





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – Coordenadora: Nadia Hage Fialho

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevile

Editora Administrativa: Jumara Novaes Sotto Maior

GRUPO GESTOR: Ângela Maria Camargo Rodrigues, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Jacques Jules Sonnevile, Jumara Novaes Sotto Maior, Luciene Maria da Silva, Marcos Luciano Messeder, Nadia Hage Fialho, Renata Monteiro, Verbena Maria Rocha Cordeiro, Yara Dulce Bandeira de Ataíde.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevile

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Naddija Nunes

Universidade do Estado da Bahia

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Os pareceristas ad hoc do n. 25 serão divulgados junto com a lista na publicação do n. 26 da revista.

Revisão: Vera Brito; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh; **Secretaria:** Maria Fernanda Vieira Rosa

EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUNEB

Diretora: Naddija Nunes

Museu de Ciência e Tecnologia - Pró-Reitoria de Extensão - PROEX

Avenida Jorge Amado, s/nº - Boca do Rio - 41.710-050 Salvador/BA

www.uneb.br / editora@listas.uneb.br - telefax (71) 3371.00148 – ramal 204

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, jan./jun., 2006

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)3117.2316

Instruções para os colaboradores: vide últimas páginas.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba.dedc1@uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas – www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação – CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online – Faculdade de Educação – Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE – Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana – Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO, ARTE E LUDICIDADE

- 15 Eclipse do lúdico
Cristina Maria d'Ávila
- 27 Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades
Maria José Etelevina dos Santos
- 43 Século XXI: o jogo necessário para o aprendizado e para o mundo do trabalho
Nilce da Silva
- 55 Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas
Ilma Maria Fernandes Soares; Bernadete de Souza Porto
- 79 Coração de professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica
Sueli Barros da Ressurreição; Bernadete de Souza Porto
- 99 O teatro-educação enquanto componente curricular no meio rural: uma experiência na Escola Comunitária Brilho do Cristal
Rilmar Lopes da Silva
- 117 Do desenho das palavras à palavra do desenho
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 133 As atividades lúdicas na alfabetização político-estética de jovens e adultos
Cilene Nascimento Canda
- 147 O especial dos jogos e brincadeiras no atendimento às diferenças
Susana Couto Pimentel
- 157 Arte: estampas híbridas de arco-íris em flor – sinergia, religação e ecofraternização
Miguel Almir Lima de Araújo
- 163 Bandas, filarmônicas e mestres de banda da Bahia: formação de músicos e cidadãos
Juvino Alves
- 173 Uma escola de música e artes brasileiras na Bahia
Katharina Döring

- 185** Arte em movimento: a potencialidade da arte na formação de educadores
Izabel Dantas de Menezes
- 201** Um percurso de escutar por todos os lados, sem sentir ou sentindo o seu próprio lado: reflexões sobre o fazer artístico e cultural nosso de cada dia
Isa Trigo

ESTUDOS

- 211** Fala e escuta de professores em sala de aula
Maria de Lourdes S. Ornellas
- 227** A concepção de conhecimento profissional e sua aquisição por professores do ensino médio
Herivelto Moreira et al
- 239** Em busca da América: Latinos (re)construindo os Estados Unidos
Ellen Bigler

RESENHAS

- 261** PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FÉ/UNICAMP, 2005. 384 p.
Naddija Nunes
- 266** COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 58 p.
Eric Maheu
- 268** QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Salvador: Líber Livro, 2004. 167 p.
Jocélio Teles dos Santos
- 271** Instruções aos colaboradores

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEBA
– Education and Contemporaneity

EDUCATION, ART AND LUDICITY

- 15 The Eclipse of Lucidity
Cristina Maria d'Ávila
- 27 Ludicity and Emotional Education in School – limits and possibilities
Maria José Etelvina dos Santos
- 43 XXI Century: the Essential Game for Learning and for the World of Work
Nilce da Silva
- 55 If Possible We'll Play: Teachers' Beliefs on Playfulness and Playful Activities
Ilma Maria Fernandes Soares; Bernadete de Souza Porto
- 79 Teacher Heart: the (dis)enchantment of his/her work according to a social-historical and ludic perspective
Sueli Barros da Ressurreição; Bernadete de Souza Porto
- 99 The Theater-Education as Component of Curriculum in the Agricultural Region: an experience in the comunitary school Brilho do Cristal
Rilmar Lopes da Silva
- 117 From Drawing Words to Giving Drawing some Chance to Speak
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 133 The Playful Activities in the Politic and Aesthetic Literacy of Young and Adults
Cilene Nascimento Canda
- 147 The Special Character of Fun and Play while Attending to Special Needs Children
Susana Couto Pimentel
- 157 Art: Hybrids Impression of Rainbow in Flower – Synergy, Religion and Eco-fraternization
Miguel Almir Lima de Araújo
- 163 Bands, Philharmonic Societies and Masters of Bahia: education and citizenship
Juvino Alves
- 173 A School for Brazilian Music and Arts in Bahia
Katharina Döring

- 185** Art in Motion: the potentiality of art in educator's formation
Izabel Dantas de Menezes
- 201** A journey of Listening from Everywhere, Feeling or not Feeling your Own Side:
Reflections on our Everyday Artistic and Cultural Activities
Isa Trigo

STUDIES

- 211** Speaking with Teachers and Listening to them in the Classroom
Maria de Lourdes S. Ornellas
- 227** The Conception of Professional Knowledge and its Acquisition by High School Teachers
Herivelto Moreira et al
- 239** In Search of America: Latina/os (Re)constructing the U.S.A.
Ellen Bigler

BOOK REVIEWS

- 261** PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura (org.). *Why to Write and do History: revelations, subversions and overtaking*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FÉ/UNICAMP, 2005. 384 p.
Naddija Nunes
- 266** COHN, Clarice. *The Anthropology of Children*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 58 p.
Eric Maheu
- 268** QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *University and Inequality: Whites and Blacks in Superior Education*. Salvador: Líber Livro, 2004. 167 p.
Jocélio Teles dos Santos
- 271** Instructions for collaborators

EDITORIAL

EDUCAÇÃO, ARTE E LUDICIDADE é o tema do número 25 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Sem dúvida, é uma marca na história da revista, não apenas pela abordagem de uma nova temática, de grande alcance e importância para o estudo da educação, mas também pela contribuição significativa do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade – da Faculdade de Educação da UFBA, iniciando-se, deste modo, uma nova linha de cooperação científica, desta vez com uma instituição universitária de fora da UNEB, ainda que localizada na mesma cidade de Salvador. Esperamos que seja o início de um fecundo intercâmbio acadêmico com outras instituições acadêmicas, dentro e fora do Estado da Bahia, permitindo uma integração crescente dos diversos grupos de pesquisa em educação na região.

Todos os textos têm como objetivo mostrar a importância vital da arte e da ludicidade para o processo da prática educacional, seja no ensino formal seja num ambiente mais amplo. O primeiro texto, de Cristina Maria d'Ávila, analisa as práticas em curso e o papel superdimensionado concedido ao manual didático, revelando o eclipse que oblitera uma ação pedagógica lúdica, prazerosa e criativa. Neste sentido, Maria José Etelvina dos Santos investiga as atividades lúdicas como recurso de prática educativa, que tenha presente o desenvolvimento emocional do estudante. Por sua vez, Nilce da Silva aponta algumas das características necessárias para a constituição de uma Pedagogia para Século XXI, cujo fio condutor é a criatividade.

Segue uma série de pesquisas de campo sobre a temática. Ilma Maria Fernandes Soares analisa as crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas, que, de alguma forma, explicam a resistência desses/as profissionais a um trabalho pautado na ludicidade. Já Sueli Barros da Ressurreição mostra a importância da ludicidade na formação profissional, no investimento afetivo e no reencanto do professor em seu trabalho. Outro texto, de Rilmar Lopes da Silva, relata uma experiência pedagógica em Teatro-Educação com o intuito de formar cidadãos com capacidade de serem criativos, críticos, participativos e autônomos. Ricardo Japiassu faz uma análise detalhada sobre desenvolvimento gráfico-plástico infantil e a formação do professor em arte-ensino na educação infantil e séries iniciais. O texto de Cilene Nascimento Canda descreve a importância da ludicidade na construção do processo de conscientização na alfabetização de jovens e adultos. Finalmente, Susana Couto Pimentel discute a potencialidade dos jogos e brincadeiras na promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais.

O terceiro bloco de textos dá uma atenção especial à Arte, nas palavras de Miguel Almir Lima de Araújo, expressão ontológica da condição humana, com sua potência de transfiguração do real, através de nossa sensibilidade e imaginação criantes. Como exemplo, Juvino Alves traça um panorama histórico das Bandas e Sociedades Filarmônicas da Bahia e do seu papel educativo, ressaltando ainda a figura dos mestres de Banda. Nesta perspectiva, Katharina Döring propõe a criação de uma Escola de Música e/ou Artes através dos departamentos da UNEB no interior da Bahia. O artigo de Izabel Dantas de Menezes procura compreender a potencialidade da arte na formação dos educadores do movimento sócio-cultural MIAC, para além 'do chão da escola'. Partindo da sua experiência como docente, diretora e atriz dentro do campo das artes cênicas e visuais, Isa Trigo discute a possibilidade da criação de um curso de Artes na UNEB, debatendo a questão das artes e da cultura popular como espetáculo a ser valorizado através de mecanismos institucionais.

Com a seção de *Estudos*, onde se estudam, respectivamente, as representações sociais de professores sobre fala e escuta em sala de aula (Maria de Lourdes S. Ornellas), a concepção de conhecimento profissional entre os professores do ensino médio (Herivelto Moreira et al) e a mudança demográfica causada pelos latinos que constituem atualmente o maior grupo minoritário nos Estados Unidos (Ellen Bigler), e a seção de três *Resenhas*, temos a convicção de que o número 25 da Revista da FAEEBA dará uma nova e importante contribuição para o estudo da educação.

Os Editores: Jacques Jules Sonnevile
Jumara Novaes Sotto Maior
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
26	Educação e Trabalho	30.05.06	Setembro de 2006
27	Educação Especial	30.09.06	Março de 2007
28	Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis	30.05.07	Setembro de 2007

EDITORIAL

Education, Art and Ludicity is the theme of the number 25 of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Without any doubt, it will let a mark in this journal's history, not only for the new theme embraced and for its importance and scope but also for the significant contribution of the GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade from the UFBA. We open this way a new framework of scientific cooperation, this time with an university institution outside the UNEB but from the same city (Salvador). We hope that it may constitute the beginning of a fertile academic exchange with other institutions, in and out of Bahia, possibilitating a greater integration between education research groups.

All the texts aim at showing the vital importance of art and ludicity within the process of educational practices, in a formal or larger context. The first paper, from Cristina Maria D'Ávila, analyses present practices and shows the overdimensioned role of the didactic book which obliterate a ludic, pleasurable and creative pedagogy. In this sense, Maria José Etelvina dos Santos investigates ludic activities as resources from the educational practice focussing on the pupil emotional development. From her part, Nilce da Silva points out some necessary characteristics for the elaboration of XXIst century pedagogy based upon creativity.

Follow various texts relating fieldworks upon the theme. Ilma Maria Fernandes Soares explains the teachers' beliefs about ludicity and playful activities, which, in a certain way, explain the teachers' resistance to a work framed by ludicity. From her part, Sueli Barros da Resssureição shows the importance of lucidity in professional education within the affective involvement and re-enchantment of teachers' work. Next paper, from Rilmar Lopes da Silva tells about a pedagogical experience of Theater Education which aims at education citizens able to be creative, critic, participative and autonomous. Ricardo Japans analyzes in a detailed way, the infantile plastic and graphic development and the teachers' education in the teaching of art in the first years of primary school.

Ilene Ancient Canada's paper describes the importance of ludicity during the conscientization process of young and adult while learning how to read and write. Finally, Susana Couto Pimentel discusses the potentiality of games in the promotion of learning processes and special students' development.

The third section gives a special attention to Art, in the words of Miguel Almir Lima de Araújo, onthologic expression of the human condition, with its potential of transfiguration of the real through our blatant sensibility and imagi-

nation. Juvino Alves, for example, draws an historical framework of the bands and philharmonic societies of Bahia and their educational role, pointing out the figure of the band masters. In the same perspective, Katharina Döring suggests the creation of a Music or Art School with the net of UNEB faculties outside the capital's state of Salvador. The paper from Izabel Dantas de Menezes tries to understand art potentiality in teachers' education within the socio-cultural movement called MIAC, beyond the classroom. Isa Trigo, constructing upon her experience as a teacher, director and actress within the visual and scenic art field, discusses the possibility of the creation of an Art Program at the UNEB, debating the question of arts as a popular culture as spectacle to be valorized through institutionalized mechanisms.

With the section *Studies*, where the teachers' social representations about discourses and listening within the classroom (Maria de Lourdes S. Ornellas), the high school teacher's conception of professional knowledge (Herivelto Moreira et al) and the demographic change provoked by Latinos who presently constitute the main ethnic group in the United States (Ellen Bigler) are respectively analysed, and the last section with three *book reviews*, we have the conviction that the 25th volume of the Revista da FAEEBA will contribute for the study of education.

Editors: Jacques Jules Sonnevile
 Jumara Novaes Sotto Maior
 Yara Dulce Bandeira de Ataide

**Themes and terms for the next journals
 of Revista da FAEEBA:
 Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Time limit	Anticipated date of publishing
26	Education and Work	30.05.06	September 2006
27	Special Education	30.09.06	March 2007
28	Ecological Education and Sustainable Societies	30.05.07	September 2007

**EDUCAÇÃO,
ARTE
E LUDICIDADE**



ECLIPSE DO LÚDICO

Cristina Maria d'Ávila*

RESUMO

Este artigo traz como escopo uma reflexão sobre a situação pedagógica nas séries iniciais do nível fundamental, utilizando como recurso ilustrativo um estudo de caso (relato de experiência), resultado de pesquisa realizada em uma escola pública na cidade de Salvador. Intenciona, ao analisar as práticas em curso nesse contexto e o papel superdimensionado concedido ao manual didático, revelar o eclipse que oblitera uma ação pedagógica lúdica, prazerosa e criativa. Concluímos a favor de uma prática pedagógica lúdica, apoiada sobre a arte como dimensão estruturante do humano. Neste sentido, sustentamos a idéia de que o saber sensível (artístico e lúdico), interligado aos demais saberes - saber e ao saber fazer - fundantes da prática pedagógica, poderão fazer erigir uma pedagogia lúdica, onde o pensar, o sentir e o agir, em uníssono, se expressam no processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ludicidade – Ensino lúdico – Eclipse didático – Arte – Saber sensível

ABSTRACT

THE ECLIPSE OF LUDICITY

This paper aims to reflect upon the pedagogical situation in the first years of the Brazilian primary school through case study: a fieldwork research realized in a public school of the city of Salvador (Bahia). We pretend to analyse the practices within this context as well as the over dimensioned role of the schoolbook. We reveal a didactic eclipse which eliminates any playful, pleasurable or creative pedagogical action. We conclude in favour of a playful pedagogical practice, supported by art as a structuring dimension of humankind. In this way, we assess the idea the sensible knowledge (artistic and playful), interlinked with other knowledges (from knowing something up to knowing how to do something), at the base of the pedagogical practice, may construct a playful pedagogy in which, feeling and acting, could express themselves in harmony within the learning and teaching process.

Keywords: Ludicity – Playful teaching – Didactic eclipse – Art – Sensible knowledge

* Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do PPGEDUC/UNEB. Professora de Didática e Prática de Ensino na UFBA e na UNEB. Vice-coordenadora do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade – FAGED/UFBA. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: cmdtm@terra.com.br

Se você conhecesse o tempo tão bem quanto eu, disse o Chapeleiro, não diria *gastar*, referindo-se a ele.

Não sei o que você quer dizer com isso, disse Alice.

É claro que não sabe, respondeu o Chapeleiro, sacudindo desdenhosamente a cabeça; tenho certeza de que você nunca falou com o Tempo!...

Talvez não, replicou Alice conscienciosamente; mas quando estudo música tenho que marcar o tempo...

Ah! Então é por isso! Disse o Chapeleiro; ele não suporta marcação. Mas se você o tratar bem, fará o que você quiser com o relógio. Por exemplo: se fossem nove horas da manhã, hora de começar as lições e que você quisesse brincar, era só cochichar um pedidozinho ao Tempo e zás! Ele rodava os ponteiros do relógio até marcar seis horas da tarde, Pronto! Num piscar de olhos seria hora do jantar!...

(Alice nos Países das Maravilhas, Lewis Carroll).

INTRODUÇÃO

Um rápido olhar sobre o que acontece na escola, principalmente nas classes dos anos iniciais do fundamental, já nos possibilita enxergarmos o quão distantes estamos do que poderíamos chamar de uma prática pedagógica lúdica, mormente quando se fala em educação pública.

Se observarmos o cotidiano escolar, a partir dos ritos repetitivos de – chegada à escola, fila para entrar na sala de aula, a oração, deslindamento dos conteúdos mediante a fala majoritariamente expositiva e dominante das professoras, saída para o recreio, fila para entregar a merenda, retorno, novamente a mesma professora que expõe magistralmente o conteúdo das disciplinas, sineta que toca anunciando a hora da saída, fila, porta a fora e a rua que, convidativa, chama as crianças que, finalmente, brincam – poderemos perceber que o espaço do brincar ou do deleite em aprender tem sido roubado na escola.

Na sala de aula, o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas. Muitas dessas ações, realizadas, sobretudo no Ensino Fundamental, têm no livro didático o seu mestre. Tal material, por constituir-se no mais poderoso, e mesmo, onipotente recurso de ensino, de que lançam mão os professores dos níveis fundamental e médio de ensino, sobretudo nas escolas públicas, ditam

as regras do que fazer didático no dia-a-dia da sala de aula. E, por isso mesmo, por se bastarem, equivocadamente, suprimem da cena a criatividade, autoria docente e a ludicidade. Este é o tema do presente artigo que tem por objetivo refletir sobre o espaço conferido à ludicidade no ensino fundamental e o eclipse ocasionado por ações didáticas mecânicas, capitaneadas, principalmente, pelo livro didático, adotando, por considerar mais precisa, a terminologia manual didático.

Tomaremos aqui como referências para análise do fenômeno anunciado, os autores Cipriano Carlos Luckesi (2000a; 2004b, 2005), Maturana e Gerda Verden-Zoller (2004), Johan Huizinga (1996), Deheinzelin (1996) Alessandrini (1992), dentre outros. Inicialmente discutiremos o conceito de ludicidade, de ensino e atividades lúdicas, em seguida discorreremos sobre a Arte como dimensão ligada ao ensino lúdico e, finalmente, apresentaremos alguns exemplos extraídos da pesquisa realizada no contexto de uma escola pública de séries iniciais do nível fundamental.

Ludicidade: ensino lúdico e atividades lúdicas

LUDO: Do latim LUDU – “*tipo de jogo em que as pedras se movimentam segundo o*

número de casas indicado pelos dados. Uso comum: jogo, divertimento"¹. Essa temática tem despertado interesse de educadores, psicólogos, terapeutas em geral, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, dada a sua diversidade e importância em face das realidades sócio-econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo.

Considerando-se a polissemia em torno do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação... Em síntese, podemos dizer que do ponto de vista sociocultural o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, assim, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica. Por outro lado, na sua acepção psicológica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz. Vejamos uma e outra concepção, segundo o pensamento de alguns autores, buscando nestas, o seu núcleo comum.

Segundo Huizinga (1996), na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século e nem ocupava tanto tempo do dia. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

Brougère (2002) compreende o jogo no seu enraizamento social. Diz ele que o ludus latino tem diferentes acepções a depender da cultura de que se fala. Criticando a psicologização em torno do conceito (a não compreensão da dimensão social que se encarna nas atividades humanas, dentre as quais, no jogo), explica que a brincadeira e o jogo são construções culturais. Sendo assim, só podem ser compreendidos dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas. Brougère destaca que "uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro

comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca" (2002, p. 20).

Maurício Silva, em sua "Trama doce-amarga. Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica" (2003), define o lúdico na sua acepção antropológica, como um processo de relações interpessoais, um processo cultural que "muda de conteúdo, do nascimento até a morte de cada participante e que, por sinal, não pode se separar analiticamente do contexto em que se produz..." (2003, p. 182). Na sua concepção, antes de mais nada, é preciso que se compreenda a criança como ser social em permanente construção, cuja inserção no mundo se dá pela cultura.

Encontramos em Maturana e Gerda Verden-Zoller (2004), um conceito do brincar muito próximo às nossas crenças: "Na vida diária o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior" (2005, p. 144).

Tanto quanto no "Ócio Criativo" de Domenico De Masi (2000), onde o conceito de trabalho passa a ser entendido nas suas intercessões com o estudo e a ludicidade. Segundo o autor:

Aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está sempre fazendo as duas coisas ao mesmo tempo (2000, p. 148).

E assim, completa De Masi, "a plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo" (2000, p. 148).

¹ Dicionário Aurélio, p. 1051.

Para Cipriano Luckesi (2004), o conceito de ludicidade se expande para além da idéia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna. Segundo o autor:

... quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2005, p. 6).²

Neste sentido, o conceito do que é lúdico repousa sobre a idéia do prazer que reside no que se faz, como disse, há pouco tempo, o jornalista Ruy Castro: “O prazer não está em dedicar um tempo programado para o ócio. O prazer é residente. Está dentro de nós, na maneira como a gente se relaciona com o mundo”. O conceito defendido atravessa, pois, essa idéia da permanência no jogo, no sentir prazer e inteireza naquilo que se faz.

Na escola, entretanto, essa dimensão tão natural aos seres humanos e a outros animais parece bastante descolada das práticas cotidianas. Em seu mais recente livro, Maturana e Verden-Zoller (2004) sustentam, inclusive, que o amar e o brincar são fundamentos esquecidos do humano e, contraditoriamente, estruturantes deste. Isto posto, cabe indagarmos acerca do espaço que a escola tem deixado para o brincar: De que maneira a ludicidade se faz presente ali? O que entendemos por ensino lúdico?

Em primeiro lugar precisamos diferenciar ludicidade de atividade lúdica: o centro da ludicidade, segundo a concepção que defendemos aqui, reside no que se vivencia de forma plena

em cada momento. Ou seja, no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender. A esse propósito, Luckesi acentua:

A metáfora criativa pode ser utilizada dentro da área de conhecimento com a qual trabalhamos ou fora dela. Proponho que um “ensino lúdico” deva servir-se das possibilidades das metáforas criativas dentro do foco da disciplina com a qual trabalhamos e não fora dela. O ensino lúdico, a meu ver, permite a nós e aos nossos educandos olhar os conteúdos que estamos estudando com um “pescoço flexível”, que pode olhar o objeto de investigação e compreensão de diversos ângulos, mas sem suprimir ou escurecer o objeto de investigação. Ele é o mediador da investigação entre os sujeitos; o foco de atenção de educador e educandos está sobre esse objeto e trocam experiências a partir dele. A dança em torno dele é que é lúdica e criativa. (LUCKESI, 2005).³

A metáfora criativa a que chama atenção Cipriano seria, nessa perspectiva, a mola mestra de um ensino realmente lúdico – uma prática de ensino onde quem ensina e quem aprende se encontram enlevados na realização das atividades, mesmo que a aula seja no mais puro e bom estilo expositivo. Com isso não se está querendo dizer que as aulas expositivas sejam lúdicas por si só. Toda e qualquer aula é lúdica na medida em que professor e estudantes se encontrem prazerosamente integrados e focados no conteúdo que se tem a trabalhar. Seria

² Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em: 18 fev. 2006.

³ Conteúdo de mensagem eletrônica enviada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Ludicidade - GEPEL – da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005.

uma exposição com algo a mais e esse algo a mais inclui o elemento da metáfora criativa a que chamou atenção Cipriano Luckesi na sua fala.

A criatividade e a autoria são estruturantes de uma ação educativa lúdica. “Uma prática educativa lúdica possibilitará a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável” (LUCKESI, 2004, p. 20). Incluímos aqui a dimensão da arte como ingrediente indispensável ao ensino lúdico. Voltaremos a esse ponto ao final do artigo; pelo momento interessa focalizarmos a arte como fundamento de uma pedagogia lúdica.

Da arte como dimensão do ensino lúdico

A aprendizagem ocorrerá significativamente quanto mais formos capazes de aproximar o pensar do fazer e do sentir. E através da arte o ser humano aprende de modo integral, pois que estes sentidos estão presentes: aprende-se pensando, fazendo e sentindo.

Ressentimo-nos, nas práticas pedagógicas que pudemos observar nas séries iniciais do ensino fundamental, por ocasião da pesquisa realizada no quadro do nosso doutoramento em educação (além de relatos compungidos de nossos estudantes estagiários do curso de pedagogia), da ausência, para além do saber e do saber didático, de um outro saber capaz de transformar o professor ou a professora não somente num profissional competente, mas num artista. Falamos do saber sensível (artístico e lúdico) que nasce, primeiramente, do saber ouvir, do desenvolvimento de uma escuta sensível para, então, se construir uma nova práxis, refletida. Trata-se de captar o desejo e, então, agir competente e artisticamente.

Fazer da educação uma arte significa desenvolver este estado de sensibilidade e criatividade. Inicialmente, significa afastar-se da dependência de receitas mecânicas para abrir-se às possibilidades infindas oriundas da rica vivência dos educandos. Macedo nos fala a

respeito do professor como estudioso da sua própria prática, na verdade, um educador-etno-pesquisador-crítico, capaz de “estabelecer uma competência até o momento outorgada a especialistas tecnocratas da pesquisa”, compreendendo cientificamente a sua prática para uma atuação conjunta e ressignificada (MACEDO, 1998, p.52). Sem dúvida, na medida em que este sujeito passar a se constituir como um indagador contumaz de sua prática profissional, poderá passar a assinar sua autoria neste processo, deixando de reproduzir os modelos pedagógicos oferecidos pelos manuais escolares e por outras *autoridades* educativas.

O acúmulo de informações e explicações abstratas que tem caracterizado a mediação didática em escolas convencionais, ainda hoje, precisa, a meu ver, ceder espaço ao lúdico, à arte e, assim, ao prazer em ensinar e aprender.

Horkheimer (*apud* DEHEINZELIN) sustenta que a pretensão do Iluminismo estava em “dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber” (1996, p. 68); no entanto, é possível que outros tipos de saber sejam trazidos, lembrados e reconstelados na escola, saberes que não dissociam sujeito e objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, tornar-se-ia o professor um tradutor destes saberes; um sujeito *capaz de ler com os olhos do outro* e descobrir neste outro o seu desejo em aprender.

“Cada criança tem uma singularidade que a torna única, assim como uma obra de arte” (DEHEINZELIN, 1996, p. 81). Gostaria de adotar essa premissa e dizer que, vista assim, nada mais coerente do que lhe ensinar artisticamente. Devemos aqui aprender com o construtivismo piagetiano que acredita que sujeito e objeto de conhecimento se constituem mutuamente, transformando-se e reconstruindo-se a cada instante. Compreenderíamos que o saber não é um dado pronto, mas um constante devir; que se enraíza nas tradições sem conformar-se com elas; um saber que não se sedimenta, exclusivamente, na razão analítica, mas nas múltiplas determinações do sujeito e do objeto (DEHEINZELIN, 1996).

Acredito que não só as estruturas cognitivas devam ser objeto de preocupação dos pro-

fessores, mas a educação do ser por inteiro. Afirma Argan que é somente na arte que pode ser alcançada “a unidade entre a estrutura do sujeito e a estrutura do objeto, na medida em que esta é justamente a realidade que se cria a partir do encontro do homem com o mundo. Uma civilização sem arte estaria destituída da continuidade entre objeto e sujeito, da unidade fundamental do real” (*apud* DEHEINZELIN, 1996, p. 93).

A arte seria, assim, propiciadora das relações entre interioridade e exterioridade. O saber sensível e artístico, somado ao saber didático, fariam, então, do professor, um leitor inteligente da alma humana, correspondendo, com justiça, ao que as crianças precisam e desejam saber.

Segundo Cristina Alessandrini (1992), através da arte podemos desenvolver níveis superiores de cognição; habilidades cognitivas desenvolvidas, tradicionalmente, através da linguagem, podem ser desenvolvidas através da arte. A autora sustenta, ainda, que há certos bloqueios, no processo da aprendizagem, que impedem o indivíduo de utilizar-se do raciocínio e da linguagem verbal para exprimir-se. Aspectos sempre tão requeridos pela escola, aliás, estes são, via de regra, as únicas vias de aquisição do saber de que se utiliza a escola. A autora relata que na sua experiência como psicopedagoga, mediante a linguagem extra-verbal (plástica, musical, gestual), o indivíduo expressa sentimento, pensamento e necessidades. Esse trabalho é facilitador para que o educando contacte com suas próprias dificuldades conceituais. Num trabalho que alia arte à cognição, as estruturas do pensamento se desenvolvem operacionalizando o fazer artístico e criativo, assim, o indivíduo é trabalhado na sua inteireza. “Do ponto de vista psicológico, há o resgate do ser total e integrado em sua realidade de vida criador e transformador, ativo e reflexivo na sua participação social” (ALESSANDRINI, 1992, p. 12).

Fundamentalmente, pode-se dizer que para aprendermos todos os nossos sentidos são postos à prova: ouvir, ver, cheirar, tocar, sentir o sabor... o sabor do saber. Com efeito, o termo saber vem do latim – *sapere* – e na origem,

significa *ter gosto, sabor*. Onde ficou perdido este elo?

Aprendemos melhor se utilizamos estes canais de conhecimento, estas vias de acesso ao saber. Ativamos a cognição pela ação criativa. No momento em que estamos a criar, os nossos poros se abrem à nova aprendizagem. As funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – estariam, assim, em melhores condições de estruturar as aprendizagens, como diria Vygotsky.

Alessandrini sustenta que “a mudança na aprendizagem propõe uma variação interna e neuronal. Novas estruturas neuro-psicológicas são ativadas ao se descobrir o refazer criativo” (1992, p.12). A assimilação de novas experiências concorre, assim, para as mudanças nos processos mentais, a percepção se amplia e os processos que envolvem o raciocínio passam a incluir cada vez mais abstrações. “O pensamento humano começa a apoiar-se no raciocínio lógico amplo; a esfera da imaginação criadora toma forma, o que por sua vez expande enormemente o mundo subjetivo do homem” (LURIA, 1990, *apud* ALESSANDRINI, 1992, p. 12).

Na escola muito pouco se articulam os fatores afetivos e cognitivos, e a arte poderia garantir este elo. O não aprender – uma doença crônica nas escolas públicas, em geral – pode advir dessa falta de articulação. Fagali afirma a respeito da não-aprendizagem:

... um dos pontos críticos desta não-aprendizagem se refere à falta de integração mundo interno-mundo externo, teoria-prática, conhecimento-vida, passividade-atividade, recepção-ação e construção, a percepção de parte e o todo, as linguagens verbais e não-verbais. Em suma, a compartimentalização, as cisões e desintegrações têm sido o grande mal que interfere no não aprender, na não transformação e na não-criação. (1992, p. 7).

Penso que estas cisões, mencionadas pela autora, e presentes, via de regra, na mediação didática mecânica, estão na raiz da insatisfação crescente que tem se apoderado de educadores e educandos. A não-aprendizagem afeta enormemente a confiança que o professor poderia gerar em si mesmo e no poder do seu trabalho. No entanto, ele constata, cada vez

mais, perdido e descrente, o quão distante encontram-se seus alunos daquilo que ele teria por objetivos de aprendizagem. E o que pode mover o mundo interno e externo do sujeito no processo contínuo que caracteriza a aprendizagem?

A meu ver, por meio da arte, como dimensão estruturante da condição humana, lúdica na sua definição (de tal modo que se torna pura tautologia se dizer de uma arte lúdica) pode-se fazer emergir a singularidade de cada um e o prazer em ensinar e aprender, estando-se inteiro nesta atividade. Pois aprender implica em ampliar as percepções, utilizando-se dos diferentes canais sensoriais que possuímos. São as emoções que imprimem significado às aprendizagens; sem elas, os objetos de conhecimento não são apreendidos em sua dinâmica, são assimilados como corpos inertes. A arte em suas mais variadas manifestações (literatura, música, plasticidade...) pode propiciar a apropriação do saber articulado à emoção. Desta forma, o objeto de conhecimento, em sua estrutura interna, pode ser explorado e integrado às necessidades do educando, mediante outras relações que não absolutizam o raciocínio, mas casam-se com ele - a relação entre o saber, o sentir e o fazer integrados, propiciados pela atividade artística, poderão render aprendizagens sempre significativas, duradouras e prazerosas.

Luckesi compreende que o ser humano é um ser em constante movimento e, a partir daí, concebe a visão lúdico-biossistêmica da educação. Por acreditar que o homem é um ser inacabado, e passível de transformações ao longo de sua vida, assume o conceito corpomente como fundamental à qualquer prática educativa que tenha na ludicidade seu ponto de partida. Assim, “para praticar uma educação e uma vida lúdica, necessitamos de vivenciar integrada e simultaneamente, a mente e o corpo, ou, se preferirmos, o corpomente ou a mente corpo” (2000, p. 26).

O autor ressalta que o educador é aquele que amorosamente acolhe, sustenta e confronta a experiência vivida pelo educando, permitindo, assim, a organização criativa e equilibrada de sua vida. Além disso, a prática educativa lúdica, por centrar-se na plenitude da experiên-

cia, propicia ao educador e aos educandos aprender a ser e viver melhor (2000, p. 40).

O que sustento, apoiando-me no ideário de Deheinzelin, Luckesi, Alessandrini e outros, é que é preciso estar-se inteiro e pleno no que se realiza para que a aprendizagem seja, de fato, significativa. O fazer integrado ao sentir, estimulará, assim, o pensar. Por meio da linguagem artística, o educando poderá expressar seu sentimento, seu pensamento e suas necessidades, ativar a cognição, integrando melhor o mundo interno com o mundo externo. Dessa forma, o trabalho educativo poderá fazer eclodir novas aprendizagens, respeitando-se o aluno como ser inteiro, *corpomente* e emoção. Com a arte poderá o aluno estabelecer uma relação positiva com o aprender/construir o conhecimento, tornando-se mais receptivo, aberto às novas aprendizagens e construções. Com isso, romperíamos o ciclo vicioso em que vemos emaranhados professores e alunos, insatisfeitos os primeiros porque não conseguem ensinar e os últimos porque não conseguem aprender.

Eclipses didáticos na sala de aula e o ensino lúdico

Aqui sustento o argumento de que as práticas pedagógicas – falando especificamente do ensino fundamental nos seus primeiros anos – estão passando ao largo da necessidade do lúdico nas vidas dos escolares, saibamos aqui: professores e educandos. Pela experiência vivida na pesquisa de onde ilustro alguns extratos neste artigo, pude verificar que a ludicidade não encontra terreno dentro dos muros escolares, a não ser em raríssimas ocasiões de recreação entre os próprios educandos e de maior sensibilidade por parte dos professores presentes. Tal realidade pôde ser constatada também como presente a partir do relato de alunos nossos de cursos de licenciatura e Pedagogia, em situação de estágio e pré-estágio, quando verificam em suas observações e diários itinerantes de pesquisa que o espaço para o prazer e a ludicidade em sala de aula e nas práticas educativas está longe de ser o ideal.

Quero aqui chamar a atenção para o fato de que quanto mais o professor (a) se encontra colado ao livro didático, menos criativas e lúdicas são suas atividades.

Dos resultados encontrados na pesquisa realizada no ano de 2001 sobre a mediação docente em face do uso do livro didático, pudemos constatar, como padrão de conduta predominante (72,5%): a mediação didática do tipo mecânico com uso do manual didático escolar conduzida pelas docentes. A desconfiança inicial se esclarecia aqui como resposta ao eclipse a que chamamos atenção neste artigo. Do total de 40 aulas observadas, apenas 28%, representaram sinais de práticas mais criativas. Do que se pode depreender que 20% das professoras conseguem desenvolver atividades criativas e lúdicas, sem uso do manual escolar. Mas 78% representam a prisão ao manual. E, por assim dizer, perda da autoria no trabalho pedagógico e, por que não dizer, perda do gosto do ensinar e do aprender.

O esquecimento da ludicidade no trabalho pedagógico pode ser vislumbrado a partir das falas de professoras sobre práticas muito ligadas ao que reza o manual escolar. Diria que o potencial pedagógico e o potencial intelectual, psíquico e sócio-cultural das crianças são muito desperdiçados em atividades que reproduzem um ensino pautado em cartilhas. As poucas atividades lúdicas que observei não tinham relação com o manual. Vejamos alguns exemplos.

Numa determinada aula observada por mim, a professora da 2ª série desenvolve uma atividade extremamente instigante e não presente, como sugestão, no manual didático de sua classe. Trata-se da reciclagem de papel, atividade que ela desenvolve a partir de uma receita de *papier maché*. A atividade de recriação do lixo e sua transformação em produto utilizável (o papel), além de lúdica, tornaram possíveis as interações com outros objetos de conhecimento (ciências e artes, sobretudo). Abaixo a sua mediação:

- *O que é reciclagem?* (Pergunta a professora à sua turma)
- *O lixo que vai para o lixo.*
- *E o que é isso aqui dentro?* (mostra a mis-

tura que faz com restos de papel jornal e água).

— *Reformar o lixo.*

— *Jornal.* (diz outro aluno).

— *Ah, pensei que fosse siri catado...* (diz sorrindo). *Vocês estão fazendo uma experiência, é? Me chamem depois...*

A professora passa a fazer outra atividade Organiza palavras por ordem alfabética: amendoim, bolo, canjica, laranja.

— *A laranja deve ficar de fora, pró.* (Diz o aluno achando que o “L” depois do “C” não é possível).

— *Posso beber água?* (essa é uma questão recorrente na sala; significa a justificativa para fugir da sala).

— *Amanhã tem aula, pró?* (é sábado)

— *Não!*

— ***Ah, mas tem que ter!***

Exclama uma criança totalmente enlevada com a atividade desenvolvida. A professora começa a mexer a mistura de *papier maché*, sozinha; os alunos ficam em sua volta observando a magia que irá fazer... Já é hora do recreio. Do lado de fora, o que se ouve são os gritos das crianças que saem para o recreio. Mas, aqui na sala, os alunos permanecem atentos ao processo de reciclagem... A professora deixa a mistura de papel descansando e vem conversar comigo; informo-me que trabalharão hoje com o ALP (símbolos); pergunto sobre suas férias, responde-me falando do seu não descanso, de sua falta de repouso e revolta contra com o governo. Perguntei sobre o uso do livro: em duas semanas de trabalho, só não usou o livro por dois dias. Chama os alunos e começa a passar o papel no liquidificador. Todos estão alegres e em volta dela. Ela também está alegre. Canta “*Eu vou, eu vou...*”, eles cantam com ela... olha a receita: “*3 colheres de cola*”...

— *Vamos ver gente?* (conta junto com eles...!)

— *Tomara que dê certo!*

— *Dê certo! Dê certo!!* (todos repetem)

— ***Pró, a gente vai chorar, viu pró?***

A emoção deles é tão grande, que um aluno chega a dizer que vai chorar. Finalmente liga o liquidificador. Todos correm para ver a mistura. Todos olham. A cola não dissolveu. Eu não posso perder um só instante dessa interação...

Tomo nota de tudo, registro com o olhar e a escrita... A professora mostra-me a mistura. Mostra orgulhosa a toda a sala. Finalmente desliga o liquidificador, passa a mistura na peneira e continua com o trabalho riquíssimo de reciclagem do lixo, produzindo papel reciclado. A classe inteira participa e se sente motivada, a professora conduz a atividade com tal habilidade que envolve a todos – sinal claro de que, quando não se utilizam do manual, o que têm a produzir na classe é muito mais rico.

Assisti a outras aulas não muito interessantes assim. Aulas em que o aspecto cognitivo predominava sobre o afetivo e demais dimensões do espírito humano. Na maioria atividades coladas ao livro didático:⁴

— *Agora fecha o livro de matemática e pega o ALP.*

— *Ah!... (que desânimo...)*

— *Ô pró... vamos pegar o caderno...*

— *Depois do recreio, vamos fazer um bocado de caderno, viu? Página 129.*

— *Pró, esqueci o livro em casa!*

— *Esqueceu? O que é que eu digo? Esse ALP não pode ficar fora da pasta! Pronto? Agora quero atenção, hein?*

A atividade do manual reproduzida pela professora nesta aula de 1ª série provém de um texto longe de representar a realidade sócio-cultural dos educandos. É um texto que fala das comidas italianas, fortemente presente no cardápio dos paulistas – não gratuitamente a região de onde provém a maioria dos manuais didáticos. Vejamos a seguir, a atividade mediadora da professora, explorando o texto mencionado:

— *Quem aqui gosta de pizza?*

Alguns respondem:

— *Eu!*

— *Observem a pergunta – qual o nome da casa que vende pizza?*

— *Pizzaria*

— *Já comeram pizza?*

— *Eu já, eu já.*

— *Eu não. Eu não!*

— *Não acredito, Michael. Vou trazer uma pra você comer.*

Os manuais didáticos no Brasil, na sua quase totalidade, são produzidos nas regiões Sul e

Sudeste do País. Os textos destes manuais fazem menção às realidades sócio-culturais desse espaço geográfico; são as representações deste real distante de nossos alunos, baianos, que estão presentes no manual escolar e que são reproduzidos pela professora, sem qualquer vislumbre de intercessão com a realidade cultural vivida pelas crianças da Bahia, como no exemplo citado aqui. Como os professores estão colados ao manual, não fazem a ponte, não estabelecem ligações com a nossa realidade, não conseguem ressaltar, por exemplo, os prazeres da culinária baiana, uma das mais ricas do país, em sua singularidade afro-descendente, nos seus cheiros, temperos e cores.

Para finalizar, um último exemplo ilustrativo de um problema muito sério presente nas salas de aula de escolas públicas e particulares, capitaneado pelos manuais didáticos atuais. Trata-se da utilização do merchandising na sala de aula. As imagens publicitárias, extremamente presentes nos manuais destinados, atualmente, aos níveis de ensino fundamental e médio, aparecem como justificativa a um trabalho lingüístico sócio-construtivista (conforme o título do manual didático), atrelado à cotidianidade das crianças: quereria o manual traduzir o que seria *leitura de mundo*? Se for isso, importa saber que, para Paulo Freire (2000) a leitura do mundo sempre significou outra coisa: o compromisso deste educador que criou um pensamento pedagógico, muito longe de reproduzir a comunicação persuasiva das propagandas, estava em desvendar o significado político-social da palavra escrita e, de modo mais amplo, do mundo letrado. Essa nova metodologia tem levado professores dos níveis fundamental e médio a arriscadas peripécias pedagógicas, uma vez que lidam com um público vulnerável a todo tipo de apelo comercial. Ademais, a presença da propaganda de produtos e marcas comerciais (advindas, em maioria, de potentes multinacionais!) em manuais comprados com verbas públicas e distribuídos em todas as escolas públicas deste País é, no mínimo, um desrespeito ao contribu-

⁴ CÔCCO e HAILER. *ALP, Análise Linguagem e Pensamento*. São Paulo: FTD, 1995.

inte que paga por isso, no final das contas⁵. Abaixo a situação de ensino/aprendizagem conduzida pela professora de 1ª série:

- *Qual a marca de pasta dental?*
- *Eu uso Colgate.*
- *Ninguém usa Kollynos? Todo mundo usa Colgate? Tem a Kollynos, a Sorriso, Tandy. Qual o nome do leite (que aparece no manual)?*
- *Leite Ninho.*
- *Nescau, Leite em pó.*
- *Só Ninho?*
- *Não, Nescau. Em pó!*
- *Mas, qual o nome do leite?*
- *Ninho.*
- *Mas, tem outras marcas. Quero saber Itambé, ninguém usa? Cotochês?...*
- *Que mais? (Diz e escreve no quadro, em 1º lugar - Ninho). — Vejam o que vocês mais usam em casa e coloquem.*
- *Eu só uso mais Ninho.*
- *Qual o sabão?*
- *OMO (unânicos).*
- *Que mais? Qual o outro?*
- *Brilhante, ô tia, e aquele que chegou novo?*
- *Não tô lembrada, não.*
- *O Ala..., Ariel.*
- *Pode ser sabão em pedra também.*
- *Sabão de coco.*
- *Minuano.*
- *Tem o azul, pró.*
- *Serve para que esse material?*
- *Lavar casa, chão, o carro.*
- *E a pasta é pra quê?*
- *Escovar o dente...*

Esta situação se refere aqui ao abuso de um tipo de texto que vem sendo apresentado nos manuais como marca de produtos (merchandising), sem que se diga nada a respeito, nenhuma ressalva; os professores desavisadamente trabalham com este tipo de texto num tal torpor que não se dão conta de que fazem propaganda sem receberem nada por isto. E a reprodução de um *habitus*, tal como denunciaram em idos de 1970, Bourdieu e Passeron, vai se sedimentando em práticas pedagógicas alienadas e alienantes.

Bem, essas práticas alienadas, mecânicas e acrílicas estão longe de constituir-se em atividades lúdicas, menos ainda em ensino lúdico.

Elas roubam o espaço que poderia estar sendo utilizado com mais gosto para ambos os sujeitos do ato educativo, professores e educandos. Um trabalho pedagógico que dispensa autoria jamais poderá ser lúdico, pois o ser criativo e, conseqüentemente, o trabalho como experiência plena nascem do desejo. E o desejo é autor.

(In) conclusões

Os exemplos que trazemos aqui são ilustrativos de outros contextos escolares. Evidentemente, a escola atravessa graves necessidades. Necessidades mínimas de funcionamento referentes, sobretudo, ao material de apoio para o ensino, onde se inclui os recursos didáticos e, nestes, o manual didático escolar. Aliás, a biblioteca está abarrotada de manuais didáticos – estes são, praticamente, a única fonte de informação e pesquisa dos professores e alunos, o que empobrece enormemente a prática educativa.

No processo de mediação didática docente, ante os olhos e ouvidos dos alunos e o professor se antepõe, qual num eclipse, o livro didático, a roubar a autoria e criatividade docentes, assim como a autonomia intelectual dos educandos. O contexto ilustrado aqui pode bem ser estendido a outras realidades.

Entretanto, há sinais nesta prática de que existe um potencial latente, adormecido. Um potencial criativo e lúdico que hiberna, mas que pode ser despertado à luz da esperança por melhores condições para o ensino. Esses nossos professores ainda mantêm acesa a chama, mesmo que sob condições tão adversas de trabalho, de tempo, de salário... Freire diagnostica: “É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento” (2000, p.161).

⁵ As imagens publicitárias mencionadas aqui e presentes nos manuais analisados, se encontram no capítulo de análise dos manuais escolares da tese “Decifra-me ou te devoro. O que pode o professor frente ao manual escolar?”, Salvador: UFBA, 2002.

Acredito, como Freire apostou, que ainda podemos construir um futuro melhor para nossos alunos e professores, religando razão e sensibilidade. Saber sensível este que pode transformar toda uma roda de práticas mecânicas e sem sentido. Um ensino lúdico que

traga na sua raiz a dimensão artística certamente fará brotar os frutos da verdade interna de cada um vivificado em experiências significativas. A inefável arte de ensinar verá então crescer a flor do desejo. O desejo de saber.

REFERÊNCIAS

- ALESSANDRINI, C. D. Arte e expressão no trabalho com problemas de aprendizagem. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, n. 1, p. 11-13, 1992.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. *ALP: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995.
- D'ÁVILA, Cristina M. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- FAGALI, E. Q. A função da psicopedagogia na escola e na clínica e sua contribuição para os processos de sensibilização. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, n. 1, p. 5-10, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- LUCKESI, C. (Org.). *Ludopedagogia..* Salvador: UFBA, 2000. (Ensaio, 1)
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20. (Ensaio, 3)
- _____. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em: fev. 2005.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- SILVA, Maurício Roberto. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec; Unijuí, 2003.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 26.03.06

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria José Etelvina dos Santos*

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as atividades lúdicas como recurso de prática educativa, que tenham presente o desenvolvimento emocional do estudante, como também compreender as possibilidades e limites de se trabalhar as emoções no contexto escolar, mediadas por atividades lúdicas. Conseqüentemente, minha preocupação constituiu-se a partir das constantes queixas dos professores com relação ao que chamam de “comportamento inadequado” de seus educandos, tais como: agredir física e moralmente os colegas, funcionários e professores, humilhar, coagir, xingar, não prestar atenção à aula e, sobretudo, apresentar dificuldades na aprendizagem. Tomando como referência a etnopesquisa-ação, o estudo foi composto por um diagnóstico inicial, uma intervenção e um diagnóstico final. Ancorada na visão psicanalítica, em estudos atuais sobre emoção e ludicidade, me propus a fazer este estudo, que apontou para a necessidade de redirecionamento na função da escola dentro da sociedade, para um olhar mais crítico sobre o contexto sócio-econômico em que os educandos estão inseridos e para o fortalecimento de políticas públicas que privilegiam uma educação integral.

Palavras-chave: Educação emocional – Ludicidade – Psicanálise – Emoção

ABSTRACT

LUDICITY AND EMOTIONAL EDUCATION IN SCHOOL – LIMITS AND POSSIBILITIES

The purpose of this research was to investigate the playful activities as a resource for educational practice, considering the emotional development of the student, as well as understanding the possibilities and limits of working with emotion in the school context through playful activities. Consequently, my concern lays on the constant complains of teachers about the so called pupils’ “inappropriate behaviour”, such as: physical and morally attacking the classmates or the school staff, including teachers, humiliating, coercing, offending, paying no attention to the class, and, especially, presenting learning difficulties. Based upon an ethnographical research-action, the study leads to an initial diagnostic, an

* Mestre em educação pela FAGED/UFBA; Especialização em Psicopedagogia pela UESC; graduada e licenciada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas do Recife. Professora na Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus XV. Endereço pra correspondência: Rua Cecília Meireles, S/Nº Centro – 45.400/000 Valença - Bahia. E-mails: mjtel@ufba.br e mjesantos@uneb.br

intervention, and, in the end, to a final diagnostic. Strongly based on a psychoanalytic view, upon current studies about emotion and playful teaching, I decided to make this study, that pointed out to the need to redirect the function of the school in our society, to a critical look over the socio-economic context that the students experience and to the strengthening of the public policies that value a global education

Keywords: Emotional education – Playful Teaching – Psychoanalysis – Emotion

Introdução

Efetuei a ligação deste estudo aos meus sonhos, esperanças e interesses pessoais, únicos dentro de mim; à minha relação profunda com a vida, uma vez que, em nenhum momento, posso me separar da minha inspiração, pois sou pessoa e educadora, partes inseparáveis. Assim, justifico a escolha pelo uso da 1ª pessoa do discurso, por ser essa a que melhor expressa sonhos, emoções, motivações e sentimentos. A minha vivência com meus educandos foi abstraída num processo de individuação, no meu aprendizado de ser.

Nos cursos para formação de professores, onde atuo como docente de Psicologia, a queixa principal dos professores recai sobre o comportamento dos educandos, comentam que são indisciplinados, agressivos, não prestam atenção à aula, xingam o colega e isso faz com que não consigam dar aulas satisfatórias. Gostariam de aprender a lidar com esses comportamentos que chamam de inadequado e que prejudicam a aprendizagem do educando e dos demais estudantes em sala de aula.

A criança é suscetível aos fatores que provavelmente se chocam com sua fragilidade interna, prejudicando seu aprendizado. Tais fatores podem ser, por exemplo, falta de afeto, de acolhida e de motivação do lar, ciúmes de outro irmão, sentimentos de culpa, de solidão, de rejeição, de abandono, separação dos pais.

As crianças com comportamentos considerados não condizentes com o ambiente escolar terminam sendo marginalizadas pelo professor e excluídas do processo ensino-aprendizagem. São rotulados como problemáticas, imaturas, desinteressadas, agressivas, violentas...

Talvez muitas crianças apresentem comportamento inadequado¹ na escola devido à falta de respeito ao seu ritmo pessoal e ao seu real processo de desenvolvimento. Isso se dá por parte de familiares e professores que pressionam a criança, querendo que elas correspondam a expectativas altamente fora do alcance de seu domínio, o que vem resultar em insegurança, fracasso e frustração, fatores pertinentes ao desenvolvimento de sentimento de desvalor e incompetência pessoal.

Para compreender a criança nesse emaranhado contexto e conhecer suas aspirações, faz-se necessário investigar aspectos pessoais, através de uma reflexão mais profunda, dirigida ou semi-dirigida, onde se dê oportunidade a ela de descobrir seus próprios sentimentos, valores pessoais, familiares e sociais.

Nesse contexto, entendo que a educação emocional mediada por atividades lúdicas é uma possibilidade de a escola intervir no mundo interno e nos significados interpretados pela vivência direta das experiências, possibilitando aos educandos ressignificar, rever conceitos, valores e sentimentos que, porventura, estejam no âmago de seu comportamento e que possivelmente interfiram nas suas relações interpessoais e em sua aprendizagem escolar. Mas, quais são as

¹ Considera-se “comportamento inadequado”, neste estudo, os comportamentos dos educandos que, com frequência, são expressos através do ato agressivo como, por ex.: agredir física e moralmente outro colega, funcionários e professores, coagir, humilhar, xingar, ameaçar, ficar desatento à aula e, por fim, apresentar dificuldade na aprendizagem. Entendemos que a agressividade é necessária para a aprendizagem, como esclareceu Freud, que em toda pulsão existe um *quantum* de agressividade que é sadio e promotor de aprendizagem; mas, o ato agressivo não, ele é inibidor do pensamento e por isso serve à destruição e não à construção.

possibilidades e limites de educar emocionalmente o educando mediado por atividades lúdicas? Utilizando a pesquisa-ação, por considerar o sujeito no contexto em que se insere, pesquisei esse tema utilizando a psicanálise como aporte teórico, por confluir em seu centro de estudos as emoções e a ludicidade, dois fenômenos presentes no âmago desta pesquisa.

O estudo é importante quanto à contribuição na compreensão do mal-estar na escola referente ao comportamento do educando e, conseqüentemente, do professor. Faz uma reflexão sobre problemas preliminares de marginalização e evasão. Parte de uma maior compreensão dos sentimentos das crianças e coopera no desenvolvimento de suas potencialidades.

A importância da ludicidade na vida das crianças, na educação e na escola

Ao observar uma criança, percebemos que a maior parte de seu tempo é utilizado em brincadeiras simples ou tecnologicamente sofisticadas. As crianças revelam uma irresistível atração e parecem desenvolver habilidades através do brincar. Ao longo do tempo, as brincadeiras vão se modificando no mundo infantil. Em um primeiro momento, observamos que brinca com o seu próprio corpo, em seguida descobre os objetos e suas potencialidades para produzir prazer e bem-estar ao manuseá-los.

Brougère (1998), estudando a relação do lúdico com a aprendizagem, postulou que a primeira relação com a aprendizagem acontece quando a criança aprende a brincar. Nesse processo, a criança desenvolve certo tipo de comunicação peculiar, diferente das normas de comunicação da vida comum. É nessa fase que desenvolve as representações simbólicas, na qual o imaginário e a fantasia adentram sua vida e tudo pode ter um outro sentido. Este momento é muito importante na vida da criança, pois os brinquedos e objetos deixam de ser utilizados apenas para aquilo que foram criados e passam, no imaginário da criança, a ser tudo aquilo

que querem, desejam e necessitam a cada momento de sua vida.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Este autor considera que os jogos e as brincadeiras permitem compreender como a criança vê e constrói o mundo. Através deles a criança aprende a dominar e conhecer o seu próprio corpo e as suas funções, a orientar-se no espaço e no tempo, a manipular e a construir os papéis necessários para as futuras etapas da sua vida, a elaborar suas fantasias, seus temores, a sentir emoções, a saber perder e ganhar; enfim, ela pode desenvolver as suas potencialidades em um ambiente seguro, longe da ansiedade dos fatos reais, controlá-los e revê-los, se assim desejar. Desta forma, as atividades lúdicas, permitem a representação dos fatos, possibilitando a liberação da imaginação e a presença da espontaneidade como também o desenvolvimento da criatividade. Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento normal e sadio do ser humano.

Chateau (1987, p. 14) nos adverte que “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”.

Segundo este autor as atividades lúdicas são elementos que contribuem, de forma significativa e fundamental, para o processo de formação social, afetiva e intelectual da criança. Ao brincar, está em contato direto com o outro, vivenciando uma relação de trocas, tanto afetivas como também de experiências, que lhe proporciona ganhar ou perder, obedecer a regras ou transgredi-las, lidar com a diversidade, com a antecipação ou julgamento da situação do momento e, tantas outras experiências que, aos poucos, vão amadurecendo-a para a vida adulta.

Piaget (1975) nos lembra que o pensamento infantil é qualitativamente diferente do pensamento do adulto, como também, que cada criança é única e deve ser tratada e compreendida de forma diferenciada, a partir de sua lógica e do contexto em que se insere. O mundo infantil existe na proporção que é possível à criança jogar com ele, retirando das vivências lúdicas possibilidades de prazer e de domínio sobre a realidade, que, às vezes, pode ser desestruturante e paralisadora. O jogo passa a ser uma forma de interação com o mundo externo; sem as atividades lúdicas a condição para que a interação ocorra de forma efetiva seriam insuficientes.

A partir de vários estudos sobre a importância da ludicidade na vida da criança, como os de Piaget (1975), Vygotsky (1998), Chateau (1987), Brougère (1995), Marcelino (1995), Kishimoto (1998), Huizinga (1996), algumas escolas começaram a adotar esse princípio do aprender brincando, mas têm encontrado muita resistência por parte dos próprios professores, pais e educandos que questionam em uma aula lúdica: “quando vão começar a estudar, porque só fizeram brincar?”. A falta de conhecimento sobre as possibilidades lúdicas no processo de aprendizagem desencadeia este tipo de comportamento dos educandos, dos pais e, em muitos casos, dos próprios professores, por considerarem que brincar não é coisa séria.

O educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção de conhecimentos. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e para que ela seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência para fazê-la (SANTOS, 1997, p. 61).

É de suma importância que o profissional de educação compreenda que as atividades lúdicas no contexto da sala de aula podem proporcionar riquíssimos resultados aos seus educandos, por exemplo, no sentido de escuta sensível aos apelos das crianças, abrir-se à história individual de cada um, dessa forma evitando que seus sentidos fiquem comprometidos, sua imaginação e criatividade seja inibida e que sua

sensibilização e riqueza de expressão se esvaíam. Mas, para o educador incorporar o lúdico como um instrumento facilitador de aprendizagens em seu universo pedagógico, é necessário que os cursos de formação de professores valorizem sua própria vivência lúdica. E exigir desse profissional a ludicidade no seu fazer pedagógico significa exigir deles um posicionamento contrário ao modelo que vivenciou na sua formação.

Há muitas críticas aos cursos de formação de professores, por não possibilitarem uma formação adequada aos seus participantes e é, geralmente, no ensino infantil que este contingente vai lecionar, gerando insatisfação, desânimo, evasão e até agressão em muitos educandos por não saberem lidar com muitos comportamentos manifestados em sala de aula, justamente pela falta de base, preparo e compreensão da criança como um ser histórico social e lúdico.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 1994, P. 42).

É mister, portanto, repensar a formação do educador, proporcionando vivências lúdicas, experiências que utilizem ação, pensamento e linguagem; dessa forma, serão maiores as chances de que possa trabalhar com crianças de forma prazerosa.

Segundo Santos (1997, p. 14), a formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Refletindo sobre estes aspectos, cabe perguntar: de que forma o educador pode incluir os jogos e brincadeiras em seu fazer pedagógico? Onde e como deverão ser empregados? Qual o custo orçamentário da escola para incluir o lúdico na educação? Em que contexto sócio-cultural pode acontecer?

O fazer pedagógico de todo educador deve ser planejado, a inclusão do lúdico na educação também deve ser organizada com objetivos, meios e fins a serem alcançados. O lúdico deve ser incluído de acordo com a leitura que o educador faz de sua turma e de seus pais, porque cada estudante possui sua maneira de ser e agir no mundo, seu modo particular de enfrentar situações. Então, as peculiaridades dos educandos, do seu contexto e de seus pais devem ser consideradas, senão o educador semeará em campo estéril e não conseguirá contribuir no processo de aprendizagem de seus educandos. Os pais e as próprias crianças resistirão a qualquer tentativa de inclusão do lúdico em sala de aula. Então, não basta ter apenas boa vontade e intenção, é necessária a aceitação, compreensão e conscientização dos pais, educandos e comunidade escolar, em geral, de todos os benefícios de uma educação centrada em atividades lúdicas. Para que isto ocorra, o professor pode promover uma semana de palestras, encontros, seminários através da ludicidade para esclarecer à comunidade escolar de sua nova prática e tê-los como parceiros de todo o processo.

A aceitação, por parte da comunidade escolar, já autoriza o educador a colocar suas necessidades financeiras no PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), o que possibilita a aquisição dos instrumentos necessários à aplicação da proposta, apesar de também poder utilizar material de sucata, que pode ser solicitado à comunidade, e construir os jogos e brinquedos junto com seus educandos, sendo um momento rico no desenvolvimento da criatividade, imaginação, socialização, pertencimento, independência e decisão da turma. “Brincar é decidir se vai fazer desaparecer um objeto, decidir se está na hora de deitar seu neném / boneca. Quem está brincando, está decidindo; um jogador é um tomador de decisões e esta é, sem dúvida, uma das características importantes do jogo.” (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Aprender uma brincadeira ou jogo é, sobretudo, apropriar-se de suas estratégias e regras. É sucumbir ao perder e ganhar. Utilizar jogos e brinquedos no ensino é muito interessante, prin-

cipalmente quando são sugeridos, criados pelos professores e educandos, e não impostos.

O papel do educador como agente de um processo historicamente construído é, além de informar, orientar as pessoas a construir sua própria identidade, levando-as a contribuir de forma significativa com a sociedade, e a ludicidade tem sido enfocada como um dos meios para alcançar esse encontro identitário.

Com base nas idéias de Marcelino (1997), a negação do lúdico pela escola nada contribui para o desenvolvimento da criança, para a superação de seus conflitos, porque é negada também a expressão de uma linguagem própria.

Cabe à maioria das escolas não tolher a vivência deste componente tão significativo e necessário ao desenvolvimento dos educandos, e dissociar a idéia da falta de seriedade, de bagunça e indisciplina que se agregam ao lúdico e atribuir-lhe o caráter de seriedade que realmente o evidencia.

É fundamental o resgate do lúdico no âmbito escolar como uma forma de conviver, reviver o prazer e a alegria do brincar, transformando o ensinar e o aprender mais envolvente e prazeroso.

A visão psicanalítica de desenvolvimento emocional e ludicidade e suas implicações para o contexto escolar

O jogo tem sido estudado por psicólogos, filósofos e pedagogos, sendo válidos seus descobrimentos ainda hoje, mas alguns estudos descrevem apenas aspectos parciais do problema ou mostram os fenômenos sem considerar seu significado inconsciente, que será redimensionado por Melanie Klein, partindo das descobertas de Freud sobre o inconsciente infantil e suas considerações sobre o brincar na vida da criança. Afirma, em seus estudos: “Pelo jogo, a criança traduz de um modo simbólico suas fantasias, seus desejos, suas experiências vividas” (KLEIN, 1997, p.27). Essa compreensão da significação do jogo na criança é hoje coisa admitida, mas, na época, ela abria um campo

novo na exploração do psiquismo infantil. Inicialmente, é numa perspectiva profilática e educativa que a autora aborda o jogo na psicanálise. “Ao brincar, a criança está tão dominada pelo inconsciente que realmente é desnecessário recomendar-lhe que exclua deliberadamente as interferências conscientes. A técnica lúdica proporciona abundância de material e dá acesso aos estratos profundos da mente.” (KLEIN, 1997, p. 86).

A técnica criada por Melanie Klein baseia-se na utilização do jogo e continua a investigação de Freud. Pensa que a criança, ao brincar, vence realidades dolorosas e domina medos instintivos, projetando-os ao exterior nos brinquedos. Esse mecanismo é possível, porque muito cedo ele tem a capacidade de simbolizar. Esse deslocamento das situações internas ao mundo externo aumenta a importância dos objetos reais que, se em um princípio, eram fonte de ódio, produto da projeção dos impulsos destrutivos, com o jogo, e também por ele, se transformam em um refúgio contra a ansiedade, sentimento surgido pelo mesmo ódio. “A criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos”. (KLEIN, 1997, p.27)

O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos reais, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo, por isso, uma ponte entre a fantasia e a realidade principalmente quando a realidade é intolerável, a brincadeira faz-se mais necessária ainda, uma vez que, fugindo de fato da experiência desagradável, a criança poderá reelaborar a realidade de forma menos sofrida e com menos ameaça do mundo adulto que tanto a aflige.

Outros analistas assumem a posição kleiniana e seguem seus princípios no tratamento com crianças através da ludicidade, como Donald W. Winnicott. Seu prestígio nos países de influência psicanalítica é considerável pela riqueza e originalidade de sua compreensão do desenvolvimento da criança em interação com o seu ambiente, principalmente o papel da mãe na constituição da personalidade. Um mérito central movia a sua maneira de ser consigo mesmo

e com os outros: o brinquedo, não no sentido de jogo, jogo de sociedade, organizado por regras, mas sim no sentido de “atividade”, isto é todo ato que é uma “experiência de vida”, uma expressão livre de si mesmo e declara: “Constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança”. (WINNICOTT, 1975, p. 74).

Em seus estudos Winnicott mostra que um desenvolvimento afetivo bem sucedido revela-se por meio de possibilidades de crianças que se realizam na arte de viver e na vida cultural, por intermédio do jogo e do espaço potencial.

Outro psicanalista que estudou o imaginário infantil foi Bruno Bettelheim que evidencia que “Brincar é muito importante, porque enquanto estimula o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança também ensina, ensina sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento (...) algumas pressões inconscientes nas crianças podem ser elaboradas através das brincadeiras”. (BETTELHEIM, 1988, p. 168).

As brincadeiras infantis possibilitam à criança entender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos, e, os rudimentos do por quê sim e do por quê não, como também, brincando com outras crianças, aprendem que existem regras de sorte e de probabilidades e regras de condutas, que devem ser cumpridas. A brincadeira tem duas faces: uma dirigida para o passado, ou seja, permite que se resolvam simbolicamente problemas não resolvidos do passado e outra, para o futuro, a fim de permitir que se enfrentem direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante de que se pode dispor para se preparar para as tarefas do futuro, afirma Bettelheim (1988, p. 175).

Esse autor afirma ainda que a tarefa mais importante e também mais difícil na educação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Confirmou na prática clínica que se as crianças fossem criadas de um modo que a vida fosse significativa para elas, não necessitariam ajuda especial. Acredita que:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de

abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de auto-valorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional, da verbalização, mas familiarizando-se com ele através de brincadeiras, contos, devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados em respostas a pressões inconscientes. (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

Assim, crianças que não têm oportunidade de brincar sofrem interrupção ou retrocessos intelectuais e mentais, comprometendo todo o seu desenvolvimento.

Na América Latina, Arminda Aberastury foi pioneira da Psicanálise Infantil e traz em seus livros a noção de que a atividade lúdica é a melhor expressão plástica da vida de fantasia e do desenvolvimento psicológico infantil.

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação (...) Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e, deste modo, podemos reconstruir seu passado, assim como no adulto fazemo-lo através das palavras. Esta é uma prova convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes. (ABERASTURY 1992, p. 15 a 17).

As situações lúdicas também possibilitam às crianças o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente, quer seja no âmbito escolar, ou não. “O jogo não suprime, mas canaliza tendências. Por isso a criança que brinca reprime menos que a que tem dificuldades na simbolização e dramatização dos conflitos através desta atividade.” (ABERASTURY, 1982, p. 48-49).

Como podemos observar, os psicanalistas são unânimes em considerar os jogos e brincadeiras infantis essenciais para o equilíbrio mental e emocional dos indivíduos; consideram que a escassez ou a ausência de brincadeiras na vida dos infantes pode provocar retardo ou dificuldades futuras de adaptação à realidade.

Outros estudiosos e terapeutas infantis acreditam que é na escola que as manifestações comportamentais das crianças tornam-se mais

significativas e reveladoras de suas condições no lar por ser o espaço escolar menos ameaçador e proporcionar um contato direto com outros colegas que estão passando pelas mesmas situações conflituosas.

Violet Oaklander, terapeuta infantil, esclarece em seu livro que:

A criança que se envolve em comportamentos hostis, intrusivos, destrutivos, agressivos e violentos é uma criança que possui sentimentos profundos de ira, sentimentos de rejeição, insegurança e ansiedade, sentimentos de mágoa, e muitas vezes um senso de identidade difuso – tem também uma opinião muito pobre a respeito do seu eu que lhe é conhecido. É incapaz de expressar o que está sentindo, ou não está disposta a isso, ou ainda tem medo de manifestar seus sentimentos; pois se o fizer poderá causar reação agressiva nos adultos que cuidam dela. (OAKLANDER, 1980, p.233)

Tal criança sente a necessidade de fazer o que faz como um meio de sobreviver a um ambiente hostil, e é na escola que se sentirá à vontade para expressar-se com segurança, sem medo de ser “punida” com tanta severidade como fazem aqueles que cuidam dela. Então a escola passa a ser o ambiente propício para trabalhar a questão emocional mediado por atividades lúdicas dos aprendizes por ser um ambiente “menos ameaçador” do que o lar.

Atualmente, estudos recentes sobre o reaprendizado emocional, especialmente, os de Daniel Goleman, Psicólogo, PHD, pela Universidade de Harvard, corroboram com a visão de que os jogos ajudam na cura emocional.

As brincadeiras, feitas repetidas vezes, permitem que as crianças revivam o drama em segurança, como brincadeira. Isso oferece duas rotas de cura: de um lado, a memória repete o contexto de baixa ansiedade, dessensibilizando-a e permitindo que um conjunto de respostas não traumatizadas se associe a ela. Outra rota de cura é que, na mente delas, as crianças podem magicamente dar à tragédia outro resultado, melhor. (GOLEMAN, 1995, p. 222-223).

Assim, pela brincadeira, a situação traumática pode ser encarada sem ameaça pela criança e, neste processo ressignificar os efeitos da situação incômoda vivida em seu passado.

Goleman (1995) acredita que as crianças traumatizadas se tornam menos entorpecidas do que os adultos porque usam a fantasia, as brincadeiras, os jogos e atividades lúdicas para lembrar e repensar suas provações e não repressando em poderosas lembranças que depois podem irromper em comportamentos considerados “inadequados”.

É importante esclarecer que, apesar de focarmos nosso estudo na perspectiva emocional dos indivíduos, entendemos que razão e emoção são inseparáveis e compartilhamos dos estudos de Antonio Damásio. “Em primeiro lugar, é evidente que a emoção se desenrola sob o controle tanto da estrutura subcortical como da neocortical. Em segundo, e talvez mais importante, os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependente do córtex cerebral como qualquer outra imagem.” (1996, p. 190).

O autor acredita que o corpo é o palco das emoções, onde se desenrola a trama emocional e racional e, que, portanto, não podemos separar corpo, emoção e razão da vida mental de um indivíduo. Enfatiza também que a emoção tem uma influência imensa em todos os aspectos e níveis da vida de um ser humano.

Ludicidade – suporte para a educação emocional na escola

O GEPEL², grupo de pesquisa sobre ludicidade e educação, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, do qual participo, vem aprofundando o conceito de ludicidade ao longo de suas reuniões. Muitos teóricos têm pesquisado a ludicidade a partir de um olhar sócio-histórico, como John Huizinga (1996), que enfatiza que o brincar é mais antigo que a cultura; Walter Benjamim (1984), com suas pesquisas histórico-sociais sobre o brinquedo e os brincadores; Giles Brougère (1995), com a sociologia do brincar; Tizuko Morchida Kishimoto (1998), que contribui com seus estudos sobre esta temática no Brasil e tantos outros que se debruçaram sobre a questão da ludicidade. Outros teóricos buscaram entender

a ludicidade como recurso de prática educativa, como Henri Wallon (1968), Vygotsky (1998), Constance Kamii (1985), Piaget (1975) etc. Outro aspecto da ludicidade bastante estudado e que vem sendo aprofundado e retomado na Academia é o aspecto psicológico, abordado anteriormente como base para esta pesquisa. Esses estudos corroboram com a crença de que a própria atividade lúdica é curativa e restauradora, conforme comentamos anteriormente. Porém, a questão que se faz presente é como podemos saber se uma pessoa foi tocada verdadeiramente pela atividade lúdica proposta como vivência de autodesenvolvimento?

Cipriano Carlos Luckesi (In: PORTO, 2002, p. 26) elucida esta questão, refletindo em seus textos que compreende ludicidade como um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. A atividade lúdica não admite divisão: temos que estar inteiros, plenos e, caso estejamos com o corpo presente na atividade, mas a mente em outro lugar, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. Então, conclui que o que caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude interna que ela propicia ao sujeito.

Portanto, Luckesi acredita em uma educação lúdica que libere os bloqueios impeditivos dos educandos para a aprendizagem e concorde com sua visão, quando afirma:

A atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O nosso ego, como foi construído, em nossa história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescen-

² GEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob Coordenação do Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

tes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro (LUCKESI, 2000, p. 21-22).

Mais adiante o autor conclui: “Deste modo uma educação lúdica, a nosso ver, é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, seja na vida privada ou pública” (2000, p. 22).

Acredito em uma educação lúdica pautada nos objetivos da educação para o século XXI, segundo a Unesco, ser, conviver, fazer e conhecer, antes de qualquer coisa deve “começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior”, pois “o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 2001 p. 20).

Então, nada melhor que atividades lúdicas para favorecer a descoberta de si mesmo, de suas limitações ocorridas através de bloqueios impeditivos ao crescimento, o que Freud chamou de forças regressivas, que, depois de desbloqueadas, afloram como possibilidades de crescimento e liberdade, o que Freud chamou de forças progressivas.

Winnicott (1982) fez um estudo muito interessante sobre a ludicidade, o mundo interno infantil e como as brincadeiras podem restaurar o equilíbrio emocional das crianças. Admite, em seus estudos, que a criança adquire experiência brincando. Enfatiza que, assim como o adulto estrutura sua personalidade, através das experiências vividas, a criança evolui por intermédio de brincadeiras. Uma situação lúdica proporciona expressar seus conflitos, sua agressão, suas angústias, seu mundo interno e tolerado pelos adultos que presenciem tais atividades.

Sobre a agressão na brincadeira esclarece:

A agressão pode ser agradável, mas acarreta inevitavelmente o dano real ou imaginário de alguém, de modo que a criança não pode evitar ter de fazer frente a essa complicação. Até certa medida isso é conseguido na origem, ao aceitar a criança a disciplina de exprimir o sentimento agressivo sob

a forma de brincadeira e não apenas quando está zangada. Outro processo é usar a agressividade numa forma de atividade que tenha uma finalidade básica objetiva. Mas essas coisas só se conseguem gradativamente. Compete-nos não ignorar a contribuição social feita pela criança ao exprimir seus sentimentos agressivos através das brincadeiras, em lugar de o fazer em momentos de raiva. Poderemos não gostar de ser odiados ou feridos, mas não devemos ignorar o que está subentendido na autodisciplina, relativamente aos impulsos coléricos (1982, p. 162).

Mais adiante, o autor conclui: “Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (1982, p. 162).

Winnicott acredita que a ludicidade propicia o desenvolvimento de esquemas emocionais saudáveis nas crianças se forem dadas condições adequadas para se expressarem, criarem e serem elas mesmas; pois, as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. Denomina de tendência saudável da brincadeira quando está relacionada aos dois aspectos da vida, ou seja, o funcionamento físico e a vivência das idéias. No entanto, se a relação do mundo interior não estiver conjugada com o mundo externo, a criança não pode brincar, pelo menos da forma como entendemos a brincadeira, que se configura em mútuas interações sociais com outros seres humanos. Neste caso, resta à criança brincar, porque a brincadeira é uma das coisas que propendem para a integração da personalidade, ou seja, só assim, ela pode restaurar seu equilíbrio emocional, que nada mais é do que conjugar seu mundo interno com o mundo externo.

Nesse estudo, Winnicott revela também que “as brincadeiras, tal como os sonhos, servem à função de auto-revelação e de comunicação com o nível profundo” (1982, p. 165).

Ao mesmo tempo em que manifesta o mundo interno, as brincadeiras restauram ou ressignificam o revelado, porque uma vez que o

material veio à tona, mostrou-se, era devido não estar resolvido e, como um círculo vicioso, retorna à superfície toda vez que tenha oportunidade, com o propósito de se atualizar e ser resolvido para retornar ao mundo interno resolvido, tranqüilo, amadurecido, passando a ser um fortalecedor para outras condutas e pensamentos. Um conflito resolvido torna-se um aliado das forças progressivas. Outros surgirão ou resurgirão, mas dada à oportunidade para primeiro expressar-se, num contexto propício, de uma forma lúdica, onde o ego não se sinta ameaçado, então ocorre a restauração e o equilíbrio ou homeostase. Sendo assim, tudo volta à normalidade, pelo menos temporariamente, até aflorarem outras questões e tudo volta a acontecer novamente; porém, a cada ciclo, o ser humano sai mais fortalecido, mais gente, mais humano.

Como enfatiza Lúcia Helena Pena (2005, p.92) em sua tese de doutorado:

As experiências lúdicas não existem por si, existem como vida vivente, enquanto experiência do ser senciente. Na atividade lúdica, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Não há garantias de que as atividades lúdicas despertem ou elaborem conflitos, angústias ou ansiedades vividas pelo sujeito. Na realidade, elas encerram possibilidades, potencialidades que poderão ser ativadas ou não por quem as vivencia. O sujeito é que lhe dará significados, criará elos de sentido e se permitirá, estando aberto às mudanças que se operarem, ou caso contrário, nada ocorrerá no nível profundo, mas, superficialmente, todos somos afetados quando brincamos.

A experiência da pesquisa

No intuito de alcançar a resposta à questão levantada, tomei como referência a etnopesquisa crítica, por considerar, como Roberto Sidnei

Macedo (2000, p. 262), que a etnopesquisa-ação nos conduz a um campo onde a Academia concretamente sai dos seus muros e age em termos de uma intervenção com a comunidade, assumindo como principal objetivo da pesquisa a solidariedade e a ética onde o pesquisador deverá estar implicado à situação a ser conhecida e transformada.

O autor considera a implicação e a subjetividade elementos constitutivos do processo de construção de conhecimento, rompendo assim com a concepção positivista de pesquisa. O ideal de neutralidade científica há muito tempo vem sendo questionado. A pesquisa de campo ocorreu em uma escola da Rede Pública de Ensino Fundamental. Trabalhei com uma turma de aceleração, composta por 25 educandos, na faixa etária de 9 a 15 anos, inserida no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar³ da 1ª à 4ª série da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pertencente ao programa: Educar para vencer.

Esta turma foi escolhida pela direção da escola porque, sob a alegação de era a que apresentava o maior índice de “comportamento inadequado” no cotidiano escolar, confirmado pela professora e pela equipe de coordenação do Programa do Fluxo Escolar onde esta turma estava inserida.

A pesquisa constou de três grandes momentos característicos da pesquisa-ação: o diagnóstico inicial para verificar o estado emocional atual dos educandos, a intervenção contando com 40 atividades lúdicas que foram aplicadas durante um semestre e o diagnóstico final, sendo reaplicados os mesmos instrumentos de investigação do diagnóstico inicial.

O diagnóstico inicial constou da observação da rotina escolar da turma escolhida, a entrevista com a direção da escola, coordenação geral e de área do “Projeto Educar para Vencer” e da professora da turma; posteriormente realizei entrevistas com os pais e testagem com os educandos através das Fábulas de Duss⁴ e,

³ Projeto do governo do Estado da Bahia que objetiva corrigir, num prazo máximo de cinco anos, os elevados índices de distorção idade-série observados nas escolas fundamentais, onde mais de 70% dos educandos encontram-se nesta situação.

complementando este teste, com as Frases para Completar⁵, de Madeleine Thomaz. Estes testes foram aplicados com o intuito de verificar o estado emocional inicial da turma.

As Fábulas e os Contos de Madeleine Thomaz denunciaram o estado emocional em que se encontravam os educandos. Sentimentos de culpa eram o que mais emergiam nas respostas às Fábulas, talvez por sentirem-se culpados pela situação familiar de carências, desentendimentos e desencontros vivenciados pelo grupo, o que era expresso através de respostas autopunitivas.

Sentimentos de rejeição e abandono também foram os que mais surgiram nas expressões dos estudantes; aliados aos sentimentos, estavam os conflitos fraternais, principalmente com os irmãos. O ciúme, que está na base dos conflitos familiares, foi evidente nas respostas às fábulas.

A relação com os pais é muitas vezes percebida como persecutória, o que revela uma relação de amor e ódio, o que seria normal, se não fosse o conteúdo do ódio maior do que o amor. Na realidade a forma punitiva de educar caracteriza a relação dos pais com os filhos como forma de manter a autoridade e o medo dos pais de solapar a autoridade, manifestar carinho ou afeto pelos filhos.

A transição pelo complexo de Édipo e complexo Anal ajuda a manter a visão de caos real e de sentimentos confusos com relação aos pais e irmãos.

Há um misto de obediência passiva⁶ e rebeldia em relação aos pais, o que me leva a supor que aquelas crianças que sucumbiram às punições em nome da boa educação se resignaram e, sob pena da rejeição, obedecem cegamente e se tornaram passivos frente às agressões sofridas pelo meio social no qual estão inseridas. As crianças que resistem às punições e não têm medo da rejeição ou já se sentem tão rejeitados que não se incomodam mais com as rejeições sofridas, respondem com agressão aos estímulos do meio e lutam para serem percebidos e aceitos.

As Fábulas de Duss e os Contos são reveladores, desvelam os conflitos e complexos existentes no mundo interno das crianças. Trazem

à tona sentimentos advindos de experiências reais e traduzidos em sensações, emoções que se interiorizam povoando o mundo interno das crianças e servindo de estímulo para que expressem apatia ou rebeldia, resignação ou agressividade, amor ou ódio, subordinação ou criatividade.

A intervenção foi realizada após o término do diagnóstico inicial. Foi composto de 40 encontros, em dias alternados, com duração de uma hora mais ou menos e acontecendo sempre na primeira aula. Os encontros tinham como base atividades lúdicas relativas à expressão dos sentimentos dos estudantes e constou de quatro temáticas básicas, escolhidas a partir das dificuldades emocionais apresentadas no diagnóstico inicial, a saber: *identidade, integração, comunicação e grupo*. As atividades foram selecionadas em diversos livros que continham jogos e exercícios vivenciais para o desenvolvimento emocional especificamente relativa às temáticas selecionadas, com duração de tempo variado e nível de complexidade mínimo.

Após a intervenção, realizei o diagnóstico final, reaplicando os mesmos instrumentos do diagnóstico inicial e as respostas e entrevistas foram reveladores das mudanças operadas no transcorrer da intervenção pelos educandos.

A mãe continuou sendo a figura de valência na vida dos jovens e não poderia ser diferente, por constituir pessoa pela qual os educandos sentem maior vinculação e por ser dado a ela o lugar de cuidadora, provedora e responsável pelos atos dos filhos.

Houve um maior contato com as mágoas, os “sentimentos obscuros”, ou seja, a descoberta dos motivos que levavam os jovens a sentirem tristeza, solidão, rejeição, raiva, mudança de ânimo, etc, fazendo com que, conhecendo com clareza dos motivos reais que os faziam

⁴ Fábulas de Duss – Teste projetivo psicanalítico que investiga os processos inconscientes de um determinado comportamento.

⁵ Frases para Completar – Investigam a natureza dos conflitos atuais e conscientes de um determinado comportamento.

⁶ Segundo Maud Mannoni (1977), para conseguirmos ser amado e aceitos pelos nossos pais podemos nos tornar tudo aquilo que eles desejam que sejamos, até loucos.

sentirem-se de determinada maneira, pudessem expressar e conversar com as pessoas que estavam causando os sentimentos e terem a possibilidade de expressando e falando⁷ o que estavam sentindo, elaborarem de alguma forma os incômodos advindos destas sensações.

A relação com os pais passou de persecutória para uma relação de confiança básica. Assumiram os pais reais e abandonaram os pais idealizados. O desejo de morte dos pais cedeu lugar a desejos mais promissores de viagens e objetos reais.

A rivalidade com os irmãos parece ter sido apaziguada, quando observamos respostas menos agressivas e mais solidárias e fraternais na fábula do carneirinho, que investiga este aspecto na dinâmica familiar.

O sentimento de culpa tão expressado no diagnóstico inicial, refletido na autopunição, cedeu lugar a heteroagressão no diagnóstico final e a não se culparem tanto pelos humores parentais. Perceberam que existem outros motivos que deixam os pais tristes e zangados.

A tomada de consciência das mudanças corporais, dos medos assumidos como reais e não imaginários parece ter forçado o crescimento, o amadurecimento comportamental. O fato de saber os “por quês”, parece ter dado aos sujeitos pesquisados um poder, um controle sobre os acontecimentos que promoveu um maior bem-estar e um equilíbrio emocional.

Enfim, os achados da segunda testagem das Fábulas e dos Contos denotam mudanças nas respostas e, conseqüentemente, no comportamento dos sujeitos pesquisados. O percentual de mudanças ocorridas em cada sujeito não pode ser medido. Sabemos que todos foram afetados de uma forma ou de outra. Não são mais os mesmos. Algo aconteceu que é impossível mensurar, mas é possível verificar através das manifestações de comportamento, visível no cotidiano escolar e social.

Considerações finais

Desejei falar nesta pesquisa de algo universal sobre o brincar e o amar. Queria mostrar

como uma atitude amorosa e uma escuta sensível⁸ aos sinais⁹ da sala de aula, em relação aos estudantes pode lhes propiciar bons começos. Atitude amorosa que abarca, dialeticamente, liberdade e limites, disciplina, rotina e organização.

O respeito à criança como ser humano que desde a mais tenra idade sente, pensa e se expressa a seu modo, brincando, e seu direito a esse brincar são as mensagens mais importantes. Simples, básicas, primordiais.

Penso que diante da trajetória percorrida com a instituição escolar e seus atores sociais, diria que os limites são muitos, começando por observar que a escola continua a fragmentar o ser humano e a privilegiar apenas a razão, o intelecto, promovendo apenas a cultura do sujeito e não o ser total. Separa a cabeça das mãos, a razão da emoção, não abarca a totalidade, na formação do ser como tal para a vida. Observei nesta pesquisa que a escola continua a reproduzir a mesma rígida organização no agrupamento, na seleção, na disposição do mobiliário, na seriação, na autoridade do professor, na transmissão dos conteúdos, na cosmovisão do século passado.

Segundo Maria Cândida Moraes (1997, p.14): a escola não cumpre seu papel; está com-

⁷ Françoise Dolto afirma em conferência realizada em Grenoble (1987) e intitulada “Tudo é Linguagem” que, enquanto as necessidades devem ser satisfeitas, os desejos devem ser conhecidos e expressos em palavras. O conhecimento de vivências passadas facilitará a integração das memórias vinculadas aos sentimentos e impulsos que mantidos inconscientes podem ser vividos desordenadamente, através de diferentes atos, freqüentemente incompreensíveis para o próprio sujeito, que atônito pergunta-se: por que fiz isto? A negação à palavra e, portanto, ao conhecimento acerca do significado das ações que envolvem os indivíduos conduzem, muitas vezes, a manifestações sintomáticas de toda ordem, o que nos permite afirmar que o desconhecimento de si pode conduzir à “comportamentos inadequados”.

⁸ Oferecer uma escuta sensível, significa abrir espaço para o “não dito” e para o “mal dito”, isto é, dar ao educando a oportunidade de falar sobre coisas que são omitidas ou distorcidas no contexto da escola. O professor, por meio de sua escuta, possibilita ao sujeito articular seu desejo através da fala e da brincadeira, via atividades lúdicas na escola, e por conseguinte simbolizar aspectos que a ciência com seu pragmatismo, jamais irá alcançar.

⁹ Os “sinais” sempre revelam alguma coisa que está oculta e cifrada. Tanto o investigador quanto o educador necessitam estar atentos para eles, tendo em vista descobrir o seu significado.

pletamente dissociada do mundo e da vida; a demanda educacional não sai qualificada dos bancos escolares. E denuncia: a presença de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada colabora para o prevalecimento das atuais taxas de analfabetismo, evasão, repetência, baixa qualidade do ensino e tantas outras mazelas da educação brasileira. Considera que o aspecto mais grave de tudo isso está no fato de que a maioria dos projetos desconsidera o aprendiz como principal centro de referência de toda ação educacional. Desconhece as reais condições sociais e de pensamento do educando, a natureza de seus processos cognitivos e emocionais, seu processo de funcionamento, aspectos fundamentais para que a aprendizagem ocorra.

Os educandos eram rotulados de agressivo, brigão, problemático, deficiente cognitivo, possuidor de dificuldade de aprendizagem, etc. Os pais eram considerados os culpados pelos comportamentos considerados inadequados pelos professores e, diziam que: *“nada podiam fazer, porque o que podiam, já realizavam na sala de aula, não eram milagrosos e que a família deixava a cargo da escola a educação de seus filhos, quando na realidade era função deles educarem seus filhos”*.

Dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e em seus afetos, com a mente tecnicista e o coração vazio, sem um trabalho bem remunerado e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz, o professor também está em crise e precisando de ajuda.

Então, quais as possibilidades de uma educação emocional na escola mediado pela ludicidade? Como falar em valores humanos que passam pela emoção, afetividade, sensibilidade, sentimentos, se na escola, a cosmovisão continua sendo Newtoniano-cartesiano e onde o estudante é visto apenas como um ser fragmentado, reduzido, racional, um intelecto separado de si mesmo, vestido de uniforme escolar,

que pensa aquilo que os outros querem que ele pense? Onde sua vida, seu sorriso, suas lágrimas e dores não encontram ressonância?

Penso que o professor precisa se apropriar de um saber que lhe foi negado, para que compreenda que tudo está interligado, que o comportamento de seu educando não é apenas um comportamento, é a manifestação de vários fatores que correspondem à condição sócio-econômica e psico-afetiva em que seus pais estão inseridos. Precisa compreender o contexto da escola, dos pais e de sua própria escolha profissional, precisa compreender seus motivos e suas emoções também, precisa se encontrar, se autoconhecer, se descobrir como ser humano e como mediador do outro. Para se chegar a estas compreensões, são necessárias políticas públicas que proporcionem constante capacitação ao professor e valorização profissional, assistência a sua ação pedagógica através de um projeto pedagógico que integre os vários saberes e inclua a ludicidade como metodologia de ensino, sabendo que, para tanto, é necessário auxiliar o professor no seu fazer pedagógico, porque não se pode cobrar o que não foi oferecido aos professores.

Então, uma educação integral, lúdica, que contemple o ser humano total para um mundo global, deve ser como falou Jacques Delors (2001, p.49) em relatório para Unesco: *“A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer”*.

Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos, uma nova cosmovisão para a era relacional, novos valores, e novas práticas educacionais, que contemplem as emoções, a razão, o corpo, a subjetividade dos educandos. Com certeza, uma prática absolutamente diferente da que estamos acostumados a encontrar em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. São Paulo: Artes Médicas, 1992.
- _____. *Psicanálise da criança: teoria e técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Versão brasileira, adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época).
- _____. O que é brincadeira? *Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, n. 31, p. 25-35. nov. 1998.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUSS, Louisa. *Fábulas de Duss*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1986.
- FREUD, A. *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Cinco lições de psicanálise. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 157-306.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. *Jogos de empresa e técnicas vivenciais*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1985.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. *Jogos tradicionais infantis*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KLEIN, Melanie. *A psicanálise de criança*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- LeDOUX, Joseph. *O cérebro emocional*. São Paulo: Objetiva, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (Org.) *Ludopedagogia*. Salvador: EDUFBA, 2000. p.83-102. (Educação ludicidade, ensaios; 1)
- _____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (Org.) *Ludopedagogia*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 9-41 (Educação ludicidade, ensaios; 1).
- MACHADO, Maria Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança: importância do brincar, atividades e materiais*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MANNONNI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

- MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Lazer e educação*. São Paulo: Papirus, 1995.
- MARTINS, J. M. *A lógica das emoções na ciência e na vida*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. Belo horizonte: Itatiaia, 1998.
- MOREIRA, S. G. *Da clínica à sala de aula*. São Paulo: [s. n.], 1989.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.
- NUNES, Paulo. *A educação lúdica*. São Paulo: Loyola, 2000.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PEREIRA, Lúcia Helena Pena. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de professores*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005. (Não publicado)
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PORTO, Bernadete de Souza (Org.) *Ludicidade: o que é mesmo isso?*. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 26.
- SANTOS, Maria José E. (Org.). *Jogos e exercícios vivenciais em educação emocional*. Salvador: Nova Civilização, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires (Org.) *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio Janeiro: Imago, 1975.
- _____. *A criança e o seu mundo*. São Paulo: LTC, 1982.
- _____. *Raízes da agressão, em privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional: textos selecionados, da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

Recebido em 09.02.06
Aprovado em 18.04.06

SÉCULO XXI: O JOGO NECESSÁRIO PARA O APRENDIZADO E PARA O MUNDO DO TRABALHO

Nilce da Silva*

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar algumas das características para uma Pedagogia do Século XXI, levando em consideração os trabalhos feitos pelo grupo de pesquisa, ensino e extensão “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social e Escolar: ao papel da instituição escolar” – <http://www.projetoacolhendo.ubbihp.com.br/>, desde 2002. Ancora-se nos seguintes conceitos de D. Winnicott: “espaço de criação” ou “espaço transicional”, “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais”. Em seguida, baseados nestes conceitos, discutiremos a palavra “criatividade”. O artigo descreve também, de acordo com Domenico De Masi, o “mundo do trabalho” implementado pela “Revolução Industrial”, que será o objeto destas reflexões, cujas características sobrevivem nos nossos tempos e, decorrente deste diálogo com a Pedagogia, apresentamos um possível paradigma de estudo, trabalho e “tempo livre” que se instala como resultado das novas e atuais tecnologias de informação. Finalmente, consideramos a “criatividade” como eixo norteador da Pedagogia deste novo milênio.

Palavras-chave: Criatividade – “Tempo livre” – Pedagogia – Jogo

ABSTRACT

XXI CENTURY: THE ESSENTIAL GAME FOR LEARNING AND FOR THE WORLD OF WORK

This paper main objective is to present some of the characteristics for a XXI Century Science of Education taking in consideration the academical works that have been made by the group of research, teaching and community works called “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social e Escolar: a importância da instituição Escolar” – <http://www.projetoacolhendo.ubbihp.com.br/>, since 2002. This project is based in some of Winnicott’s concepts like: “space of creation” or “transaccional space” or “transaccional objects” and “transaccional phenomena”. Latter, based in theses concepts, we’ll discuss the word “creativity”. This article describes, in accordance with Domenico De Masi,

* Doutora em Didática e Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com doutorado sanduíche na Université Paris-Nord e pós-doutorado na Université Paris-Nord. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Avenida da Universidade, 308. Bloco A. Sala 111. Butantã. São Paulo. SP. CEP: 05508-900. E-mail: nilce@usp.br

the “world of work” implemented by the “Industrial Revolution”, that will be the object of these reflections, whose characteristics survive in our days and, as result of this dialogue with the educational sciences, we present one possible paradigm of study, work and “free time” which take place as result of the new and actual technologies of information. Finally, we consider “creativity” as a guide for Educational Sciences in this new millennium.

Keywords: Creativity – “Free time” – Educational Sciences – Game

Introdução

Não é do trabalho que nasce a civilização:
ela nasce é do tempo livre e do jogo.
(Alexandre Koyré)

Este artigo¹ tem como principal objetivo apontar algumas das características necessárias para a constituição de uma Pedagogia para Século XXI, cujo fio condutor é, do nosso ponto de vista, a criatividade.

Freud (final do século XIX), ao inaugurar a Psicanálise, foi o primeiro pensador a chamar a nossa atenção a respeito da importância da criação do poeta, do escritor, dentre outros artistas que sabem, por meio da técnica, expor as fantasias, os anseios, os desejos, os devaneios comuns a uma variedade de homens e mulheres – que, por sua vez, não sabem, não podem ou não querem expressá-los – sem nos causar repulsa enquanto leitores ou ouvintes, pelo contrário, causando-nos admiração.

O escritor, por meio da sua criatividade, suaviza o caráter dos nossos pensamentos e devaneios egoístas por meio de alterações, disfarces, figuras de linguagem, estética e nos subordina ao texto que nos oferece, na forma de belo, as suas e as nossas fantasias e desejos secretos. Por meio da criação da obra de arte, neste caso, literária, temos a possibilidade de liberar nosso interior – constituído pelas nossas mais profundas fontes psíquicas – por meio das palavras do poeta, do romancista, do escritor. Ou seja, usufruímos o bom livro, da poesia, por exemplo, pois estes são meios de obtenção do prazer e ainda porque por meio destes instrumentos existe a possibilidade da libertação das tensões das nossas mentes por

meio da palavra do “outro” que, na verdade, é também a nossa palavra.

Tal situação torna-se ainda mais interessante, de acordo com Freud (1920, 1929) e outros estudiosos, já que aceitamos por meio das obras de arte, com menos auto-acusações, vergonhas e culpas, a nossa própria realidade interior.

Neste sentido, há que se considerar que não é apenas a pessoa que tem domínio das técnicas da escrita literária – a alfabetizada, a letrada, a culta – que sente a necessidade de expressar seus sonhos e devaneios. Tal necessidade, chamamos a atenção dos leitores, é humana e é ela que possibilita a realização cultural da espécie e, em última instância, a manutenção da vida.

Ao recorrermos às obras de Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), sabemos que já no bebê a necessidade de criar se manifesta com toda a sua força. E, por isto, o estudo de alguns conceitos deste psicanalista – “espaço de criação” ou “espaço potencial” ou “espaço transicional”, “objetos e fenômenos transicionais” – mostram-se promissores para a compreensão das relações educacionais, sobretudo, conforme apontaremos, nos dias de hoje.

Assim, na tentativa de compreender a criatividade no adulto, recorreremos ao estudo da manifestação criativa no bebê que, para diminuir a angústia gerada pela ausência materna, cria e, neste processo/ resultado, acalma-se.

Vejamos, agora, mais atentamente, o que nos diz o referido psicanalista inglês.

¹ O trabalho de investigação apresentado neste artigo, realizado no âmbito do grupo de pesquisa, ensino e extensão “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social e Escolar: o papel da instituição escolar” conta com o apoio do CNPq e da FAPESP.

Aspectos da teoria de D. Winnicott: o espaço de criação

Para Donald Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), “espaço de criação” é um conceito que pretende explicar a relação “mãe” e “bebê” e, mais amplamente, significa a possibilidade de compreender a relação que as pessoas estabelecem com o mundo – realidade – exterior.

Este autor nos alerta para o fato de que a “mãe”, para que permita o pleno desenvolvimento de seu filho, não pode ser cruel, mesmo que sob o disfarce da proteção que limita ou ainda sob pretextos educacionais e da civilidade, sob ameaças veladas, que aniquilam a alma e têm preços emocionais muito altos. No outro extremo, a “mãe” também não pode ser figura ausente ou inexistente: aquela que nunca pode ou que nunca está, a que abandona ou ainda aquela que é displicente, que deixa seus filhos ao sabor dos acontecimentos sem introduzi-los no mundo que os rodeia.

Tendo em vista estas considerações, Winnicott define a “mãe suficientemente boa”, que seria um meio termo entre a “mãe que sempre sabe”, “que sempre está”, “que sempre pode e faz” e a “mãe que nunca está”, “que nunca pode” e “nunca faz”. Ou seja, seria uma mãe que cuida, que tem desvelo pelos seus filhos e que, ao mesmo tempo, permite-lhes ser independentes dela, se constituírem como pessoas diferentes do que ela é e, assim, matá-la simbolicamente. Em síntese, é a mãe que permite que seu filho não seja *tudo* aquilo que ela é à sua imagem e semelhança, e sim, possibilita-lhe ser uma pessoa diferente, com gostos diferentes, dona de si própria.

Para o referido psicanalista inglês, esta relação entre mãe e filho é um instante, não tão breve, muito significativo para todo o desenvolvimento da criança, pois a marcará por toda a sua vida.

Quando a criança é apenas um bebê, a primeira relação que ela estabelece com a sua mãe se constitui em torno da amamentação. Nas primeiras semanas deste ato, o bebê pensa que ele é o próprio seio da mãe, pois quando mama, a sua satisfação é total, é uterina, ou ainda, é de

completude e satisfação. Aos poucos, com o distanciamento da mãe, conseqüência das outras demandas da vida, e todo o processo de desenvolvimento neurológico sofrido pelo bebê, ele começa a perceber que o seio materno não está sempre à sua disposição e que, portanto, o seio da mãe não é ele, bebê. Esta distância, que pouco a pouco se constrói entre mãe e bebê – ou ainda, o fim desta ilusão vivenciada pelo bebê de onipotência – origina determinadas condições que foram definidas por Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988) pelo conceito de “espaço transicional” ou “espaço de criação”, ou ainda, “espaço potencial”.

Na medida em que o bebê percebe que ele não é a mãe e que, entre eles, existe um “espaço” – físico e temporal – ou ainda que a mãe é realidade exterior a ele – o bebê precisa preencher esta distância que o separa da mãe por “algo” que diminua a sua angústia da sua desilusão e conseguir suportar o sofrimento proveniente da espera do seio materno. Para preencher este espaço, o bebê precisa “inventar”, colocar algum “substituto” da mãe enquanto a aguarda, ou seja, ele precisa *criar* para não sofrer. E assim, o bebê, enquanto a mãe não vem, contenta-se com uma mamadeira, distrai-se com uma chupeta, com um paninho ou mesmo com o seu dedo. Assim, ele joga com estes objetos culturais na tentativa de suportar o sofrimento da realidade vivida.

Estes objetos que se encontram entre a espera do bebê pela mãe e a chegada da mãe – objetos que minimizam a angústia – foram chamados por Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988) de “objetos transicionais”, e despertam, ao mesmo tempo em que acolhem, a criatividade do bebê para a solução da angústia da separação. Estes fenômenos foram conceituados como “fenômenos transicionais”.

Há que se entender que os “objetos transicionais” não pertencem totalmente à realidade interior do bebê, porém nela influenciam diretamente; nem pertencem à realidade exterior, ou seja, situam-se em uma área intermediária.

Segundo Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), esta situação de *ilusão/ desilusão* – quando o bebê pensa que o seio da mãe é ele mesmo e,

logo em seguida, decepciona-se ao perceber que o seio da mãe não é ele, e por isso, ele busca suportar a realidade por meio da criatividade – repete-se na relação estabelecida entre o ser humano e a disputa que trava consigo mesmo para definir o que é “realidade interior” e o que é “realidade exterior” ao longo da vida. E, sendo assim, para que este ser humano não sucumba, obviamente, faz-se mister criar.

Neste sentido, percebe-se que o “objeto transicional” antecede a função simbólica que virá quando a criança já puder distinguir entre fantasia e objetividade. Enquanto brinca na transicionalidade, a criança repousa da árdua e incessante tarefa de ter que discriminar a realidade interna da externa, isto porque, o “objeto transicional” “é oriundo do exterior, segundo nosso ponto de vista, mas não o é, segundo o ponto de vista do bebê. Tampouco provém de dentro; não é uma alucinação” (WINNICOTT, 1988, p. 18).

Dito de outro modo, o “objeto transicional”, fruto e berço da criatividade, tem como função preencher o vazio produzido pela ausência do corpo materno. Ou seja, ele é constituído para evocar a união perdida com a mãe e re-significar a ausência materna. Destacamos que, ao longo da vida de estudos de Winnicott, observa-se que, muito rapidamente, o “objeto transicional” será mais importante do que o objeto originário. Isto é, com ele a criança poderá suportar a espera pelo reencontro sem se desesperar, e ainda, explorará os limites ao testar a durabilidade do mundo, ou ainda, nas palavras de Winnicott “(...) a criança fica com a ilusão de que o mundo pode ser criado e de que o que é criado é o mundo” (1994, p. 44).

Do nosso ponto de vista, conforme assinalamos acima, a angústia vivenciada pela criança, desde o momento do nascimento, é também vivenciada pelo jovem e pelo adulto. Dito de outro modo, esta necessidade de encontrar substitutos para o que realmente se deseja e o que quando, de modo incerto, se poderá ter, exige que nos mantenhamos nesta ilusão saudável, aspecto constituinte da essência humana.

Sendo assim, na próxima parte deste artigo, trataremos, especificamente, da necessidade de

viver “fenômenos transicionais” entendidos por Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988) como o “jogar”, o “brincar”. E neste sentido os sujeitos de nosso interesse serão os adultos e a obrigatoriedade da permanência no mundo do trabalho para a própria sobrevivência.

Apenas para adiantar o posicionamento que aqui defenderemos, procuraremos demonstrar que há a possibilidade de que as relações de trabalho sejam entendidas na perspectiva do “jogo”, da existência de “objetos transicionais” e, por isso, podem tornam-se salutares, além de promoverem e acolherem a “criatividade”.

Vejam, primeiramente, os significados que a palavra “criatividade” pode ter e como ela auxilia na reflexão do conceito winnicottiano de “espaço potencial”, terreno cuja natureza é o jogo, de fronteiras indeterminadas, que compõe a nossa realidade.

Criatividade e mundo do trabalho: algumas considerações

Conforme falávamos, a zona psíquica que intermedeia a realidade exterior e a interior é a matriz da experiência cultural, a qual Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988) denomina “espaço potencial”. Segundo o referido autor, a atenção de diferentes estudiosos tem focalizado as realidades psíquica, pessoal e interna do sujeito de modo parcial. Conseqüência desta lacuna é o fato de que a experiência cultural não encontrou seu verdadeiro lugar nas teorias utilizadas pelos analistas em seus trabalhos. Justamente neste vazio, a obra de Winnicott floresce, pois ele se preocupa intensamente com o espaço da produção da cultura para Winnicott ou ainda o “espaço da criatividade”.

Criatividade, neste contexto, é um conceito de difícil definição, pois, por mais que se tente delimitá-lo, ele ainda parece incompleto em contato com as múltiplas dimensões humanas.

Ao longo de sua obra, Ostrower (1990) apresenta a criatividade como geração da cultura e corrobora, do nosso ponto de vista, com a proposta winnicottiana. Para ela, a composição de novos arranjos de idéias já conhecidos, que de-

pois de passar pela elaboração mental de determinada pessoa, formam algo novo, longe das idéias consideradas tradicionais, convencionais ou conhecidas, pertence ao conceito de criatividade. Dizemos, então, que criatividade pode ser um trabalho valioso e incessante do cérebro que busca novos padrões que transformam objetos culturais comuns em objetos valiosos, propiciando o alívio para a tensão enfrentada pelo ser humano no confronto com a vida. Com isto, não queremos dizer que o processo criativo é apenas um bálsamo para a alma humana, pelo contrário, para que, por exemplo, um adulto consiga produzir algo criativo é necessário o enfrentamento de processo doloroso. Esta pessoa precisa, antes de tudo, libertar-se das castrações e restrições iniciais sofridas no relacionamento com seus pais, pois, quer queiramos ou não, a relação inicial entre mãe e bebê, conforme procuramos descrever, pode constituir-se para toda vida com um modelo que interrompe ou não o fluxo criativo. E assim, nas palavras de Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), caso um adulto não tenha tido uma “mãe suficientemente boa”, há a tendência de que o mesmo padrão estabelecido de relação com a realidade continue o mesmo vivenciado na infância.

Quando adultos, podemos manter boa parte dessas restrições construídas enquanto éramos bebês. Poderá, portanto, ocorrer um embotamento ou ainda um acomodamento de atitudes frente à realidade que se constitui, fazendo com que a criatividade não encontre espaço para manifestar-se e que a produção cultural da pessoa reduza-se ao quase nada.

Destacamos, ainda que de passagem, que, até certo ponto, esta postura “não criativa” não representa perigo frente a outras pessoas, pois esta estabilidade significa segurança para os demais e a manutenção da ordem social vigente, e, portanto, tanto no ambiente de trabalho como no ambiente escolar a passividade e a submissão são atitudes bem-vindas.

Apesar disto, a criatividade pode ser desenvolvida e manifestar-se em cada pessoa desde que encontre uma pequena fenda, mesmo num ambiente opressor. E assim, apesar das dificul-

dades e obstáculos, apostamos que o mundo do trabalho que se configura hoje, na era do conhecimento e da informação, tende a constituir-se como local de criação. Para sustentarmos esta afirmação, recorremos à obra do sociólogo italiano, Domenico De Masi (2000).

É de conhecimento generalizado, a insatisfação diante do modelo centrado na idolatria do trabalho e da competitividade resultado da Revolução Industrial do século XVIII e que se perpetua em muitas partes do planeta. Porém, há que se compreender que este modelo, sobretudo devido às novas tecnologias inseridas no cotidiano da sociedade, está, aos poucos, mostrando-se ineficaz e sendo substituído por novas formas de organização do trabalho; fato que implica diretamente na psicologia do desenvolvimento do adulto, já que ele precisa relacionar-se do ponto de vista da transicionalidade dos objetos e das relações pessoais de um jeito ou de outro.

A proposta apresentada pelo sociólogo Domenico De Masi, parece-nos muito interessante: é recomendável libertar-se da idéia tradicional de trabalho como dever para que este se misture com o tempo livre, estudo e jogo, constituindo o conceito de “ócio criativo”. Vejamos mais atentamente as idéias deste nosso contemporâneo.

Para este autor, hoje, o mercado de trabalho tende a valorizar as atividades criativas, mesmo que, nos dias atuais, exista a tendência histórica para que se associe à idéia de ócio um pensamento negativo. Assim, quando a civilização cristã refere-se à pessoa ociosa, indica justamente aquela que nega o preceito bíblico de que *ganharemos o pão com o suor do rosto*. Conseqüência desta idéia, o ócio encontra-se vinculado à preguiça, um dos sete pecados capitais; à vadiagem; ao não querer fazer nada e à formação de indivíduos perigosos para a sociedade, pois, se nada produzem, irão se aproveitar daqueles que trabalham.

Para os católicos, o trabalho é uma sentença condenatória, como reafirmará a *Rerum Novarum*, em 1891: “As massas católicas impregnadas da *Rerum Novarum* que tinham ouvido falar em todas as igrejas, estavam convencidas de que tinham o dever de sofrer

em silêncio e trabalhar” (DE MASI, 2000, p. 51 e 52). “A encíclica deixa claro, desde o começo, que a propriedade privada é direito natural – logo divino. E o faz com o seguinte raciocínio abstruso: como os animais têm o direito de usar as coisas, mas não de possuí-las, o homem que é superior aos animais, deve ter um direito a mais. Por conseguinte, o direito à propriedade” (DE MASI, 2000, p. 53). E ainda:

...a Igreja compreende que a indústria é sua inimiga: porque racionaliza o mundo, substitui a magia pela ciência e raciocínio, torna vã a fé na vida depois da morte com a confiança no progresso. E o papa adverte para o perigo de que as classes pobres pretendam enriquecer. Quanto menor for o número de pobres, menor será o número de fiéis com o qual a Igreja poderá contar. (DE MASI, 2000, p. 55).

A seguinte passagem bíblica, destacada por De Masi na obra a que nos referimos, é muito significativa também: “Depois do pecado, o homem deveria trabalhar para expiar o pecado: a terra será maldita por sua causa; é pelo trabalho que tirarás com que alimentar-te todos os dias da tua vida” (DE MASI, 2000, p. 54).

Ou seja, a Igreja Católica tem pregado, durante séculos, que o dever do rico é dar a cada um o salário que este merece e ser caridoso. Com a difusão e defesa destas normas, induz o ser humano à passividade e não promove a criatividade, o jogo e, finalmente, a cultura.

Mesmo não sendo o foco deste artigo, faz-se interessante notar que a ética protestante, sobretudo a calvinista, condiciona o trabalho à salvação e, assim, é muito mais rígida do que a ética católica.

Na prática isto significa que Deus ajuda quem se ajuda. Assim, o calvinista, como às vezes se percebe, criava sua própria salvação ou, como seria mais correto, a convicção disto. Esta criação, todavia, não podia como no Catolicismo constituir-se no acúmulo gradual de boas obras isoladas a crédito de alguém, mas, muito mais, em sistemático autocontrole que a qualquer momento se via ante a inexorável alternativa: escolhido ou condenado” (WEBER, 1987, p.80).

Entretanto, hoje conforme anunciamos acima, a possibilidade real do tele-trabalho – que

pode ser feito em toda a parte, inclusive em casa – fará com que os trabalhadores, homens e mulheres, possam ter uma maior autonomia no que diz respeito ao uso do seu tempo.

Além desta maior autonomia, na antiga sociedade industrial, a formação se dava de uma vez só na vida e esta servia até a aposentadoria do trabalhador. Hoje, porém, século XXI, a formação é contínua, sendo que um dos fatores que influencia nesta necessidade é o aumento da vida média da população.

Segundo De Masi (2000), na segunda metade do século XIX, a vida média dos homens era de trinta e quatro anos, e, das mulheres, trinta e cinco anos: menos da metade da atual expectativa de vida do brasileiro que, diga-se passagem, não é “bom” exemplo neste sentido.

Temos que, hoje, um grupo privilegiado de pessoas pode passar dos setenta anos de vida em alguns locais do planeta. Nestas “instituições escolares”, estas pessoas passarão mais da metade da sua vida na escola e no processo de trabalho. Conseqüência outra destes “novos tempos” é o novo significado atribuído à velhice que, segundo De Masi (2000) passa a ser considerada como o último período da vida de uma pessoa, quando pela fatalidade da doença ela perdeu a vitalidade que possuía e, portanto, tal situação independe da faixa etária.

Desta maneira, em total consonância com a perspectiva de De Masi (2000), defendemos que se trabalhar significa também estudar, e se esta junção contiver a satisfação derivada do ato de aprender, o ócio criativo é o modo de vida mais saudável para estes nossos tempos.

Afirmamos que os procedimentos burocráticos que impedem a realização de atividades criativas precisam ser enfraquecidos das instituições escolares e de trabalho, mesmo porque aqueles que a elas se encontram presos, no mundo atual, cuja atividade crescente é a prestação de serviços, não obterão os melhores resultados.

Vejam a seguinte passagem do sociólogo italiano:

Em primeiro lugar, a passagem da produção de bens à produção de serviços. Em segundo, a crescente importância da classe de profissionais

liberais e técnicos em relação à classe operária. Em terceiro, o papel central do saber teórico... Em quarto lugar, o problema relativo à gestão do desenvolvimento técnico: a tecnologia tornou-se tão poderosa e importante, que não pode mais ser administrada por indivíduos isolados e, em alguns casos-limite, nem mesmo por um só Estado. Em quinto, a criação de uma nova tecnologia intelectual, ou seja, o advento das máquinas inteligentes, que são capazes de substituir o homem não só nas funções que requerem esforço físico, mas também nas que exigem esforço intelectual. (DE MASI, 2000, p. 36).

Dito de outro modo, a sociedade pós-industrial pode ser definida como uma sociedade criativa; já que, para as tarefas rotineiras, as máquinas encontram-se prontas para realizá-las.

Ainda à luz das idéias deste estudioso da pós-modernidade, a cega devoção zelosa de muitos trabalhadores faz com que eles permaneçam nas instituições. Porém, na medida em que suas forças criativas se exaurem neste ambiente, dedicam-se a inventar regras e procedimentos inúteis para fazer com que seus colegas tenham “dores de cabeça” e só os prejudicam. Ou seja, existem intelectuais que passam mais de 20 anos na escola e depois ainda se vêem obrigados a realizar uma função que lhe exigiria no máximo oito anos de estudo.

Com relação ainda ao trabalho intelectual, De Masi (2000) chama nossa atenção para um outro tipo de pseudo-intelectuais: aqueles que pagam pouco ou não pagam pelas idéias dos outros, ou ainda as roubam.

O referido sociólogo defende também a eliminação do que ele classifica como “trabalhos artificiais”, como, por exemplo, o trabalho de ascensorista, pois esta atividade dispensa uma pessoa especial para ser executada, além de que, a tarefa em si mata a alma deste “pseudo” profissional.

Por todos estes motivos, defendemos a proposta de De Masi: que o trabalho, ao unir estudo e jogo, promova, sobremaneira, situações em que a transicionalidade e a criatividade sejam incentivadas. Há que se valorizar a dignidade humana e desprezar a subordinação.

O cérebro precisa de ócio para produzir idéias. Ele é alimentado pela transdisciplinaridade

e por estímulos ideativos, e por este e outros motivos aqui apresentados, a luta que se trava hoje no mundo do trabalho é a luta entre os burocratas e os criativos, que segundo De Masi (2000), será ganha pelos últimos, afirmação que encontra total apoio na teoria de Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), pois os criativos conseguirão, já que se encontram iludidos, ter qualidade de vida melhor, desempenho de alto nível e concluirão que “a vida vale à pena de ser vivida”.

Nesta discussão, não há como deixar de recorrer a J. Huizinga (1971), historiador holandês do final do século XIX, início do XX, mais especificamente a sua obra *Homo Ludens*, pois é no momento do “jogo” que o ser humano é capaz de expressar toda a sua criatividade. Sua obra corrobora com nossa posição francamente winnicotiana de que:

... desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, ‘lá fora’, é coisa de momento e não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 1971, p. 15).

Para o referido historiador, a vida deve ser vivida como um jogo; explicada nesta metáfora: fazendo sacrifícios, cantando e dançando. Só assim, o ser humano, em alusão à parte da mitologia grega, poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos triunfando no combate, ou ainda, quando se refere a Aristóteles quando classificou os vários aspectos do Homem, dividindo-os em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria).

Continuando este raciocínio, o referido autor holandês, defende a idéia de que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve e que este sendo mais antigo do que a cultura exerce fascínio, pois ultrapassa os limites da atividade física ou biológica.

Este encantamento produzido pelo jogo se deve ao fato de que, em comum acordo dentre as teorias acerca do fenômeno, é “algo” que se acha ligado ao jogo, e não o jogo, propriamente dito, é o objeto que proporciona prazer intenso.

Faz parte ainda do *Homo Ludens* em ação, a tensão e a incerteza, cercada pela busca de virtudes, honra, nobreza e glória.

Para Huizinga (1971), no mito e no culto se originam as grandes forças instintivas da civilização humana:

... o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo (...) O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. (HUIZINGA, 1971, p. 7).

Um dos exemplos mais fantásticos do jogo, sobretudo para os adultos, diz respeito ao “uso das palavras”, sejam estas nas batalhas verbais, no jogo das metáforas; na dança e na música e, ainda, na poesia.

Não menos importante ainda há estreita relação entre jogo e conhecimento, e que esta prática humana, em sua função, apresenta dois aspectos: a luta por algo ou a representação de algo. Nas palavras do autor, “o atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco. Usufruímos com isso de uma liberdade de decisão que, ao mesmo tempo, está correndo um risco e está sendo inapelavelmente restringida” (HUIZINGA, 1971, p. 149).

Em suma, “o jogo possui uma essência própria”, independente da consciência daqueles que jogam. O horizonte temático não pode ser limitado, nem dominado apenas pela subjetividade. O que é possibilitado ao jogador é a decisão sobre qual jogo quer ou não quer jogar. Segundo Huizinga, “trata-se de uma realidade que ultrapassa a esfera da vida humana”. Portanto, seu fundamento não reside na subjetividade, pois, se assim fosse, limitar-se-ia à humanidade” (1971, p. 5 e 6).

Para os seres humanos e, no caso especificamente deste artigo, o “adulto”, a ânsia de ser o primeiro no jogo escolhido assume tantas formas de expressão quantas as oportunidades que a sociedade oferece para tal.

Neste ponto, retomamos uma das questões assinaladas na obra em questão: Até que ponto será possível verificar a presença do elemento

lúdico em épocas culturalmente mais desenvolvidas e contemporâneas? De que maneira, o espírito lúdico domina as atividades do homem?

Defendemos, nesta linha de argumentação, ao relacionarmos Winnicott (2001, 1994, 1990, 1988), De Masi (2000) e Huizinga (1971), que o conhecimento escolar, mais especificamente na educação de jovens e adultos – nos seus diferentes níveis e modalidades – pode se tornar um jogo muito atraente de ser jogado, desde que, do nosso ponto de vista, ele seja ligado ao trabalho. E que o trabalho, tarefa em princípio dos adultos, é um jogo também que pode ser criativo, desde que haja o ócio necessário para tanto.

Vale a pena ressaltar a seguinte passagem da obra de J. Huizinga:

Sempre que nos sentirmos presos de vertigem, perante a secular interrogação sobre a diferença entre o que é sério e o que é jogo, mais uma vez encontraremos no domínio da ética o ponto de apoio que a lógica é incapaz de oferecer-nos. Conforme dissemos desde o início, o jogo está fora desse domínio da moral, não é em si mesmo nem bom nem mau. Mas sempre que tivermos de decidir se qualquer ação a que somos levados por nossa vontade é um dever que nos é exigido ou é lícito como jogo, nossa consciência moral prontamente nos dará a resposta. Sempre que nossa decisão de agir depende da verdade ou da justiça, da compaixão ou da clemência, o problema deixa de ter sentido. Basta uma gota de piedade para colocar nossos atos acima das distinções intelectuais. Em toda consciência moral baseada no reconhecimento da justiça e da graça, o dilema do jogo e da seriedade, até aqui insolúvel, deixará de poder ser formulado. (1971, p. 236).

Feitas estas considerações, gostaríamos de delinear uma proposta possível para a Pedagogia do Século XXI.

Proposta para a Pedagogia do século XXI

Conforme as características apontadas anteriormente, a Pedagogia do Século XXI está se constituindo por uma série de tarefas, rela-

ções, modos de ensino, em que a criatividade será a palavra central: o eixo gerador. A área da emoção humana ganhará, portanto, o seu máximo valor nos locais em que a prática do ensino se desenvolver.

Sendo assim, professores, necessariamente, precisarão ser profissionais que tenham maior tempo livre para que eles mesmos possam relacionar-se com a docência de modo a reunir estudo, trabalho e criatividade. Dito de outro modo, os professores precisarão do ócio criativo que implica em menos tempo encarcerados em instituições de ensino e mais tempo livre, uma vez que, todos concordamos, no trabalho intelectual a inspiração é TUDO.

Neste sentido, os alunos saberão que podem contar com seus professores de uma maneira não presencial, porém, totalmente comprometidos com eles.

Frente a esta exposição e aos dados que coletamos, consideramos a urgência, para que se promova o aprendizado de um modo geral, uma Pedagogia capaz de preparar os indivíduos para o sucesso, para a superação de obstáculos, para que não sejamos pessoas vivas sem ilusões, incapazes de criar e anestesiadas. Esta construção, do aprendizado do sucesso, será, como sabemos, um processo doloroso, sobretudo porque os dias de hoje são sombrios e a ironia entre colegas é traço social internalizado. Porém, enfatizamos, se quisermos nos manter alfabetizadores vivos, precisamos criar e superar estes desafios.

Uma das sugestões que fazemos para contribuir com este problema pessoal e social ao mesmo tempo, é a implantação de “espaços de criação” não só para os alunos em situação de aprendizado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, mas também, para os professores (as) alfabetizadores (as) para que estes sejam ouvidas, e assim, ao ouvirem a si próprios, tornar-se-ão capazes de encontrar caminhos para sua formação, ou ainda, para se iludirem, no sentido winnicottiano do termo, e alçarem seus próprios vãos por meio de atos criativos.

Nesta direção, para que a escola venha a servir para o mundo do trabalho que hoje se configura, tendo em vista a sociedade da infor-

mação com a sua velocidade intrínseca, defendemos que a Pedagogia do Século XXI promova o jogo no sentido de promoção da cultura, da mesma forma que a empresa – que desejar sobreviver neste mercado globalizado – deverá fazer.

A Pedagogia do Século XXI precisa levar em consideração as experiências ilusórias de todos os atores sociais e promover o jogo, não no sentido de devaneio, mas de possibilidade de ilusão para a criação do mundo adulto. Ou ainda, esta nova Pedagogia sacralizará o “espaço de criação” e a experiência de vida criativa, aprimorando os conjuntos simbólicos inventados pelas humanidades para permitir novas formas de expressão como toda a ludicidade permitida para a vida humana. Assim, construiremos um mundo em que a Ética terá maior importância do que regras burocraticamente definidas.

Defendemos que, mais do que nunca, a atitude do ócio deve ser aprendida, preservada e cultivada, mesmo porque, conforme os trabalhos de Winnicott, o jogo criativo é decorrência do repouso, estado de indeterminação, não orientado a nenhum fim ou objetivo específico.

Assim, este “estar à-toa” precisa ser defendido para e pelos educadores deste novo século, para e pelos seus alunos.

Ainda que de passagem, gostaríamos de apresentar aqui, como exemplo, um trabalho que temos desenvolvido em sala de aula de graduação de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que denominamos “atividade livre”. Três dias do semestre letivo, burocraticamente definidos como aulas práticas, têm sido dedicados ao desenvolvimento de todo e qualquer tipo de reflexão que o aluno possa fazer no sentido de relacionar algo da sua vida aos textos estudados em sala de aula. O aluno deixa de ir à Faculdade neste dia e tem como compromisso produzir um texto em que faz uso do conteúdo estudado em sala de aula para “iluminar” qualquer experiência de sua vida social (ida ao cinema, ao teatro, museus, dentre outras) ou mesmo da sua vida interior (lembranças, recordações, episódios vividos, por exemplo). Constatamos que, durante três anos, as

atividades escritas pelos alunos referentes a estes momentos são as melhores atividades produzidas durante o curso. Acompanhamos, portanto, o re-visitar de muitos alunos de Pedagogia às suas infâncias quando, por exemplo, relêem trabalhos produzidos no início das suas vidas escolares; observamos como os mesmos recorrem às suas lembranças enquanto alunos e refletem sobre seu papel como mães e ou filhas, dentre outras incursões mentais, produzindo material textual, em verso, em prosa ou dissertativo, esteticamente belos e teoricamente embasados nas leituras feitas durante o curso.

É, portanto, nesta aparente ociosidade que, Oxalá, conseguiremos acompanhar a sociedade do conhecimento e dela fazer parte como atores e construtores; não apenas, como consumidores. Ou ainda, nas palavras de Paulo Freire:

Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres roubados se se-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. (...) Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que somos esperançosas não por teimosia, mas por imperativo existencial. É aí também que radica o ímpeto com que luto contra todo fatalismo. Não faço ouvidos de

mercador ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação à pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia. Se já não há classes sociais, portanto seus conflitos, se já não há ideologias, direita, esquerda, se o desenvolvimento não tem nada que ver com a política, mas com a ética, a do mercado, malvada e mesquinha, se a globalização da economia encurtou o mundo, se o mundo ficou mais ou menos igual, cabe à educação o puro treino ou adestramento dos educandos. Recuso esse pragmatismo reacionário tanto quanto o discurso acomodado que fala dos famintos brasileiros ou dos desempregados do mundo como uma fatalidade do fim do século. O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora. (FREIRE, 2001, p. 85 e 86).

Finalmente, ainda que de modo modesto, nos “espaços de criação” instalados e coordenados pelo Grupo Acolhendo na cidade de São Paulo (consultar www.projetoacolhendo.ubbihp.com.br), professores e seus alunos podem conhecerem-se a si mesmos e, no caso específico de situações de *stress*, poderão perceber as modificações que podem promover para si próprios para que encontrem e criem instrumentos para minimizar o sofrimento da vida. Em suma, temos procurado oportunizar o jogo entre estes profissionais e seus alunos no sentido que Einstein já nos alertou: *Brincar é a mais elevada forma de pesquisa.*

REFERÊNCIAS

- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XXI, 1929.
- _____. *Além do princípio do prazer*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XVIII, 1920.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- OSTROWER, F. *Acaso e criação artística*. São Paulo: Campus, 1990.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- WINNICOTT, D. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Recebido em 06.05.05
Aprovado em 20.04.06

SE DER A GENTE BRINCA: crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas

Ilma Maria Fernandes Soares*

Bernadete de Souza Porto**

RESUMO

Esse estudo analisa as crenças de quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público, do município de Salvador-BA, sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas. Tem a pesquisa qualitativa como opção metodológica e a observação, a entrevista e a (auto) biografia como instrumentos investigativos. A questão básica que norteou esse trabalho foi: quais as crenças que os professores têm elaborado sobre a *ludicidade* e as manifestações lúdicas? Constata-se, ainda, que a incorporação do elemento lúdico na escola requer que se mexa em várias convicções sobre a função da escola, o papel exercido por professores/as e alunos, o que, de alguma forma, justifica a resistência desses/as profissionais a um trabalho pautado na *ludicidade*. Diante dessa resistência, secundariza-se o papel da *ludicidade* e das atividades lúdicas. O fato de a escola pesquisada ser voltada para a formação das crianças das camadas populares também é um aspecto que limita ou inviabiliza a vivência lúdica nesse espaço educativo. No âmbito do estudo das crenças de professores, esse trabalho contribui ao acrescentar três características relacionadas às convicções: a inter-relação dos aspectos pessoais e profissionais; o seu caráter de generalização e a sua influência na criação de estereótipos.

Palavras-chave: *Ludicidade* – Atividades lúdicas – Crenças

ABSTRACT

IF POSSIBLE WE'LL PLAY: teachers' beliefs on playfulness and playful activities

This study analyses the beliefs of four teachers of the primary public school from Salvador (Bahia, Brazil) about *ludicity* and playful activities. It is a

* Autora do artigo. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Professora do Departamento de Ciências Humanas – DCH4 – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus de Jacobina-BA. Endereço para correspondência: UNEB, DCH4, Av. JJ Seabra, 157, Bairro da Estação – 44700-000 Jacobina - BA. E-mail: ilma100@hotmail.com

** Co-autora: orientadora da pesquisa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora e coordenadora do Núcleo Didático-Pedagógico, na Universidade Sete de Setembro, Fortaleza/CE. Endereço para correspondência: Faculdade 7 de Setembro, Rua Almirante Maximiano da Fonseca, 1395, Edson Queiroz – 60811.024 Fortaleza-Ce. E-mail: b.porto@fa7.edu.br

qualitative research whose methodology is based upon observation, interview and (self)-biography as investigative tools. The basic interrogation which guided this work was: what beliefs did teachers elaborated about ludicity and playful activities? It was also observed that the integration of the playful dimension in the school requires to deal with several convictions about the school foundation, the role played by the teachers and students, which somehow justifies the resistance of such professionals to a playful work. Because of this resistance, the role of ludicity and playful activities is downplayed. The fact that the researched school focuses on the education of children is also an aspect that limits or undermines a daily life based on playfulness in the educational space. In the study of teachers' beliefs, this paper contributes adding three conviction related features: the personal and professional aspects interrelation, its generalization feature and its influence on the creation of stereotypes.

Keywords: Playfulness – Playful activities – Beliefs

Esse artigo, fruto da pesquisa que realizei no período dedicado ao Mestrado em Educação, objetiva apresentar as crenças detectadas em quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público, do Município de Salvador-BA, no ano de 2004, sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas. A abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho se embasou nos pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo a observação, a entrevista semi-estruturada e a autobiografia os três instrumentos investigativos utilizados. A escola pesquisada localiza-se em um bairro popular, sendo sua população eminentemente de negros. No que se refere às professoras que contribuíram para a feitura desta pesquisa, os **nomes fictícios** adotados são: *Cândida*, *Margarida*, *Mariazinha* e *Teresinha*.

Diante da compreensão de que as crenças compõem um sistema que se organiza de forma a sustentar e justificar as demais, tornou-se também necessário, para uma melhor compreensão da temática dessa pesquisa, analisar algumas convicções sobre educação, escola, aluno e trabalho docente, de forma a compreender onde as convicções sobre *ludicidade* e atividades lúdicas se alicerçam. Dessa forma, esse trabalho apresentará as crenças presentes em cada um desses blocos, discutindo as mais fecundas para a compreensão desse estudo. No entanto, antes da apresentação das

crenças, torna-se importante discutir três conceitos-chave que nortearão esse trabalho: *ludicidade*, atividades lúdicas e crenças.

1.ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DESSE ESTUDO

O primeiro conceito que trago é o de *ludicidade*, que entendo como fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Essa plenitude é decorrente da absorção, da entrega, da liberdade associada ao comprometimento do indivíduo, do significado que possui para ele a atividade que está se propondo a realizar. Assim, a *ludicidade* se caracteriza como uma atitude das pessoas e não inerente a algo ou alguém. Também não poderá ocorrer, se mediante atitudes impositivas, rígidas, que negam a espontaneidade, e o respeito às diferenças. Essa definição encontra-se embasada nas discussões e estudos realizados pelos membros do GEPEL, a partir do trabalho de Cipriano Luckesi (2000; 2002). O autor define a *ludicidade* a partir de um ponto de vista interno e integral do sujeito. Essa plenitude poderá ser vivenciada com a presença da espontaneidade, da flexibilidade e, nesse sentido, proporciona prazer e significado

para os seus participantes. Essa compreensão pode ser esclarecida a partir de Cipriano Luckesi (2000), quando assinala:

Enquanto estamos participando *verdadeiramente* de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa, além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos *verdadeiramente* participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (p. 21)

Já *atividades lúdicas* é expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas. São assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico, no entanto, esclareço que a *ludicidade* não se apresenta somente nessas atividades, pois ela pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente, sem esquecer, ainda, que não é o fato de propor uma atividade com jogos ou brincadeiras, por exemplo, que “magicamente” a *ludicidade* com suas características estarão presentes.

O elemento lúdico pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente. Essa diferenciação, trabalhada pelo GEPEL, a partir das elaborações de Cipriano Luckesi (2000), caracteriza a *ludicidade* como “fenômeno interno, que possui manifestação no exterior” (p. 26). Já as atividades lúdicas são concebidas como *formas de manifestação da ludicidade* por trazerem elementos tais como a alegria e a espontaneidade.

As características elaboradas por Johan Huizinga (2000), por Christie (*apud* KISCHIMOTO, 1998), Washington Oliveira (2002) em relação à *ludicidade* nos fazem perceber que é necessário estabelecer uma relação de respeito, de confiança entre professor e aluno para que possa estar presente o elemento lúdico. Sob esse aspecto, a *ludicidade* é importante porque é mediante o respeito mútuo, a entrega dos participantes, a conquista de uma práxis mais

criativa, envolvente e flexível, que se desenvolve o vínculo afetivo entre educando e educador. Esse vínculo é de grande importância não somente para a busca de conhecimento, mas retroalimenta os participantes do processo ensino-aprendizagem para que eles continuem a desafiar os problemas que se apresentam no fazer-pedagógico. Isto foi demonstrado pela Professora Mariazinha, durante a entrevista:

A gente cria vínculos com os alunos, um vínculo de afetividade mesmo. Eu falo muito de vínculo de afetividade porque, pra mim, me alimenta muito, principalmente com as crianças, né? (...) E a gente precisa trocar um pouco com os colegas porque cria um vazio, um sentimento de incompetência, às vezes, até não ter a certeza do que está fazendo, se está bom ou não. Aí a gente ainda troca com os colegas.

Em relação aos estudos sobre a importância da *ludicidade* para o desenvolvimento saudável da criança, vários estudiosos discutem esse tema, como Simão de Miranda (2001), Janet Moyles (2002) e Adriana Friedmann (1996,) que enumeram diferentes aspectos do ser humano que podem ser desenvolvidos por meio de atividades lúdicas. Simão de Miranda (2001), ao concluir a sua pesquisa sobre o jogo infantil, resume a importância das atividades lúdicas em cinco categorias: o cognitivo (linguagem, elaboração do pensamento lógico, percepção, abstração), o social (cooperação, interação, auto-expressão, respeito à regra), o afetivo (sensibilidade, estima), o criativo (imaginação, criação) e o motivacional (estímulo, alegria, ânimo etc.).

Com base na análise de alguns estudiosos sobre o tema, acrescento outras dimensões humanas desenvolvidas por meio de um trabalho lúdico: contribui para a conquista da autonomia, da independência e da liderança; permite a expressão das emoções e conflitos, auxiliando, assim, o desenvolvimento da maturidade emocional; favorece a desinibição. Ao exercer a sua ação motivacional, estimula a exploração e a inovação e desbloqueia tensões, medos, pois não supervaloriza os erros. Ao desenvolver esses aspectos, auxilia também no estabelecimento da autoconfiança.

A escolha por focalizar esse trabalho nos *professores* deu-se porque considero – mesmo sabendo da influência dos pais, da direção e da coordenação da escola – que eles são os principais responsáveis pela presença das atividades lúdicas nessa instituição. Além do mais, como acentua Miguel Arroyo (2000), “olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica.” (p. 12). É esse mesmo autor a afirmar que os/as professores/as são mantidos em segundo plano, como apêndices, um recurso nas pesquisas e propostas educacionais, esquecendo que são eles os responsáveis diretos por qualquer transformação na escola. Portanto, quando me refiro a professor e não educador é, justamente, para ficar mais bem delimitado o sujeito desta pesquisa, relacionando-o ao local de trabalho, como profissão.

Já sobre o “brincar” infantil, tenho a clareza de que a responsabilidade em relação a sua vivência não se restringe ao professor nem à escola, mas acredito na importância desse espaço como uma possibilidade de vivenciar experiências enriquecedoras que a família, a rua, o trabalho não têm mais condições de propiciar, principalmente nos grandes centros urbanos. Além do mais, a escola é o espaço primordial, na nossa sociedade, de formação cultural e, portanto, deve buscar trabalhar com os múltiplos saberes que circundam o contexto da criança.

O argumento principal que utilizo para a vivência lúdica na escola é embasado na medida em que cabe ao professor, e não só a ele, a tarefa de educar e o fenômeno lúdico é uma possibilidade de tornar esse processo educativo mais agradável e significativo. Com isso, atentar para a importância da *ludicidade*, das atividades lúdicas na escola, não é contribuir para sobrecarregar o professor – que de fato vem assumindo muitos papéis que algumas vezes lhe são alheios – mas buscar a consecução de uma educação mais prazerosa e uma compreensão da criança como ser indiviso.

Feitas estas observações sobre a escolha do tema e do nível de ensino, considero necessário, também, justificar a escolha pelo estudo das *crenças*. A necessidade de aproximar das ques-

tões mais arraigadas dos/as professores/as foi percebida por mim, quando observei que a *ludicidade* e as atividades lúdicas eram valorizadas no discurso dos/as professores/as, quando, de fato, no seu fazer-pedagógico, elas não se encontram presentes ou, quando utilizadas na escola, perdem muito das suas características. Essa mesma constatação é apresentada por autores como Gisela Wajskop (2001) e Nelson Carvalho Marcellino (1990) dentre outros. Assim, constatei que, para que esses elementos, por mim considerados importantes na práxis pedagógica, pudessem estar presentes na escola e na sala de aula, aproximar-me do/a professor/a e das suas crenças poderia ser um caminho ímpar no sentido de melhor poder analisar os porquês da inclusão/não inclusão da *ludicidade* no processo educativo.

Reconhecendo as crenças como uma das formas de compreender o mundo, é importante conhecer, analisar e questioná-las, haja vista que as crenças interferem na consecução da realidade educacional, porque é a partir destas que os professores julgam, decidem; enfim, vivem a sua práxis pedagógica.

Assim, para efeito deste ensaio e diante do referencial sobre *crenças*, entendo-as como formulações simbólicas que nos dão “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, feitas inconscientemente, através de nossas experiências, da rotina de trabalho, da linguagem, dentre outras. As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, nos dão segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de “chão firme”. Isto não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, ela deve ser primeiramente detectada, questionada quanto a sua validade, pois a partir dessas ações é que poderemos efetivamente sensibilizar o sujeito que crê, para, posteriormente, confrontá-lo com os conhecimentos elaborados por outras áreas, tais como a Filosofia, a Epistemologia, a Arte.

Ainda em relação às crenças, opta-se por utilizar os vocábulos convicções e “certezas”

com o mesmo sentido, diante do seu credo intenso, mesmo sem um conhecimento mais sistematizado do sujeito que crê.

Enfatizo a noção de que essa análise está calcada no sentido de compreender as crenças das professoras dentro de uma cultura, que abrange a cultura escolar e da escola, mas também da sociedade em geral. Assim, essa investigação também possibilita conhecer um pouco a instituição escolar na sua essência, ao descortinar o véu que encobre e naturaliza pensamentos, sentimentos e ações cotidianas.

2. INICIANDO A TESSITURA... TRAZENDO ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA REDE DE CRENÇAS SOBRE LUDICIDADE

Esse tópico está organizado em cinco blocos, onde serão apresentadas, respectivamente, as crenças sobre educação, escola, infância, trabalho docente e, por último, as convicções específicas sobre *ludicidade* e atividades lúdicas. A estruturação deste estudo com esses segmentos procura analisar o sistema de crenças das professoras, de forma a compreender onde se alicerçam as suas convicções sobre a presença do elemento lúdico na escola. É importante dizer, todavia, que a *ludicidade* e as atividades lúdicas são o eixo central de todas as discussões.

2.1 As crenças sobre educação e sua relação com a vivência da ludicidade e das atividades lúdicas

As duas crenças a serem discutidas nesse bloco se referem à educação: prepara para a vida adulta e existe apenas uma cultura que é a verdadeira!

A crença de que *a educação prepara a criança para a vida adulta* é muito comum na posição e nas falas de muitos professores, pais e pessoas em geral. Essa convicção em que se nega o presente, o universo infantil, visando à formação do futuro adulto, consti-

tui-se como um desrespeito à criança e contribui para que o processo educativo seja algo desinteressante. Dessa forma, observo que a grande questão da escola é que tudo o que ali se realiza é com o objetivo alheio ao presente da criança, àquele momento específico. Não se pensa no processo de ensinar, como algo importante para o indivíduo naquele momento histórico, mas a preocupação é com o amanhã, especialmente voltado para o mercado de trabalho e preparação para o vestibular. Sem tirar a relevância desse aspecto, acredito que a escola deve valorizar mais o tempo presente, o tempo próprio da escola, com seus objetivos específicos, para esse momento que é único. Como nos diz Georges Snyders (1993), a escola deve preencher as duas funções: "... preparar o futuro e assegurar as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele." (p. 27). Francisco Imbernón (2000) faz uma crítica a essa visão, argumentando que:

Para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura, quando antes de mais nada, como afirma Bruner (1997, p. 31), é uma forma de *viver a cultura*. A educação prepara para participar do mundo na medida em que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história, transformando-a em *cultura subjetiva*, o que dá a forma de nossa presença diante dos bens culturais, uma maneira de ser alguém diante da herança recebida (LLEDÓ, 1998, p. 39). A isso chamamos *saber*. A qualidade da experiência cultural vivida é a preparação mais real que pode e deveria propiciar a educação. (p. 43-44).

Nesse sentido da educação, enquanto uma forma de viver a cultura, argumento que não percebi em momento algum a discussão ou qualquer atividade que abrangesse a cultura negra, muito presente na vida dessas crianças, possibilitando que eu sistematizasse outra crença que nomeei: *Existe apenas uma cultura que é a verdadeira!*

A percepção dessa crença ocorreu principalmente a partir das aulas de capoeira, ministradas por um mestre da comunidade, que

trabalha voluntariamente há três anos com os educandos do diurno, realizada de forma estante, desgarrada do trabalho pedagógico das professoras. Assim, elas liberam os alunos e não participam nem presenciam as atividades. Dessa forma, não é possível garantir que as professoras contribuam para o estabelecimento de uma cultura escolar multiculturalista, que, como argumenta Gimeno Sacristán (1998) como possibilidade dessa instituição realizar “... um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos” (p. 83).

Apesar das dificuldades encontradas, como, por exemplo, a falta de materiais necessários, ele observa que, ao associar as técnicas de capoeira às brincadeiras tradicionais, as crianças estão mais tranquilas, respeitam mais os colegas. Por também ter essa percepção, é que considero importante que professoras exerçam a sua influência pedagógica nesse momento.

Essa desvinculação do trabalho da capoeira realizado pelo mestre e o trabalho do professor provavelmente ocorre porque existe a crença de que a função educativa do professor se restringe à sala de aula e à transmissão de uma cultura única, a verdadeira, a que consta nos livros.

2.2 As crenças das professoras sobre a escola pública e suas consequências para a vivência lúdica nesse espaço educativo

Com esse tópico objetivo sistematizar as crenças sobre escola e os aspectos a ela relacionados e como tais convicções interferem na presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas nesse ambiente educativo. Assim, abordo as seguintes crenças:

- *A escola para as crianças das camadas populares é importante!*
- *A escola é sufocante!*
- *A profissão de professor é muito exigente!*
- *Não posso fazer nada!*
- *Queria uma sala homogênea!*
- *O tempo da escola deve ser bem utilizado!*

Essa última está sustentada em outras que lhes dão suporte: *Débora, olha, por favor, a pontuação!*

Um dos momentos em que observei a presença dessa primeira crença que consiste na importância da escola para as crianças das camadas populares foi quando questionei a Professora Teresinha – que ensina nas redes pública e privada – em qual das duas ela gostava mais de trabalhar, e ela respondeu:

A pública. Porque na pública eu acho que as crianças precisam muito mais de mim, do meu esforço, da minha dedicação como professor. Eu sinto que os alunos da escola particular, independente de mim, eles aprendem muita coisa em casa, porque têm acesso a computadores, a livros de literatura infantil, ajuda dos pais e a criança da escola pública, não. Só tem essa oportunidade aqui comigo, durante essas quatro horas. Se eu não souber aproveitar será um prejuízo pra elas.

A análise da crença da Professora Teresinha em relação à importância da escola para as crianças das camadas populares está alicerçada na visão de que os pais e o meio social de onde elas provêm não são adequados para a sua formação.

A segunda crença apreendida diz que *a escola é sufocante*. Faz referência tanto ao posicionamento das professoras em relação ao espaço físico quanto ao sentimento delas frente à profissão que exercem e a todo o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, as professoras também se referem à presença desse sentido de desânimo perante a escola por parte dos alunos.

Muitos são os fatores enfrentados diariamente pelos professores/as que fazem com que sintam a escola como um lugar desgastante que desencadeia uma “falta de energia”. Ao ser questionado sobre o que causa esse esvaziamento, Mariazinha explica:

Esvazia porque a gente cuida demais e não é cuidada. Acho que basicamente é isso. A gente se dedica muito. A gente cria vínculos com os alunos, um vínculo de afetividade mesmo. Eu falo muito de vínculo de afetividade porque, pra mim, me alimenta muito, principalmente com as crianças, né? E por exemplo, com as crianças menores, que não tem colaboração das

famílias, às vezes é muita sobrecarga pra gente administrar as questões das crianças pequenas que, na verdade, deveriam ser administradas junto com a família. Aí eu sinto que a gente se esvazia bastante com isso. E a gente precisa trocar um pouco com os colegas porque cria um vazio, um sentimento de incompetência, às vezes até não ter a certeza do que está fazendo, se está bom ou não. Aí a gente ainda troca com os colegas.

Em relação ao vínculo afetivo que Mariazinha declara ser um dos motivos do esvaziamento da relação com a profissão docente, Wanderley Codo e Andréa Gazzotti (1999) declaram que a concretização da ligação afetiva estabelecida entre educando/a e educador/a ocorre parcialmente, pois as crianças não permanecem o tempo inteiro na escola; além do mais, as tarefas escolares requerem a obediência a algumas regras (p. 57).

Essa constatação de esvaziamento relativa à escola também ocorre para os professores, porque esse espaço é visto como o lugar do dever, da obrigação, sendo as alegrias deslocadas para outros ambientes. Esse sentimento de tristeza, de desesperança, de estrangulamento que acomete as professoras e os professores é resultado da fragmentação do seu trabalho, do sentimento de alienação ocasionado pela supervalorização do conteúdo, da racionalidade técnica do seu trabalho que os transforma em simples executores, contribuindo para a elaboração de um conhecimento utilitário e funcional, ocasionando, ainda, essa falta de prazer e de reconhecimento no trabalho que executa.

Quanto a esse sentimento de desprazer em relação aos alunos, constato que, mesmo sabendo que na Educação Infantil as crianças não vivenciam adequadamente atividades prazerosas, é ao ingressar no Ensino Fundamental que elas são mais requeridas a priorizar o racional e a serem introduzidas nas noções de disciplina, obrigação, responsabilidade, exercícios. Sobre isso Nelson Carvalho Marcellino (2003) nos afirma que

Antes, havia a possibilidade de vivências prazerosas, sem compromissos, e o tempo mágico das brincadeiras estava ao alcance das nossas mãos; agora, a obrigação sistematizada introduzia o

tempo do relógio e o “dever de casa” invadia o reino encantado, o reino do lúdico. Parodiando Althusser, podemos dizer que a infância é hoje o período da vida em que se fica entalado entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico. E a nossa conformação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro desse reino escola, onde imperam os valores da sociedade neoliberal: racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, sucesso financeiro. (p. 18).

Desta maneira, entendo que a cada nível que a criança evolui dentro da escola, a idéia de obrigação vai se tornando mais complexa e a possibilidade de vivências lúdicas vai ficando mais escassa. A escola, com esse posicionamento, contribui para que, cada vez mais cedo, as crianças neguem a sua infância e sejam incorporadas ao mundo adulto.

Diante da convicção de que a escola é sufocante, outra crença se apresenta: a que entende que *a profissão de professor é muito exigente*. Alguns motivos que sedimentaram essa crença foram apontados durante a pesquisa, em especial, durante a entrevista: a baixa remuneração; a característica de “monodocência” do/da professor/a das séries iniciais, que exige que ele/ela tenha domínio das diferentes áreas etc. Apesar dessa exigência e de outras dificuldades enumeradas pelas professoras, entretanto, elas também apresentaram aspectos positivos referentes à profissão docente. Diante das dificuldades encontradas para a realização do trabalho pedagógico, todas as professoras apresentaram essa crença.

Compreendo que não é somente o fato de ter que trabalhar com diferentes áreas que sobrecarrega o/a professor/a das séries iniciais, mas também a sua posição diante do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, cabe a citação de Janet Moyles (2002), quando expressa que:

Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias – uma tarefa muito difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade, esta abordagem certa-

mente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios). (p. 101).

Pela análise dessa citação, mesmo reconhecendo as inúmeras atribuições das professoras, percebo que outra atitude poderá ser tomada diante do exercício da profissão docente, de uma forma que se torne menos desgastante e mais proveitosa para educandos e educadores.

Entendo, ainda, que o sentimento de insatisfação das professoras está ligado a outra crença: *Queria uma sala homogênea!* Quando me refiro a essa crença, estou expressando tanto o desejo das professoras de que todos os alunos se comportem e aprendam igualmente, tendo os “melhores” alunos como parâmetro, quanto à crença de que, independentemente do contexto socioeconômico e histórico, as crianças devem se comportar da mesma forma.

No que se refere à discussão sobre o tempo da/na escola e a influência deste na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola, sistematizei a crença *o tempo da escola deve ser bem utilizado*. Tal convicção encontra-se alicerçada em outras assim descritas:

No que tange à crença de que o tempo da escola deve ser bem utilizado, observo que as suas compreensões dizem respeito ao fato de que só é bem utilizado o período escolar se for dirigido ou relacionado para o ensino ou avaliação dos conteúdos. Qualquer atividade que fuja desse terreno é considerada “perda de tempo”, “momento roubado ao ensino”, como nos afirma Miguel Arroyo (2000). É possível identificar, na citação de Regina Leite Garcia (2000), a mesma compreensão de Miguel Arroyo, quando expressa que para os professores:

... tudo o que não seja aula formal na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação “muito severa”, é perda de tempo, num mundo tão competitivo, em que é preciso aproveitar o tempo, ao máximo, na corrida para o sucesso. Recreio, aula de arte, aula de educação física, qualquer atividade fora

da sala de aula, tudo é perda de tempo, na avaliação do Banco Mundial, de onde emanam todas as diretrizes da Educação Brasileira hoje. (p. 7-8)

Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o controle do tempo na escola não incomoda somente os educandos, mas também as professoras. A este respeito, considero ilustrativa a fala da Professora Mariazinha:

Outro entrave é o tempo pedagógico, a exigência desse tempo pedagógico, que a gente tem que ficar, como é que eu digo (pausa) tem uma rigidez nesse tempo pedagógico de sala de aula, de conteúdo. É uma coisa, assim, meio que mecânica mesmo no trabalho com os alunos. É uma exigência acima da gente e aí eu acho que falta um coordenador pedagógico, também, para orientar essa divisão desse tempo, de tal forma que as crianças possam ter recreação, possa participar de jogos, possam até ter outra pessoa na sala que divida com o professor ou que conte uma história, ou dê aula de matemática.

Essa constatação de Mariazinha em relação à rigidez demonstra como a escola está organizada segundo uma lógica mercadológica, onde o tempo é algo que determina, sufoca e inibe a presença de atividades prazerosas no espaço escolar. Nesse caso, o tempo e as atividades escolares estão organizados de forma a atenderem às necessidades do capital, da qualificação para o trabalho.

A Professora Mariazinha é quem nos traz outra denúncia (em sua autobiografia), em relação à vivência da *ludicidade* na escola, no que se refere ao tempo:

As condições para que as crianças possam brincar na escola (em algumas escolas por onde passei) estão “escondidas” Não há uma cultura que considere o tempo da brincadeira, como tempo pedagógico e que seja valorizado como tal. As crianças não têm, ou melhor, não proporcionamos às crianças a criação do hábito de brincar, temos dificuldade de oferecer alternativas, falo do coletivo das escolas.

A partir dessa constatação, explano sobre o medo evidenciado por muitos/as professores/as de serem considerados/as irresponsáveis e incompetentes na sua tarefa de educar pelo fato de utilizarem atividades lúdicas em sala de aula. Essa idéia será modificada quando forem re-

vistas as crenças sobre escola, aprendizagem e atividades lúdicas e quando as professoras e os professores estiverem mais embasados em relação à presença do fenômeno lúdico na educação escolar.

Enquanto estiver presente na escola a crença de que o tempo deve ser bem utilizado sem que haja uma reflexão sobre os resultados formativos das crianças, ela continuará sendo um local desinteressante para os estudantes e, ao mesmo tempo, para os professores, pois a realização de atividades mecânicas, repetitivas e controladas não confere prazer a ninguém.

Outro aspecto que percebi em relação ao tempo e às atividades lúdicas é que as professoras, geralmente, só permitem às crianças brincarem ou desenharem quando resta um tempo para que seja indicado o momento de término das aulas. A essa crença chamei de *Eu utilizo jogos e brincadeiras para preencher o tempo!* A fala de Cândida é representativa dessa compreensão:

Eu deixo eles brincarem na sala, geralmente, dia de sexta-feira, depois do recreio e no recreio ou então quando falta pouco tempo pra acabar e eu já acabei tudo, já venci o dia, aí eu deixo. Deixo brincar com as cards deles.

É no sentido da desvalorização das atividades espontâneas das crianças que apresento a crença relacionada ao tempo, a qual sucintamente expressa que *o recreio não tem valor educativo*. Essa crença foi percebida, explicitamente, em Margarida, Cândida e Teresinha. Essa concepção compreende que o recreio é o momento em que as crianças podem extravasar suas energias e depois, mais acomodadas, vão assistir às aulas. Nelson Marcellino (1990) anota haver sido nessa perspectiva que as atividades recreativas foram introduzidas na escola.

O recreio possui, ainda, na concepção das professoras e professores, o caráter de lazer (recompensa) do que propriamente de manifestação lúdica (espontaneidade, alegria, prazer, criatividade etc.). Nessa perspectiva de recompensa, também detectei outra crença que denominei *Só brinca quem fizer tudo direitinho!* A Professora Teresinha falou que, às vezes, deixa sem recreio as crianças que não se com-

portam devidamente ou não fazem os exercícios. É nessa perspectiva que subliminarmente aparece a idéia de descanso como prêmio diante de um exercício realizado.

Diante das crenças agrupadas nesse tópico, observo como essas contribuem para delinear o que chamamos escola, por meio das suas interpretações e atitudes. Dessa forma, as convicções interferem na formulação da cultura da escola, através de seus discursos e práticas, como também são feitas dentro dessa cultura, mesmo que nunca cheguemos a disso nos dar conta. Recorro a Miguel Arroyo (2000) quando diz:

Certezas múltiplas protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem nos regulamentos, nem nos frontispícios das escolas. São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. Não afloram. Tão inúmeras que não dá para contá-las nas pesquisas. São nossas certezas. Garantem velhas seguranças. Com um termo mais na moda diríamos que essas certezas são a cultura escolar, a cultura profissional. São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem, se praticam com fiel religiosidade. (p. 171)

É importante questionar, no entanto, até onde essas “certezas” contribuem para tornar esse ambiente educativo mais prazeroso para educandos e educadores. Nesse sentido, a escola é vida, formada por seres humanos que desejam e que se decepcionam; que se alegram e se frustram. Refletir sobre essas crenças pode ser um caminho para a presença da *ludicidade* na escola e, talvez, até um pouco na nossa vida fora dela. Trazer para a escola os elementos lúdicos da cultura é preparar uma práxis pedagógica que realça a identidade de cada sujeito, de sua comunidade. É possibilitar a cada criança conhecer, mediante as manifestações lúdicas, a singularidade das danças, dos jogos, dos folguedos, dos brinquedos, das músicas da sua região, mas também de outros povos, culturas diversas, vivenciando as diferenças e as semelhanças.

Essa visão da escola é ainda mais contingente quando voltada para a educação das crianças das camadas populares. Autores como Nelson Marcellino (1990), Miguel Arroyo (1991), Gisela Wajskop (1995) e Gilles Brougère, (1998) entendem que as crianças das camadas populares não encontram nas escolas públicas a mesma frequência de atividades prazerosas como as crianças que vão às escolas particulares. Essa denúncia é grave e necessita um cuidado mais atento à visão de escola e criança que vigora nas escolas públicas.

2.3 Discutindo as crenças das professoras sobre seus/suas alunos/as: outra forma de conhecer as suas convicções diante *ludicidade* e das atividades lúdicas

Com essa discussão objetivo analisar as crenças das professoras sobre infância, em especial a respeito das crianças das classes populares, buscando demonstrar como essas crenças interferem na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola que atende às camadas populares e no seu papel como educadoras. Dessa forma, está sistematizada seguindo a descrição e análise de cinco crenças básicas: *Como são carentes! As crianças da escola pública são muito violentas! As crianças das camadas populares não valorizam a escola! Os alunos têm que ficar quietos! Elas só gostam de brincar! Eu não sei ensinar brincando! As crianças aprendem melhor brincando!*

Conhecer as convicções que as professoras constituíram sobre seus/suas alunos/as é importante para este estudo porque entendo que é a partir delas que esses profissionais se posicionam frente à *ludicidade* e às atividades lúdicas. É válido dizer que essas crenças também influenciam na auto-imagem que as crianças fazem e na elaboração de propostas educacionais para essas crianças.

A primeira crença sobre infância, que foi observada em todas as professoras, foi a que denominei *como são carentes!* A carência é

vista em diferentes aspectos, todos eles relacionados ao déficit de aprendizagem nutricional, cultural e afetiva. O fato de as crianças com as quais trabalham serem moradoras de bairro popular e pertencerem à classe social menos favorecida torna essa crença ainda mais robusta. No que se refere a essa convicção, foi interessante observar que todas as professoras pesquisadas se ativeram aos fatores extra-escolares como causadores de carência e, em especial, aos aspectos familiares.

Outra crença que também merece atenção, especialmente nos dias atuais, em que a relação professor-aluno tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos docentes, diz respeito à convicção de que *as crianças da escola pública são muito violentas*. Percebi isso em Cândida, Teresinha e Margarida, como uma interferência na relação que as professoras estabelecem com as crianças das camadas populares, influenciando para que a *ludicidade* e as atividades lúdicas não se encontrem presentes na sala de aula nem na escola. Assim como na crença anterior, essa compreensão demonstra a responsabilidade da família em relação ao caráter “violento” das crianças. Acreditar que as crianças das camadas populares são violentas interfere negativamente para a vivência lúdica na escola freqüentada por essa parte da população.

Similar a desvalorização da escola. Também percebi uma outra convicção que compreende que *as crianças das camadas populares não valorizam a escola*. Essa convicção esteve evidente em Margarida e Teresinha, quando comparam as crianças da escola pública e da escola privada: o comportamento e a aprendizagem delas, além da forma de acompanhamento dos pais.

Diante da afirmativa de que as crianças e seus pais não valorizam a escola, questionei a Margarida o que diferencia as crianças da escola pública e da escola particular e ela respondeu:

A cobrança é maior. Eu acho que tem a cobrança dos pais que pagam, eles cobram mais porque eles estão pagando e querem ver retorno. E aqui na escola pública, não. Eles não cobram,

eles não ajudam a gente a fazer um trabalho, tem que ter continuação. Aqui a gente passa um dever de casa e os alunos não fazem. Já o aluno da escola particular, não. Eu acho que os pais cobram muito porque eles estão pagando. Eu acho que os pais que colocam os filhos numa escola particular, têm outro conhecimento, tem outra educação, sabe?! Os pais aqui botam os meninos pra estudar porque precisam, mas vê que não é importante. Já os meninos da escola particular, ele sabe que é importante estudar e ter uma profissão, para eles é a coisa mais importante que qualquer outra coisa poder ter uma profissão. (...) Para mim, é essa a diferença.

Em relação a essa comparação entre os alunos e os pais da rede de ensino pública e privada, Gimeno Sacristán (1996) nos chama a atenção para a noção de que:

... essa comparação da qualidade do sistema público com a do privado desconsidera duas premissas metodológicas básicas: as condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos dois sistemas; os objetivos educacionais, assim como as condições materiais, humanas, técnicas e metodológicas dispostas para a sua consecução. (p. 128)

Ainda nesse sentido, Vera Corrêa (2000) salienta que a escola particular não é melhor, mas que o seu ensino é “adequado” a uma determinada classe social. Assim, a baixa qualidade da escola pública, entre outras questões, decorre do fato de ela não se adaptar à classe social que a frequenta, majoritariamente, as classes populares. Diante disso, justificam-se muitas das dificuldades encontradas pelos alunos das classes minoritárias na sua formação escolar. A noção de desinteresse dos pais e das crianças das camadas populares traz a dificuldade em aprender no campo individual e não no social. Não se questiona, por exemplo, sobre o fato de que os conhecimentos que a escola valoriza não fazem parte da realidade cotidiana dessas crianças; ao contrário, nega-se a sua realidade, objetivando inculcar-lhes outros conhecimentos considerados singulares e verdadeiros. É necessário olhar com maior atenção a esse desinteresse das camadas populares à escola. Régine Sirota (1994) contribui nesse

sentido, ao expressar que a frágil participação de crianças de classes populares na escola não significa desinteresse ou desinvestimento em relação à escola primária, mas uma atitude reativa de defesa diante de uma situação contraditória. (p. 106)

Essa desvalorização da escola também é sentida pelas professoras, em cuja avaliação as crianças não se comportam como deveriam. Esse problema, no entanto, se agrava, ainda mais, porque existe nesses profissionais a convicção de *os alunos têm que ficar quietos*. Essa crença é tão presente que foi manifesta por todas as professoras, com exceção de Mariazinha.

Iniciarei a discussão dessa crença abordando o papel passivo das crianças de forma mais geral e demonstrarei como essa crença se manifesta frente à vivência lúdica na escola. Considero interessante trazer nessa seção uma fala da Professora Margarida, em que esta convicção aparece com muita clareza:

Não sei se é porque eu cobro muito de mim, eu acho que eu deveria ter uma aula assim, com todos alunos sentadinhos, ninguém levantasse, ficassem só ouvindo. Eu acho que eu sou incapaz de dominar a classe, me sinto fraca, apesar de que eu vejo que às vezes..., eu vejo que a falha não é minha, sabe, mas eu queria ter uns alunos sentadinhos, bonitinhos pra tudo que eu pudesse ensinar, sem dificuldades.

Com a crença tão arraigada de que os estudantes têm que assumir atitude passiva, não é difícil perceber que as atividades lúdicas na escola e, em especial, na sala de aula, estão ausentes, mas, quando são utilizadas, são escolhidas atividades em que requeiram um mínimo de movimento por parte das crianças. Mais uma vez, usando como exemplo a fala da Professora Margarida, quero assinalar que a presença da *ludicidade* em sala de aula tem relação direta com a nossa compreensão, saberes e crenças sobre a criança:

Deixo. Eles brincam muito, às vezes quando eu chego eu dou um tempinho pra eles conversarem, botar os assuntos em dia, principalmente, segunda-feira. Agora, sem correrem, para evitar está correndo e se baterem um no outro.

Mas quando eu vejo, estão correndo, se batendo. Eles não têm educação pra sentar e conversar, brincar. (...) Conversam entre si, não a sala toda; conversam comigo. Eu pergunto como foi o final de semana, se foram passear. (entrevista).

Diante da dificuldade de alguns profissionais em lidar com a dinâmica das crianças, uma posição assumida por aqueles que buscam incluir as atividades lúdicas na sua prática pedagógica é extrair dessas atividades qualquer possibilidade de movimento e expressão das crianças.

Não é somente a bagunça, incitada pelas atividades lúdicas em si, que incomoda as professoras, mas sim o fato de elas não saberem como “controlar” a turma nesses momentos, e o controle, como já discuti, é algo muito valorizado pelas professoras. Nesse sentido, a Professora Cândida nos dá o seu testemunho:

Pra eu trabalhar da forma que eu trabalho na escola, assim, eu acho que, como eu te falei, da minha preocupação de está controlando a turma, algumas vezes eu faço uma dinâmica, brincadeiras e tal em sala, mas eu não vou dizer que eu faço sempre. Isso! Então, o fato da turma ser assim, eu trabalho poucas dinâmicas mesmo.

Com isso, observo que ainda se encontra presente em algumas professoras a crença de que o processo de aprendizagem ocorre mais eficazmente no silêncio e na passividade do que no movimento e na interação. Diante essa convicção, compreendi a resistência das professoras às atividades lúdicas, pois elas também crêem que *as atividades lúdicas geram bagunça*. Essa crença busca justificar a resistência das professoras às crianças vivenciarem jogos e brincadeiras na escola e na sala de aula, especialmente se a sua presença for em uma sala com muitos/as alunos/as.

Em relação à disciplina, Johan Huizinga (2000) nos possibilita discordar da crença das professoras de que atividades mais dinâmicas produzem bagunça, ao demonstrar que, para a presença do elemento lúdico, é necessário que haja a ordem. Essa não é concebida como obediência cega, repressora e arbitrária, mas como elaboração coletiva para o bom encaminhamen-

to do que se propõe a realizar. Miguel Arroyo (2000) observa que:

Manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar: só há educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos. Escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia. No silêncio os alunos poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura. (p. 165)

É possível observar que a preocupação com a desordem se encontra muito evidente em Margarida, quando justifica por que não estão presentes as atividades lúdicas no seu trabalho:

Eu faço muito pouco. Eu evito muito por causa da bagunça que eles fazem muito. (...) Eu acho os jogos importantes, apesar de não fazer quase jogos com eles. Mas eu acho importante. Não tenho paciência, às vezes, eu começo a querer fazer um jogo com eles, mas aí, bagunça tudo e, eu paro.

Essa falta de paciência a que Margarida se refere é oriunda da crença sobre o processo pedagógico em que qualquer movimento da criança é tipo como desrespeito e incômodo. Nesse sentido, Cipriano Carlos Luckesi (2000) afirma que “A atividade lúdica, por si, é ação, e, como tal, implica em movimento, e, como tal, implica em movimento, em produção. Na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica.” (p. 26).

A discussão das convicções que crêem no papel passivo do aluno e de que o elemento lúdico na sala de aula rompe com essa passividade é relevante para compreender a resistência das professoras a um trabalho sedimentado numa perspectiva lúdica.

Julgo que o interesse das crianças por atividades mais dinâmicas a elas incomoda por mexerem com suas crenças sobre o ensino e mostrarem a necessidade delas assumirem outra atitude diante da práxis pedagógica.

Sobre a dificuldade das professoras em lidar com esse encantamento das crianças pelas atividades mais dinâmicas, especialmente

com as atividades lúdicas, Giovanina Olivier (2003) assinala que “A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de viver o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidades e de outras funções.” (p. 19).

A constatação de que a criança e as atividades lúdicas não são valorizadas na escola e na sociedade se agrava, por que tais atividades são voltadas para as crianças das camadas populares. Essa visão sobre a criança pobre e que reflete na sua vivência lúdica tem origem desde Froebel (*apud* KISCHIMOTO, 1998). Esse importante estudioso do brincar, que defendeu o brincar livre da criança, acreditava que as crianças pobres precisam de maior orientação, direção, controle e disciplina. (p. 30).

Noto que existe uma crença em relação ao desejo (e ao merecimento) de brincar que diferencia as crianças mais pobres das demais. As crianças das camadas populares não teriam o “comportamento” necessário para brincar. Ainda em relação à vivência das atividades lúdicas, Tizuko Kischimoto (1993), na sua análise histórica dos jogos, acentua que “As imagens de criança elaboradas por diversos segmentos da sociedade brasileira são responsáveis pelas percepções coletivas que traduzem perfis distintos para a criança pobre e rica, favorecendo ou cadastrando o direito de brincar” (p. 96). Essa concepção é discutida por Paulo Nunes Almeida (2000), quando verifica que

Enquanto para uma classe social privilegiada o conhecimento fornecido pela escola se caracteriza muito mais pelo jogo (condições normais e naturais de aprender), à classe menos favorecida o trabalho-jogo torna-se tão distante da realidade que leva os alunos ao desprazer, ao penoso, conseqüentemente ao fracasso, ao abandono e à reprovação em massa. (p. 61)

São posições discriminatórias que fazem com que as crianças das camadas populares, mesmo sabendo que a escola é necessária, não sintam prazer em frequentá-la, originando o sentimento de que ir à escola é algo imposto e chato. Concepções como essa inviabilizam a presença da *ludicidade* na escola, pois, para que os sujeitos do processo pedagógico este-

jam envolvidos, é necessário que sejam respeitados, não somente como aprendizes, mas como seres humanos, que vivem em um contexto sociocultural específico. Conhecer as possibilidades e limites concretos das crianças das camadas populares é contribuir para a sua formação como sujeitos humanos, que devem ser respeitados e educados da melhor maneira.

A análise das crenças das professoras sobre as crianças das camadas populares me permite constatar a força que essas convicções exercem sobre a prática pedagógica dessas profissionais, inclusive dificultando a vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2000) assinala que:

Sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade. É a modernidade conservadora e o credencialismo democrático que se contentam com a reciclagem dos mestres, a lubrificação da função seletiva e excludente, a relativização do direito à educação e à cultura. Se contentam com limpar as artérias entupidadas da escola, facilitando os fluxos escolares, respeitando os ritmos diversos. O democratismo conservador não vai mais longe. (p. 177).

Mesmo não demonstrando uma boa aceitação ao interesse das crianças pela brincadeira, as professoras também crêem que *as crianças aprendem melhor brincando*. Essa foi uma frase que apareceu durante a entrevista de todas as professoras entrevistadas. No que se refere a Margarida e Teresinha, mesmo sabendo que, em nível de conhecimento teórico, ambas são as que menos mostraram embasamento sobre educação, essa afirmação sobre o processo de aprendizagem das crianças é fruto de teorias, com as quais elas, em algum momento, tiveram contato. Ouso ainda grifar que, embora elas saibam que as crianças aprendem melhor brincando, tal constatação não interfere no fazer pedagógico que elas realizam, pois não pautam o seu trabalho pela via da *ludicidade*.

Tal constatação em relação à aprendizagem das crianças faz surgir um dilema nas professoras, pois elas também percebem a sua deficiência em ensinar com base na prática de

ludicidade. Essa comprovação das professoras Margarida e Cândida constitui uma crença que denominei *Eu não sei ensinar brincando!* Essa crença não se refere somente às atividades lúdicas, mas também a um trabalho que tenha os pressupostos da *ludicidade*. Essa deficiência é originada nos cursos de formação que elas fizeram. Vejamos como Margarida se expressa sobre esse assunto:

Eu acho que na minha formação de magistério, eu não tive aquele negócio de trabalhar, ensinar brincando, eu não tive.

A dificuldade que o/a professor/a tem em organizar sua práxis pedagógica pela via da *ludicidade* ocorre também porque a sua formação – incluindo todo o processo e não somente os cursos de formação de professor – não lhe confere o ensejo de vivenciar atividades que tenham esse caráter. Geralmente, entretanto, esses cursos ensinam e solicitam que esse profissional estabeleça a sua práxis pautada nas teorias de conhecimento que defendem o educando como ser ativo e, também, que utilize as manifestações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Assim como a criança precisa do adulto para ter acesso ao acervo lúdico disponível na cultura, os futuros professores, que se encontram em formação, também necessitam vivenciar a importância dessas atividades na condição de alunos.

Acredito que a presença da *ludicidade* na práxis do professor é muito mais do que a adoção de uma nova técnica de ensino. É, especialmente, a adoção de uma nova atitude em relação ao seu trabalho, aos sujeitos que dele participam. A escolha de uma posição que privilegia a visão mecânica, fechada, postulada na racionalidade técnica ou em dimensões mais prazerosas, mais fluídas e expressivas do seu fazer pedagógico são escolhas que, embora não sendo somente uma opção racional, dependem muito do próprio sujeito.

É importante mencionar, também, que, ao brincar com as crianças o professor não está somente contribuindo para a formação da criança, mas também proporcionando a si próprio entrar em contato, através da memória, com as

suas experiências culturais, positivas e negativas, as quais têm sua fonte no pessoal e no social. Essa possibilidade não tem em si um caráter compensatório, pois acredito que a forma de vivenciar a *ludicidade* na infância não é a mesma no indivíduo adulto, haja vista que os referenciais que os dois trazem em si são diferenciados, mas talvez ajudem o adulto, ao conectar o passado e o presente, a estabelecer uma relação mais prazerosa com as crianças e consigo próprio.

2.4 Trabalho docente e vivência lúdica na escola: que crenças permeiam o que fazer pedagógico das professoras?

Neste tópico objetivo analisar as crenças das professoras sobre a sua função docente, em especial, nas séries iniciais, compreendendo a discussão sobre o trabalho educativo, a especificidade desse profissional e o seu papel frente à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Procuo, ainda, demonstrar que uma atitude lúdica do professor contribui para a realização de um trabalho de qualidade na busca da formação humana.

Um aspecto relevante em relação ao processo formativo e às crenças foi apresentado pela Professora Margarida, quando questionei a relação entre o seu fazer pedagógico e o curso de magistério que fez. Sobre isso ela relata:

Tudo que eu faço hoje, eu aprendi ensinando, perguntando aos colegas, por mim mesma, não o que eu aprendi no magistério.

Essa constatação de Margarida é de grande importância para o estudo das crenças, pois como já mostrei ao enumerar algumas características das convicções, a escola é um espaço formativo de grande importância para o/a professor/a, inclusive se tornando mais decisivo nas atitudes assumidas por eles/as em salas de aulas do que nos cursos de formação, como constatam Ana Maria Sadalla (1998), Rita de C. Silva (2000), Maurice Tardif (2002) e Philippe Perrenoud (2001,) dentre outros. Assim, as esco-

las onde esses/as profissionais atuam e as suas salas de aula devem ser entendidas como espaço de formação para o qual convergem reprodução e inovação. Como constata Manuel Jacinto Sarmiento (1994) e Rita de C. Silva (2000), porém, é mais preponderante a reprodução, inclusive com forte influência dos professores antigos sobre os iniciantes, fazendo com que, aos poucos, os seus ideais e conhecimentos sobre o ensino, aprendidos nos cursos de formação, sejam substituídos pela rotina e pelo tradicionalismo. Esse “rito de passagem”, como denomina Manuel Sarmiento (1994), ocorre, principalmente, porque o jovem professor é obrigado a enfrentar uma escola fechada, dominada pela burocracia, hábitos, e que é resistente às inovações pedagógicas.

Nesse momento, acredito que as crenças dos professores se tornam mais fortes, pois, ao perceberem que alguns conhecimentos obtidos nos cursos de formação não resolvem os problemas mais emergenciais, recorrem ao período em que eram alunos/as, quando, na sua percepção, as coisas davam certo – especialmente quando se trata das questões referentes à disciplina e aprendizagem – ou eram mais fáceis para o educador.

Com base nos recursos metodológicos utilizados, detectei as seguintes crenças: *Ser professor é como se fosse mãe! Professor clareia caminhos! A gente transmite conteúdos!*

A análise dessas convicções nos faz compreender a necessidade de uma redefinição da profissionalidade docente, em que os/as professores/as adotem novas atitudes individuais e coletivas, abdicuem do caráter de sacerdócio e assumam o caráter profissional do seu ofício, incorporando não somente aspectos racionais, baseados no Iluminismo, mas também afetivos, corporais, artísticos dentre outros.

A crença *a gente transmite conteúdos* demonstra o caráter reducionista do papel formativo do professor e interfere na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola. Enfatizo que essa transmissão está atrelada e, na maioria das vezes, limitada, aos conteúdos que constam no livro didático adotado pela professora. É importante mencionar que esse pa-

râmetro de avaliação do professor, se encontra presente em toda a sociedade e é sedimentado nos cursos de formação de professores/as. Miguel Arroyo (2000) faz uma crítica aos cursos de formação, explicando que:

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudaram e se formaram não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? (p.131).

Tal crença desconsidera a aprendizagem, tornando-se um processo mecânico, impessoal e exterior aos sujeitos envolvidos. Diante dessa crença relativa à função docente, atrelada à transmissão de conteúdo, é possível afirmar que para as professoras, *os conteúdos são supremos*.

A supervalorização dos conteúdos é algo marcante no trabalho das professoras e faz com que muitas considerem, mesmo que tacitamente, que o sentido do seu fazer pedagógico se restrinja à transmissão de conteúdos, recaindo no “aulismo”. Essa concepção as torna defensivas em relação às propostas de renovação pedagógica. No entanto, a necessidade premente que enfatizo no que diz respeito à função do/a professor/a na contemporaneidade, não significa abdicar dos conhecimentos historicamente elaborados, mas assumir o seu caráter formador numa perspectiva mais ampla, como a criatividade, a sensibilidade, a imaginação e a afetividade que sempre foram secundarizadas do currículo escolar.

Ao mesmo tempo, percebo embutida a essa crença da supremacia dos conteúdos outra convicção relacionada ao papel das atividades lúdicas: *as atividades lúdicas nas séries iniciais só devem estar presentes na escola se o objetivo for a transmissão de conteúdo*.

As três vezes em que pude observar Cândida utilizando jogos com os seus alunos foram para reforçar um conteúdo trabalhado em sala de aula. A professora falou, durante a entrevista, que aproveita do prazer que as crianças sen-

tem com as brincadeiras e jogos para transmitir o conteúdo. É nesse mesmo sentido que ela se posiciona ao ser interrogada se as brincadeiras devem estar presentes na escola:

Eu acho que tem que fazer parte sim, brincadeira que sirva para transmitir conteúdos. Para os pequeninos eu acho que as brincadeiras também tem que servir para o lazer, para o prazer deles, além do conteúdo, o prazer também. Até porque pros pequeninos, você brinca de corda, de amarelinha, pois ajuda na coordenação deles: de correr, de brincar, de pular no chão. Mas pros meus alunos que são de dez a quatorze anos, eu acho que o mais importante do lúdico, é na hora do conteúdo, pra tornar a aula mais interessa pra eles e pra ver se eles se voltam mais pra aula. Seria, né, no caso. Com os meus alunos eu acho que o lúdico tem que está ligado ao conteúdo. É está buscando forma de trabalhar o conteúdo de forma lúdica: fazer bingo, jogos em equipe pra quem consegue primeiro ou mais.

A professora esclareceu, durante a entrevista que, ao se referir aos “pequeninhos”, ela está falando das crianças do pré-escolar, de, no máximo, seis anos. Assim como D. Mariazinha, Cândida também tem a crença de que as brincadeiras devem fazer parte do trabalho com as crianças na Educação Infantil, sendo que, para essa, é mais forte a necessidade de associação dos jogos à transmissão de conteúdo.

Do mesmo modo, constato na atitude da Professora Teresinha aspectos semelhantes à Cândida ao destacar, veementemente, que os conteúdos são o foco principal do trabalho do professor.

Porque o professor tem que cumprir o conteúdo. A gente sabe disso. Que não pode deixar passar nada. Você tem um programa para ser cumprido e você tem que fazer, porque isso aí é uma coisa extra, porque as brincadeiras e os jogos não estão dentro do conteúdo, é você que coloca. Então eu procuro colocar no espaço da aula normal, para poder dar.

Essa crença, além de dificultar a vivência das atividades lúdicas mais espontâneas na escola, em especial na sala de aula, compreende como educativo somente o que objetivar a transmissão ou reforço de conteúdos formais. As-

sim, os jogos educativos, ao serem utilizados por algumas professoras, a partir do ponto de vista delas, perdem seu caráter mais amplo, tais como os aspectos corporais, a imaginação, a estética, a sensibilidade, dentre outros.

Com essa observação, percebo que a forma como os jogos são utilizados nas escolas se caracteriza, muitas vezes, como exercício pedagógico do que como atividade que trazem em si os princípios da *ludicidade*. Essa atitude diante dos jogos justifica a falta de interesse, de muitos estudantes, pelos jogos propostos em sala de aula. Os jogos educativos são, muitas vezes, atividades obrigatórias a serem realizadas pelos alunos, mesmo quando não há uma motivação interna, inclusive é comum a utilização de reforços (punições e/ou prêmios), de forma a estimular nas crianças a conclusão das atividades.

2.5 Está sendo a escola um espaço para a vivência lúdica? Relacionando as crenças e as teorias sobre ludicidade e atividades lúdicas.

Nesse último módulo objetivo analisar as crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, avaliando a importância desses elementos para o trabalho educativo. É importante registrar o fato de que esse módulo acrescenta basicamente duas crenças sobre essa temática e sua relação com a educação. São elas:

- *Brincadeira é coisa de criança!*
- *A competição é estimulante no processo educativo!*

Por intermédio desta primeira crença, esclareço que a vivência lúdica não tem valor somente para as crianças, mas para as pessoas em qualquer idade e a sua contribuição para nós, adultos-educadores, é enorme. Um trabalho que demonstra a importância da vivência lúdica pelo adulto é realizado por Airton Negrini (1998), em seu livro intitulado *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Nesse livro, o autor indica que a *ludicidade* não pode ser reservada somente à criança e

essa compreensão é “... nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem.” (p. 26). O autor acrescenta que é equivocado entendimento de que o adulto, quando volta a jogar (brincar), se torna criança novamente. Acontece é que essas atividades desbloqueiam as resistências, ampliam sensações de prazer, possibilitam ao educador se conhecer, contribuem para uma melhor disponibilidade corporal e, assim, a pessoa se conscientiza das suas possibilidades e limitações, além de despertar para uma *atitude de escuta* em relação aos circunstantes, para melhor compreendê-los e relacionar-se com eles.

Em relação à crença que compreende que *a competição é estimulante no processo educativo*, não se limita às atividades lúdicas. Na verdade, a competição perpassa a escola em vários aspectos. Num sentido mais amplo, essa crença foi percebida em Teresinha e Margarida e, em relação à competição presente nos jogos, com muita força, em Cândida e em Margarida.

Para a Professora Cândida, a competição é um elemento estimulador. Ela diz, inclusive, que “Se não houver prêmio, eles vão querer brincar”. Por mais que pareça que os jogos em si são naturalmente competitivos, isso não é verdade. Celso Antunes (2001) esclarece que “Não é sua natureza mas suas regras que mais claramente definem se é o mesmo competitivo ou cooperativo”. (p.12). Paulo Ghiraldelli Júnior (2000) também faz uma crítica à competição, ao notar que:

A hipervalorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugerem, realidade, a volta ao “darwinismo social” e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes. (p. 77)

A valorização da competição, seja no processo de ensino-aprendizagem seja nos jogos, é contrária à compreensão de *ludicidade* aqui defendida, pois não contribui para a educação humana nos seus aspectos formativos mais essenciais, tanto no trato consigo mesmo quanto

com os outros, pois nega a solidariedade, a cooperação, a partilha, a interação.

A criação de um trabalho lúdico que se pautar nos pressupostos elencados no início desta seção, não significa modismo, mas justifica-se diante das suas contribuições para a formação humana. Assim, é necessário que os/as professores/as tenham acesso aos conhecimentos sobre a *ludicidade*. Somente assim entenderão a importância desses aspectos e os incluirão com objetivos pedagógicos.

Quanto à desvalorização das atividades lúdicas e da *ludicidade* isso só ocorre porque, de forma geral, as professoras desconhecem as inúmeras contribuições para o processo pedagógico.

3. AMARRANDO OS FIOS: ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

As crenças sistematizadas e a sua análise possibilitam fazer algumas considerações sobre a presença do elemento lúdico na escola. Nesse sentido, um dos resultados é que a resistência das professoras não é somente aos jogos e brincadeiras, mas também a outras atividades que tragam em si o princípio da *ludicidade* em que, portanto, haja maior participação das crianças. Desse modo, percebo a centralidade que os/as professores/as assumem em relação ao trabalho pedagógico. Em vários momentos, durante a fala das professoras, em especial de Teresinha e Margarida, é a sensação de desconforto que sentem, quando se propõem a fazer essas atividades, que determina continuar ou não um trabalho com esse caráter.

Percebi, durante a pesquisa, que as professoras, diante da deficiência em sua formação, compreendem a *ludicidade* como recreação e confecção de atividades e recursos, ou seja, uma atribuição a mais no seu ofício. Dessa forma, não se sentem preparadas, não consideram que isto faz parte do seu papel pedagógico e, assim, não demonstram esse desejo de vivenciá-la com seus alunos. É necessário que eles entendam que a *ludicidade* extrapola a utilização das atividades lúdicas.

Em relação às crianças uma conclusão a que chego é que as professoras trabalham com a criança ideal, ficando difícil e, por que não dizer, impossível, as crianças se encaixarem nessas expectativas. Concluo também que se concebe a criança como um ser universal, negando-se o seu contexto histórico, sua individualidade, sua faixa etária e os aspectos socioculturais.

Após a análise das crenças das professoras, sistematizadas ao longo desse trabalho, é possível assinalar que a *ludicidade* e as atividades lúdicas na escola são consideradas secundárias no processo pedagógico. Essa desvalorização é decorrente de vários fatores:

- a vivência lúdica, na visão das professoras encontra-se limitada ao uso de atividades como jogos e brincadeiras, o que, nas suas convicções, só justifica a sua utilização na sala de aula se for para o reforço ou avaliação de conteúdos, pois é a sua aquisição a prioridade da escola;
- diante dessa supremacia dos conteúdos, os/as professores/as se cobram e são cobrados a cumprirem os assuntos estabelecidos para a etapa de ensino em que trabalham. Dessa forma, são estabelecidos horários rígidos para cada atividade e, nesse sentido, o tempo disponibilizado para as atividades lúdicas se restringe ao recreio, que a cada dia se encontra mais restrito, e uma parte do período das sextas-feiras, com o objetivo de descanso. A realização de um trabalho pautado na *ludicidade* também é dispensada, diante da convicção de que realizar um trabalho junto com os/as alunos/as, discutindo, arriscando, é um desperdício de tempo, o que as faz optarem por prática mais disciplinar, de exposição oral, cabendo aos alunos participarem com as respostas e atividades que lhes são solicitadas pelo professor. Dessa forma, o tempo de planejar também não é utilizado, geralmente, para organização de atividades lúdicas a serem feitas com as crianças, nem com propostas que possam ter a espontaneidade, o respeito às diferenças, a imaginação, a criatividade, a

participação, a iniciativa, a alegria, a curiosidade, o questionamento de concepções e estratégias suas e dos colegas para a efetivação da aprendizagem.

- por último, a desvalorização da *ludicidade* e das atividades lúdicas é mais intensa se a escola for voltada para a formação das crianças das camadas populares, pois as professoras crêem que esses elementos são “perdas de tempo”, já que essas crianças, além de serem mais carentes culturalmente, e pelo fato de a escola necessitar suprir essa privação, os seus comportamentos, violentos e indisciplinados, também limitam a experiência lúdica com esses/as alunos/as.

Ainda nesse terreno da disciplina, desvalorização da manifestação lúdica na escola, principalmente em sala de aula, também ocorre pela crença de que a sua presença instiga a indisciplina. Essa crença é decorrente do movimento, da expressão de alegria, da absorção que, geralmente, ocorrem quando se utilizam atividades com esse cunho. Diante dessa convicção, percebi a dificuldade que as professoras têm em realizar um trabalho em que as crianças exerçam um papel mais ativo, em que mantenham um contato mais intenso com os/as colegas. Essas questões fazem com que elas neguem ou minimizem a importância de um trabalho lúdico. Tal crença decorre do processo de escolarização, guiado pela tendência tradicional, que, certamente, perpassou a formação dessas profissionais, que supervaloriza a disciplina, a transmissão de conteúdo, a homogeneização e nega a espontaneidade, a diferença, a flexibilidade, a incerteza dos resultados, a relevância no processo e não somente no produto. Diante disso, a presença da *ludicidade* é recusada, pois esta busca romper, entre outros aspectos, com a rigidez dos tempos cronometrados e com os papéis estereotipados.

Diante da secundarização da ludicidade no processo educativo, constato que as professoras desconhecem os estudos que trazem os benefícios dessas questões para o desenvolvimento humano ou, se algumas a eles têm acesso, esse conhecimento convive com as crenças

que inviabilizam ou dificultam um trabalho que se pautar na *ludicidade*. Dessa forma, defendo a importância dos cursos de formação, seja inicial ou continuada, em possibilitarem o acesso às discussões que vêm sendo feitas sobre a relevância da *ludicidade*. Essas discussões, porém, devem vir acompanhadas de vivências lúdicas para que os/as professores possam desbloquear suas resistências e experimentar sensações, como flexibilidade, inteireza e prazer. Assim, os professores compreenderão melhor o interesse das crianças por essas atividades e se sentirão mais permeáveis em oferecer essas oportunidades para os seus alunos. Essa junção do conhecimento teórico e vivencial pode possibilitar mexer nos valores e nas crenças que as professoras têm sobre a *ludicidade*, fazendo com que elas compreendam a importância desse elemento no trabalho educativo.

Acrescento o fato de que essas experiências, juntamente com um momento de reflexão sobre elas e a posição assumida frente à vivência lúdica na escola, podem possibilitar às professoras reverem as suas crenças, a partir da instauração das dúvidas, do desafio de caminhar por lugares ainda incertos. Nesse sentido, as crenças podem ser mobilizadas a partir da atitude aprendente, flexível do educador em relação a questionar as suas “verdades”. Destabilizar as “certezas” que temos também constitui movimento de formação para os educadores.

As crenças não são imutáveis. Assim, trazê-las à tona não é “culpar” as professoras pelos males da educação, mas demonstrar como essas convicções, associadas a outros mecanismos, interferem na elaboração e perpetuação de ideais que nem sempre são os mais adequados para a efetivação de um processo educativo de qualidade para as crianças pobres.

Ao mesmo tempo, constato que o movimento realizado pelas *ludicidade* e as atividades lúdicas é exatamente o de romper com esses estereótipos presentes na sala de aula, pois mexe com a linearidade das crenças, por exemplo, em relação ao papel que professores e alunos assumem no processo pedagógico: professor que transmite aluno que absorve. Esse aspecto

causa desconforto em alguns/mas professores, pois é com essas “verdades” que foi possível construir a sua compreensão do trabalho educativo. Ainda sobre os estereótipos, em vários momentos durante a fala das professoras, em especial de Teresinha e Margarida, ficou clara a sensação de desconforto que sentem quando se propõem a fazer atividades lúdicas; inclusive é essa sensação que determina continuar ou não um trabalho com esse caráter.

Um aspecto que considero relevante e que, na minha compreensão, pode ser considerado um fator que justifica a resistência de algumas professoras em realizar um trabalho pautado na *ludicidade*, diz respeito ao fato de que a incorporação desse elemento à prática pedagógica não significa somente modificar as suas convicções sobre esse aspecto contingencialmente, mas incita a mexer em toda a sua rede de crenças sobre o processo educacional, que abrange sua visão de educação, escola, papel assumido por professores e alunos, processo de ensino-aprendizagem etc. Diante desse fato, de que alterar um dos componentes interfere em toda a estrutura do sistema de crenças, a viabilização de um trabalho lúdico não é fácil de ser congregado ao trabalho docente, pois incita outra forma de sentir, pensar e agir, o que justifica a presença do tradicionalismo no fazer de muitos/as educadores/as, pois foi assim que aprenderam a exercer o seu papel educacional, mas, ao mesmo tempo, é algo possível e enriquecedor.

Por meio desta análise, é possível também sinalizar a marcante presença dos pressupostos tradicionais no trabalho pedagógico da maioria das professoras. Essa presença justifica-se porque tal tendência oferece ao professor maior segurança, uma vez que estabelece papéis bem determinados entre educandos/as e educadores/as, frente ao tratamento com os conteúdos, o ensino etc. Já a *ludicidade* corta essa polarização, pois, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a assumem um papel ativo na elaboração do conhecimento, estabelecem uma relação mais horizontalizada, o que, diante das crenças dos/as professores/as, torna o trabalho pedagógico mais difícil e, ainda, na compreensão de alguns deles/as, muitas vezes, inviável.

Assim, optar por continuar com um trabalho tradicionalista é mais tranquilo e fácil, pois não mexe com seu sistema de crenças.

Como contribuição teórica no campo das crenças, penso ter esse estudo concorrido no sentido de ajudar a esclarecer o seu conceito, no sentido de que, ao analisar as crenças das professoras, três características podem ajudar na compreensão e delimitação desse campo de estudo. São elas:

a) As crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a elas se misturam, pois suas convicções são frutos das vivências pessoais e profissionais.

Dessa forma, considero que as crenças, assim como os saberes dos/as professores/as, como argumenta Maurice Tardif (2002), são *existenciais*, no sentido de que são constituídas a partir do que se acumulou em termos de experiência de vida e foram elaboradas a partir da sua forma de sentir, pensar e atuar no/sobre o mundo.

Acredito, também, que a identidade pessoal do/a professor/a se encontra perpassada pelas suas vivências profissionais. Nesse sentido, considero relevante citar, como exemplo principal dessa constatação, a atitude da Professora Mariazinha, que, conforme ela mesma demarca, a sua relação com a docência é permeada pela experiência de ser mãe de uma criança especial. Percebi que, em relação a essa professora, o seu interesse em se conhecer, a ela possibilita maior abertura em buscar conhecer os alunos, como seres diferentes, nem por isso com menor valor.

b) As crenças são pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato.

Essa segunda característica diz respeito ao caráter de generalização das crenças. Essa propriedade ocorre diante da interpretação que generaliza algo contingente, que pode ter ocorrido somente uma vez. Essa característica é resultante do fato de que as convicções naturalizam o que parece estranho, o que, de alguma

forma, está associado à característica da segurança que as crenças nos proporcionam.

Essa generalização ocorre pelo aspecto pragmático das convicções, que busca controlar diferentes setores sem maior compreensão dos porquês, que podem ser heterogêneos. Os principais elementos da pesquisa, que me fizeram perceber essa característica foram o posicionamento generalizado das professoras, por exemplo, em relação às crianças e seus membros familiares; a função da escola; as convicções sobre o trabalho docente, à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Tal generalização, diante de um comportamento, fato ou experiência, por exemplo, torna-se visível, quando se utiliza termos, como todos e nunca. Essa marca das crenças é perigosa, porque pode nos levar a enganos, diante da questão de que a interpretação de um recorte da realidade não é a verdade em si, pois é um conhecimento parcial. Além do mais, não se reflete sobre as causas, nem tampouco sobre os efeitos dessa generalização, o que faz gerar a característica seguinte.

c) As crenças influenciam na criação de estereótipos.

Esse aspecto, extremamente ligado à generalização, demonstra a dimensão ideológica das crenças, pois a estereotipação é decorrente de um conhecimento sem maior fundamentação e análise. Desse modo, perpetuam-se compreensões e comportamentos que, muitas vezes, limitam ou desvirtuam determinado objeto, sujeito e práticas.

A pesquisa demonstrou mais fortemente os estereótipos das convicções das professoras quando essas se referiam aos alunos e famílias das camadas populares, na relação educando-educador e também em relação à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Essas crenças encontram-se permeadas por idéias negativas e/ou fechadas, sendo que, muitas vezes, são desprovidas do conhecimento real dessas questões. Mesmo sem esse conhecimento mais aprofundado, essas convicções se multiplicam, exercendo forte poder na prática pedagógica dessas professoras no momento em que norteiam o trabalho que elas realizam como se fossem a “própria realidade”. No sentido da vivência lúdica, cito,

por exemplo, a convicção de que essa cria bagunça. Estereótipos como esses interferem na restrição ou ausência da presença da *ludicidade* na escola e, em especial, na sala de aula.

Esclareço que o conhecimento científico também tem um caráter generalizante. No entanto, diferencia-se das crenças, no sentido de que as convicções generalizam sem uma análise mais sistematizada, por isso mesmo, cria os estereótipos; já na ciência, isso ocorre através de métodos que, utilizados num sistema de amostragem, tenta explicar e justificar todo um fenômeno. É nesse sentido que podemos afirmar que as ciências criam paradigmas.

Diante do fato de a crença não ser um aspecto consciente para o indivíduo, a necessidade de transformá-la é algo complexo. Ponto fundamental é trazê-la para o nível da consciência, para assim poder avaliá-la e, se necessário, redimensioná-la. Esse não é um movimento fácil, pois a rotina e a execução quase mecânica dificultam observar, refletir e questionar os valores e atitudes que perpassam o trabalho que realizam cotidianamente. Diante do fato de as crenças serem elaboradas a partir de um contexto sociocultural, esse processo de

modificação também poderá ser mais eficaz, se realizado coletivamente, mediante o questionamento, pois, como nota Eugenio Ramos (1997), as crenças não são imunes a dúvidas e desequilíbrios. Dessa forma poderão se estabelecer o diálogo e o acesso a outros pontos de vista, com os estudos elaborados pelas diferentes áreas do conhecimento, que poderão interferir para modificar convicções que não contribuem adequadamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Quando afirmo a importância de um trabalho profissional diferente, que torne a práxis pedagógica do professor mais significativa para si e para os educandos, não desconsidero que esse processo é doloroso, permeado por dúvidas, medos e conflitos, haja vista não ser fácil abrir mão de certezas, presentes há décadas, na prática dos professores. Além do mais, para tentar mudar essas crenças temos que focalizar não somente os professores, como categoria, mas é necessário atentarmos para todo o imaginário social que cristaliza um entendimento da profissão docente, que tanto influencia como é influenciado pelas convicções das professoras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. A teoria das inteligências múltiplas e as brinquedotecas. In: SANTOS, Santa Marli P. dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-22.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas. *Tornando-se professor de física: conflitos e preocupações na formação inicial*. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 49-59.
- CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida: por que não múltiplas linguagens na Escola?. In: _____. (Org.) *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-16.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões de nossa época; v. 61).

- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998 (Biblioteca Pioneira de ciências sociais, educação. Série: a pré-escola brasileira).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e *ludicidade*. In: _____. (Org.) *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000. v. 1, p. 83-102. (Ensaio, 1)
- _____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: _____. (Org.) *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000. v. 1, p. 9-41. (Ensaio, 1)
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?*. Salvador: UFBA, 2002. v. 1, p. 9-41.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990. (Coleção corpo e motricidade).
- _____. (Org.) *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. (Coleção educação física).
- MIRANDA, Simão de. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).
- MOYLES, Janet R. *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEGRINE, Airton. *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.
- OLIVEIRA, Woshington Carlos. Ludicidadania: brincando com educação em direitos humanos na escola. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000. v. 1. (Ensaio, 1)
- OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson. (Org.) *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003 . p.61-81.(Coleção educação física).
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PORTO, Bernadete de Souza. *A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador*. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- RAMOS, Eugenio M^a de França. *A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico*. 1997. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995. Cap.3, p.63-92.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção escola e saberes; v. 2).
- SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M^a. *Aprendendo a ensinar*. São Paulo: Autores Associados, 2000. p-25-44.
- SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Tradução de. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução

de Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Ilma M^a Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores: uma contribuição das atividades lúdicas. *Revista de Educação CEAP*, Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 10, n. 38, p. 37-45, 2002.

_____. Jogos educativos: uma relação entre a educação e o lúdico ou uma desvirtualização das atividades lúdicas? In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?*. Salvador: UFBA, 2002. p. 194-212.

_____. *Se der a gente brinca: crenças de professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas*. 2005. 235 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 48).

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 16.04.06

CORAÇÃO DE PROFESSOR: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica

Sueli Barros da Ressurreição*

Bernadete de Souza Porto*

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo a afetividade no trabalho docente, analisando a importância da *ludicidade* e da vivência psicocorporal na formação de professores. Buscou, como pauta, a análise da ambigüidade do papel profissional que permeia a crise do professorado neste século, diante das pressões e exigências advindas das mudanças sociais, da racionalidade tecnocientífica, da pulverização do trabalho docente, da descaracterização de sua ação e seus reflexos na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, discutiu a importância da *ludicidade* na formação profissional, no investimento afetivo e no reencanto do professor em seu trabalho. A investigação qualitativa foi realizada mediante um estudo de caso com vinte e cinco professores da rede pública de Ensino Médio, vinculados aos principais colégios situados na cidade de Salvador-Bahia. O estudo concluiu que as atividades lúdico-corporais na formação de professores representam uma estratégia eficaz para enfrentar as adversidades do ofício, ao ampliar a consciência do educador e atuar no seu equilíbrio afetivo-energético. Dessa forma, podem contribuir para formulações de políticas voltadas para formação docente e para prevenção de doenças ocupacionais desta categoria.

Palavras-chave: Afetividade – Trabalho Docente – Formação de Professores – Ludicidade – Atividades lúdico-corporais.

ABSTRACT

TEACHER HEART: the (dis)enchantment of his/her work according to a social-historical and ludic perspective

This research is about affectivity in teaching. It analyzes the importance of *playfulness* and psychological body experience in the teacher formation. We have analyzed the teachers' ambiguity as professionals, which permeates the

* Autora do artigo. Psicóloga; psicoterapeuta corporal e especialista em psicopedagogia; mestre em educação pela FAGED/UFBA. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. Endereço para correspondência: Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII - Universidade do Estado da Bahia. Av. Agenor Magalhães, Amaralina – 47600.000. Bom Jesus da Lapa/BA. E-mails: suelibarros@pollynet.com.br / sressurreicao@uneb.com

** Co-autora: orientadora da pesquisa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço para correspondência: Faculdade 7 de Setembro, Rua Almirante Maximiano da Fonseca, 1395, Edson Queiroz – 60811.024 Fortaleza-Ce. E-mail: b.porto@fa7.edu.br

crises about teachers during this century, as they face pressures demands resulting from social changes, techno-scientific rationality, from the pulverization of teachers role, from the featureless of this action and its reflexes in the pedagogic practice. At the same time, it discussed the importance of *playfulness* in professional formation and affective investment and renew the teacher enchantment in his/her work. The qualitative research was conducted through a case study involving twenty-five teachers from the high school public education system, linked to the main high schools situated in Salvador (Bahia, Brazil). The research concluded that the *play-corporal* activities in the teachers formation represent an efficient strategy to face adversities, amplify consciousness and balancing its energetic-affective equilibrium. This way, teachers can help to formulate politics directed to their formation and to avoid professional sickness.

Keywords: Affectivity – Teaching – Teacher Formation – Playfulness – Play-corporal activities

Qual é, então, a maneira mais certa de viver? A vida deve ser vivida como jogo, jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando, e assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate.
(Platão, *apud* Huizinga, 2004, p. 22)

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de vinte e cinco professores do Ensino Médio da Rede Estadual em colégios situados na periferia e no centro da cidade de Salvador –Bahia. O trabalho foi iniciado em 2004 e seus dados foram analisados e apresentados no ano de 2005.¹

A preocupação central da pesquisa consistiu em compreender a importância do Trabalho na estrutura psicológica do ser humano, segundo enfoque sócio-histórico, e a relação que estabelece com duas dimensões fundamentais desta estrutura: a afetividade e a *ludicidade*². Partiu do pressuposto materialista dialético de que o trabalho tem uma função ontológica na constituição e objetivação do ser humano (MARX e ENGELS, 1999) e de que a afetividade e a *ludicidade* se apresentam como dimensões constituintes do sujeito e fundamental para o entendimento do processo da sua subjetivação, especialmente no que se refere a sua identidade e estabelecimento de vínculos (ELKONIN, 1998; WALLON, 1968 e VYGOTSKY, 1988).

Desta preocupação emergiu a curiosidade epistemológica de saber como a afetividade se apresenta no trabalho docente e qual a contribuição da *ludicidade* para a formação pessoal e profissional do professor. Para tanto, apresentamos três fontes de nossa aspiração ao tema de estudo: as pesquisas contemporâneas sobre o mal-estar dos professores, a nossa experiência como docente de alunos-professores na Universidade do Estado da Bahia e a nossa prática clínica no atendimento aos profissionais de educação.

A primeira fonte citada apóia-se nas pesquisas realizadas, nas últimas décadas, sobre as conseqüências da relação alienada do ho-

¹ O artigo é baseado na minha dissertação de mestrado, defendida em 17 de outubro no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da FAGED/UFBA, orientada por Bernadete de Souza Porto (UFC), e tendo como banca examinadora Cipriano Carlos Luckesi (UFBA), Eliseu Clementino de Souza (UNEB) e Lúcia Helena Pena Pereira (UFSJ).

² Apesar de não haver registro dicotomizado em Português, é largo o seu emprego em Pedagogia, Psicologia e ramos científicos afins, motivo por que aplicamos o vocábulo sempre grafado em itálico.

mem com o trabalho e que ressaltam a importância da *dimensão subjetiva* da atividade laboral para a saúde do trabalhador.

Dentre estas pesquisas, pode ser destacada a do espanhol Esteve (1999) sobre o mal-estar docente, na qual analisa a crise contemporânea na profissão do educador e onde conclui que, nos últimos vinte anos, não só na Espanha, como em todo o mundo, o modelo socioeconômico acelerado mudou de forma significativa o perfil dos professores, suas relações e condições de trabalho na escola.

Tais mudanças acarretam pressões psicológicas e sociais constantes sobre a atividade docente, provocando efeitos permanentes de caráter negativo, denominados de “mal-estar”, que afetam a personalidade dos professores.

O autor observa que, embora o mal-estar se manifeste de forma individual no professor (frustração, tensão, ansiedade, esgotamento), apresenta-se como problema coletivo, ou seja, tem raízes no contexto social onde se insere. Neste sentido, aponta alguns fatores desencadeantes, como por exemplo: aumento das responsabilidades e exigências sobre os educadores, resultando em acúmulo de funções antes designadas a outras instituições, a exemplo da família; a subvalorização da afetividade e da representação social docente nos programas de formação; precárias condições de trabalho e modificações no *status* social medido pelo nível salarial; falta de autonomia e controle sobre o próprio trabalho.

No Brasil, Codo (1999), numa extensa pesquisa realizada em todos os estados brasileiros, com cinquenta e dois mil professores do ensino fundamental e médio, constatou que as mudanças educacionais contemporâneas fragmentam o trabalho destes profissionais, causando-lhes uma tensão emocional constante e impondo-lhes uma cisão entre seu “eu profissional” e seu “eu pessoal”.

Esta cisão pode provocar, segundo o autor, um estado de apatia, um desencanto que o faz “perder o fogo” na sua atividade, e que, uma vez não mediado, pode resultar num estresse³ ocupacional crônico denominado de *Síndrome de Burnout* ou *Síndrome da Desistência*.

Também observamos, nestes últimos anos, que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os pilares para Educação para o século XXI, defendidos no relatório de Delors (2001), trouxeram propostas de mudanças significativas sobre as responsabilidades e competências para os professores e sua formação. Dessa forma, abriram vasto campo para pesquisa sobre profissionalização e formação de professores.

A segunda fonte de nossa aspiração ao tema vem de nossa experiência na regência das disciplinas Psicologia da Educação e Psicomotricidade, nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nas quais observamos que as queixas dos alunos-professores se resumiam, às vezes, em fadiga, sentimento de impotência, ausência de motivação e despersonalização, o que de fato os tornavam, *a priori*, mais vulneráveis à chamada “queimadura interna” ou Burnout (CODO, 1999).

Percebíamos que o resultado da sobrecarga de responsabilidades ocupacionais, a falta de condições de administrar a sua própria atividade e o esquecimento de sua pessoa afetiva dotada de sonhos e de estima própria poderiam propiciar um desencanto no trabalho.

E, finalmente, a terceira fonte, advém do nosso exercício clínico, na área de Psicoterapia Corporal, onde tivemos oportunidade de ouvir o cliente-professor, sobre o quanto seu trabalho estava sendo fatigante na medida em que proporcionava poucas condições para o investimento afetivo, assim como para a sua realização profissional.

Nesta trilha, pensamos que as atividades lúdicas e as vivências psicocorporais, inseridas num espaço que possibilite aos professores compartilharem seus impasses e questionamentos enfrentados no cotidiano de sua práxis, podem ser um meio de ampliação de contato com os

³ Codo (1999) esclarece que não se pode confundir Burnout com estresse. O estresse é um esgotamento pessoal com interferência na vida do sujeito e não necessariamente na sua relação com o trabalho. O Burnout envolve atitudes e condições negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho.

processos psíquicos, servindo como estratégias para atuar no equilíbrio afetivo-racional (LUCKESI, 2000). Podem ainda assumir um lugar importante na formação pessoal do professor na sua trajetória profissional, uma vez que a *ludicidade* ocupa papel fundamental nas etapas do desenvolvimento psicológico e sociocultural como sustentam Elkonin (1998), Bróugère (1998), Huizinga (1993), Vigotski (1998), dentre outros.

Discorremos então com o objetivo principal de nossa pesquisa, qual seja, *analisar a importância da ludicidade e da vivência psicocorporal na formação de professores, refletindo sobre a relação afetividade e trabalho*.

Para atingir tal objetivo, optamos pela *abordagem qualitativa* e usamos como dispositivos de análise *entrevistas e atividades lúdico-corporais* inseridas numa situação de grupo focal com os professores, selecionados através de um Curso de Extensão Universitária. O curso teve como foco o próprio objetivo da pesquisa, ou seja, a discussão sobre a afetividade do professor no seu trabalho e a importância da *ludicidade* e das práticas psicocorporais na sua formação. Contou com o apoio da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação (UFBA/FACED) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL) da mesma Faculdade, para sua operacionalização, essencialmente no que tange à cessão do espaço físico, equipamentos, divulgação e emissão de certificados aos participantes.

Neste curso, disponibilizamos um espaço onde os instrumentos oferecidos permitiam que a *expressão lúdica e corporal dos professores se tornasse a principal mediadora para refletir sobre sua situação de trabalho, seu envolvimento profissional e seu equilíbrio afetivo presente na práxis pedagógica*.

Assim, a vivência desses momentos de expressão e reflexão, utilizando os dispositivos anteriormente citados, mostrou-se coerente com o nosso objeto de investigação e ampliou nossa percepção sobre o problema da pesquisa, potencializando algumas questões que serão discutidas a seguir.

SER OU NÃO SER? OS PROFESSORES RESPONDEM

Na primeira fase da pesquisa no grupo, *buscamos compreender como os professores percebem seu trabalho e sua formação profissional e quais os fatores presentes nesta atividade que trazem desencanto, ou seja, um “endurecimento afetivo” que os faz desistir de sua ação de cuidar, tirando-lhes a esperança, trazendo-lhes sentimentos de impotência e frieza emocional*.

Entendemos que a atividade docente, como práxis, não se restringe ao desempenho de habilidades técnicas, mas se apresenta como a elaboração de um saber socialmente compartilhado, tendo a finalidade de ampliar a consciência dos educandos no seu desenvolvimento como seres sócio-históricos. Assim, a verdadeira *práxis*⁴, é ação autônoma, refletida, conhecida e reconhecida pelo seu agente.

Por outro lado, estudos mostram que o trabalho docente é afetado pelo “fetichismo tecnológico”, que, segundo Giroux (2000, p. 69), consiste numa “racionalidade tecnocrática” que, debilita a práxis pedagógica, reduzindo-a a metodologias que não priorizam o pensamento crítico, sendo os estudantes levados a querer saber “como fazer”, como “funciona” e não interpretando sua ação. Supõe, desta forma, que todos podem aprender com a mesma técnica, negando-lhes sua característica sócio-histórica.

Tal racionalidade não reconhece o papel da práxis educativa como um conjunto concreto de práticas na qual são formadas identidades, de onde emergem formas diferentes de conhecimento, de experiências e de subjetividades. E, neste veio tecnocrático, o professor, por sua vez, é visto basicamente como um receptor passivo do conhecimento científico e participa muito pouco da determinação do conteúdo e da direção do seu programa de ensino. (GIROUX, 1997).

⁴ A práxis é a atividade humana real e efetiva que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano segundo explica Sanches-Vázquez (1968). Este conceito e seus elementos serão discutidos no decorrer deste capítulo.

Arroyo (2000, p. 19), ao estudar o imaginário social do professor, na sociedade tecnocrática, observa que este é visto como “apêndice”, mero “recurso técnico”, pois a gestão tecnocrática nega a centralidade do sujeito no trabalho em troca das técnicas, conteúdos e métodos. Assinala que o “ofício de mestre”, assim chamado por ele, é uma imagem construída social, histórica, cultural e politicamente e, por isto, está amarrada a interesses que extrapolam a escola.

O autor questiona até que ponto a atividade docente é um “ofício descartável”, destacando a especificidade deste ofício. Supõe o domínio de um saber específico e de uma *identidade profissional* no campo da ação. Afirmamos que deste saber específico e de sua qualificação dependem a escola e outros espaços educativos.

Para Arroyo (2000), ter esse ofício significa orgulho, satisfação. É ter afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva, por isso, remete-nos à memória, aos artífices, a uma ação qualificada e profissional. Os professores são mestres de um ofício que só eles sabem fazer: “porque aprenderam seus segredos, seus saberes” e uma “resistente cultura” contra a tecnocracia e ao lemas pragmáticos utilitários impostos pela política educacional.

Convergindo para este pensamento, Nóvoa (1995) sublinha que as mudanças e inovações pedagógicas são inteiramente dependentes do processo identitário do professor. O autor entende este processo como um espaço dinâmico de lutas e conflitos, de uma maneira de ser e estar na profissão e se alimenta do tempo para assimilar e acomodar as transformações.

Na mesma direção, Pimenta (2002, p. 15-19) defende a posição de que o trabalho do professor cada vez mais se torne necessário para a sociedade na constituição da cidadania, na superação das desigualdades sociais e do fracasso escolar. Conceitua *identidade* com uma construção do sujeito historicamente situado, não sendo exclusivamente individual nem exclusivamente social. E, como tal, a profissão professor emerge de um contexto histórico como resultado das demandas sociais que, dinamicamente, vão se transformando e adquirindo novas características, ressignificando os papéis,

reafirmando e revisando hábitos, prática e teorias. Como é também individual, a identidade profissional é formada pelo modo de ser de cada professor, de sentir, de situar-se e relacionar-se no mundo e perceber a realidade.

No seu estudo sobre a construção da identidade do professor, divide os saberes da docência em três: saber da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Nesta tônica, o saber da experiência constitui-se em dois níveis. O primeiro é pessoal, é o saber sobre *ser professor* por meio da história de vida, da experiência acumulada. O segundo nível é profissional, produzido no cotidiano de sua práxis docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática em interação com os alunos, colegas e conteúdos teóricos.

Já o saber sobre o conhecimento não significa apenas informação teórica, mas o significado que tais conhecimentos têm para si próprio e para a sociedade. O saber pedagógico, no processo identitário do professor, é formado, segundo a autora, no confronto entre os conhecimentos da Pedagogia e as estratégias utilizadas pelos professores na sua práxis.

Os autores, há pouco citados, reconhecem que os saberes são constitutivos da identidade profissional do professor, por sua vez, interdependente do seu eu pessoal. Assim, valorizam o profissional como sujeito do seu próprio trabalho, como agente importante para transformação social.

Em nossa pesquisa, observamos, nos depoimentos, que os professores percebem o valor social de seu trabalho, o compromisso ético, político e socioafetivo que envolve esta atividade. Percebemos também como desafiador o papel de “ampliar a visão de mundo” dos educandos, preocupando-se em levá-los à reflexão crítica da realidade e à autonomia de pensamento. Notamos que eles têm a consciência de que sua atividade exige, a todo instante, reflexão sobre a ação, grande compreensão do seu processo, pois se configura como fundamentalmente intelectual. Exige, ainda, uma conciliação constante entre as técnicas e os saberes, e contextualização destes em face da realidade na qual se encontram. Notamos ainda que eles

procuram fazer esta conciliação, quando tentam mostrar a importância da disciplina que lecionam para a vida cotidiana, quando buscam conhecer a realidade socioeconômica dos educandos, respeitando seus conhecimentos espontâneos e encorajando o desenvolvimento dos seus potenciais.

Ao se reportarem sobre a ação básica de seu trabalho, os professores admitem que os afetos como *querer bem, ser paciente, escutar, acolher, conciliar* e outros similares, são qualidades essenciais para o cuidado pedagógico. Reconhecem que sua atividade é multidimensional, assim possuem dimensões política, formadora (princípio organizativo), técnica, afetiva e ética. Quando porém, indagados sobre os *entraves* que atravessam a realização do seu trabalho, os professores trazem afetos de *frustração, tristeza, insegurança, impotência, revolta, desânimo, decepção e angústia e exaustão*. A “dor” de ser deste profissional é focada na sua identidade e na sua imagem social.

Ao apontarem os fatores contextuais que provocam *mal-estar*, fatores que atingem a imagem social, observamos que eles se concentram numa desvalorização social do trabalho e na negação do professor como sujeito e figura principal no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Tais fatores são: políticas públicas de formação docente, organização sindical e precárias condições de trabalho.

Confirmamos neste estudo a desvinculação política, social e cultural dos cursos de formação inicial da realidade concreta dos educandos. Os professores se queixaram da falta de discussão dos fundamentos filosóficos que embasam as tendências pedagógicas e de contextualização dos conhecimentos acadêmicos à realidade em que vão atuar (ou já atuam), fato que reforça a dicotomia teoria/prática no trabalho educacional.

Argumentam que os cursos de formação continuada são distanciados das necessidades da maioria, vêm como “pacotes prontos”, muitas vezes, sem objetivos claros ou centrados nas normas e nas técnicas, são desqualificadores das capacidades cognitivas dos docentes e não oferecem condições operacionais para se con-

cretizar no interior das escolas. Acrescentam, ainda, que as políticas de formação se centram na formação pragmática e aligeirada, não se preocupam com o financiamento ou apoio a uma pós-graduação, a exemplo de cursos de mestrado ou doutorado. Os professores percebem que sua formação deve contemplar a dialética dos saberes tácito, escolar, pedagógico e científico. Visualizam neste processo uma constante descoberta e autoconhecimento que contribuem para a reflexão sobre a prática e trazem opções para solucionar os dilemas cotidianos. Suas declarações mostraram as seguintes necessidades:

- qualificação e ascensão profissional;
- aprofundamento nos conhecimentos, principalmente no que tange à disciplina, ou disciplinas, que lecionam, buscando sua ressignificação;
- reflexão sobre os pressupostos epistemológicos que permeiam as propostas ou programas de formação profissional “centrados no contexto” (CANDAUI, 2004);
- partilha com os colegas de idéias sobre o seu papel profissional, ensejando espaço para reconstrução constante da identidade nesta área;
- reflexão sobre as relações interpessoais na escola, bem como a aprendizagem da convivência para desenvolver habilidades de escuta e tolerância frente às diversidades socioculturais e étnicas, mormente em relação à clientela específica com que lidam. A esse respeito, sustentamos a idéia de que a aprendizagem da convivência nos cursos de formação pode levar os professores a compreenderem a maneira de ser, o estilo de vida, os valores e crenças desta clientela, mudando assim seus pensamentos e atitudes em relação a esta, poupando-a da tirania e dos preconceitos; e
- escuta, sobre suas indagações, anseios, contradições, receios, dúvidas e inovações. Isto porque a visão de mundo, os referenciais e a consciência da historicidade de seu saber e do papel social que desempenham são fundamentais para qualquer projeto de formação ou reforma pedagógica.

Ao lado dos fatores ligados às políticas públicas de formação, os professores apontaram o “apartheid profissional”, que os discrimina e rotula como desinteressados e incompetentes. Além disso, são, em geral, responsabilizados pelo fracasso escolar dos estudantes, reforçando rótulos e adjetivos que lhes são atribuídos e interferindo no envolvimento afetivo da sua atividade.

Quando partem para a reivindicação dos seus direitos e melhores condições de trabalho, são chamados de “baderneiros” pelas autoridades que ameaçam puni-los se permanecerem organizados nos movimentos grevistas. Por outro lado, a atuação do sindicato apresenta-se ambígua: ora cumpre o seu papel, fortalecendo a identidade da categoria e conseguindo a adesão de um grande número de professores nos movimentos de luta, ora não consegue sustentar a própria força, trazendo para os profissionais envolvidos exaustão, abatimento e inércia, afetando-lhes a auto-estima.

Os fatores que atingem diretamente o trabalho pedagógico, ou fatores primários⁵, atuam diretamente na auto-estima do docente, à medida que este é negado como sujeito desta atividade. Nos depoimentos, predominaram as precárias condições físicas e materiais, superlotação das salas, sobrecarga de trabalho, mecanismos de controle exercidos pela gestão escolar, falta de acolhimento no espaço onde atuam. Observamos como tais entraves ou adversidades se apresentam como dificuldades para relações humanas na escola, para o vínculo afetivo do professor com seu produto, para a prática da *dialogicidade* (FREIRE, 1985) e para seu equilíbrio emocional. Notamos que o desgaste do professor frente a esta realidade pode ser propulsor de sua “desistência simbólica” ou síndrome de Burnout e dos sintomas de estresse dos quais são vítimas.

Um outro entrave muito debatido foram os mecanismos de pressão e regulação dos gestores educacionais sobre o docente. Dentre estes, os professores destacaram o exame de Certificação Ocupacional⁶, tido como um comprovante de que o professor não tem vez nem voz nos programas que dizem respeito ao seu

próprio desempenho. Tal exame, segundo depoimento do grupo, submeteu os professores a uma prova desqualificadora e potencializou os rótulos e estigmas sociais contra a imagem deste profissional. A avaliação, da forma como foi realizada, trouxe sentimentos de indignação, humilhação e desconfiança crescente em relação aos órgãos gestores.

Concordamos com Vasconcelos (2003), quando afirma que o professor não é vítima nem vilão dessa história. Não sofre integralmente discriminação social, é também valorizado e reconhecido em diversos contextos e seu trabalho oferece flexibilidade para controlar e recriar o seu processo; mas também não merece ser apontado como responsável pelas mazelas do sistema educacional que o forma, ou deforma, por meio de métodos bancários e sob o império da práxis mimética, embora cobre dele uma postura autônoma e reflexiva.

Como nos disse uma professora, integrante do grupo pesquisado, a partilha desses problemas ou entraves parece deixar o “fardo mais leve”. Mas, a quem recorrer e com quem compartilhar? Ao coordenador pedagógico? Uma figura “formal” no espaço escolar que não é formada para praticar a “escuta” e, muitas vezes, em razão das circunstâncias, se posiciona contra os professores, conforme depoimento do grupo. A direção? Esta ora provoca medo por meio de pressões e chantagens, ora age com extrema indiferença ou apatia aos dilemas cotidianos. Aos colegas? É preciso superar a concorrência e a ausência de ética nesta profissão, fatores que contribuem para o isolamento do professor em seu trabalho e para desarticulação política deste em face da luta pelos seus direitos.

Nossas observações e estudos realizados nos permitiram afirmar que o “*corpo emocional*”

⁵ Esteve (1999, p. 27), no seu estudo sobre o mal-estar, chamou de fatores primários ou diretos aqueles que “incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas.” E as condições externas que incidem sobre a ação docente de fatores secundários ou contextuais.

⁶ Processo de avaliação dos conhecimentos e habilidades dos docentes, um dos projetos prioritários do programa “Educar para Vencer” do governo do Estado da Bahia.

do professor, seu principal instrumento de trabalho e veículo de expressão afetiva, apresenta-se estasiado;⁷ frente às adversidades encontradas na sua práxis. Esta exaustão ou *estase docente* pode contribuir, por sua vez, para um desânimo ou endurecimento afetivo perante a atividade, como podemos observar no depoimento da professora a seguir: “*Como se tivesse me sugado tudo, sem ânimo. Tenho que me refazer energeticamente. Me envolvo demais e penso que preciso me controlar bastante*”.

Neste entorno, é necessário que a escola, como um “eixo de mudança em prol da qualidade de ensino”, conforme declaram os programas e gestores educacionais, se torne um espaço de democracia, criatividade, promoção da saúde e acolhedora das pessoas que a mantêm viva, especialmente dos docentes. Para tanto, tais pessoas precisam ser fortalecidas no seu *self* (ego) e na sua imagem social, sendo percebidas como *gente* que, como tal, conversam, trabalham, criam, festejam, criticam, cantam, brincam, entristecem, adoecem, entram em conflito, se encantam e desencantam. Isto parece, todavia, esquecido nas reformas dos currículos de formação docente e desenvolvimento escolar, como afirmam Arroyo (2000) e Santos (2004).

A superação destes entraves começa pelo reconhecimento social do trabalho docente pela sociedade (especialmente os órgãos gestores e planejadores da educação) e pela organização política da categoria, implicando condições dignas de trabalho que permitam ao profissional potencializar seus conhecimentos e habilidades, e numa remuneração que permita ampliar seus conhecimentos e ter melhor qualidade de vida.

Acreditamos que a formação docente centrada no aspecto lúdico do trabalho, necessário para alimentar o prazer e o afeto do professor com os elementos de sua práxis, possa também contribuir para o enfrentamento destes entraves. Será isso possível? Pode o trabalho docente trazer satisfação e alegria ao professor diante das condições aqui debatidas?

Para ilustrar nossas questões, destacamos um trecho da entrevista feita com a professora

Solange, que consideramos significativo para destacar a ambigüidade presente na dimensão subjetiva do professor, tencionando levar o leitor a refletir sobre o próximo tema deste estudo: a relação de amor e ódio do professor com o seu trabalho e as estratégias de defesa que utiliza para enfrentar o mal-estar ou o próprio desencanto.

Pesquisadora – *Professora, como você percebe o trabalho docente?*

Prof^a A - *Árduo, eu acho assim que é assim um desmatamento, (...) principalmente no momento em que a gente está vivendo, de que se precisa valorizar mais o profissional. E que a gente vê que não estão abertos para isso. É um desbravar mesmo, é você resistir aquele salário que você recebe no final do mês. Mas você, além de tudo, sabe que você está lidando com gente, que você precisa ajudar, por que você já conseguiu subir degraus, por que você pode ajudar essa pessoa também a alcançar mais êxito na vida, ser mais feliz. Então, é muito amplo, é muito grande. É um constante assim. É de sofrimento, é de prazer, é uma mistura muito grande, é muito dura. Agora apesar de ser muito dura, eu me surpreendo de não ter ficado desencantada com ele.*

Assim, após discutirmos os fatores que podem levar os professores a desistirem, o segundo momento de análise foi saber por que, apesar das pressões, discriminações e condições precárias de trabalho, estes professores persistem? Que trabalho é esse que causa tanta dor e tanto prazer?

TRANSFORMANDO O TÉDIO EM MELODIA ...

E ser artista no nosso convívio
Pelo inferno e céu de todo dia
Pra poesia que a gente não vive
Transformar o tédio em melodia
(Frejat/Cazuza)

⁷ Na concepção reichiana, existe uma diferença entre *êxtase*, quando a energia é descarregada, trazendo um estado de arrebatamento, encanto e absorção, e a *estase* quando a energia fica parada, impedida de ser descarregada.

Notamos com este estudo que, mesmo vivenciando as dificuldades neste espaço de formação, os professores conseguem ver a “melodia” presente no seu trabalho, sendo um verdadeiro artista no “inferno e céu de cada dia”, como dizem os poetas. Os depoimentos analisados mostraram que o grupo tem uma capacidade para se re-encantar ou re-equilibrar diante das adversidades. Observamos tal capacidade nos seus discursos, quando narraram as opções para liberar suas tensões, buscando saídas criativas para restabelecer os vínculos e repor as energias de acordo com suas necessidades e oportunidades.

Importante é registrar que nos pautamos na proposta de Negrine (1998) e Santos (2000), sobre a formação lúdica para desenvolvermos uma *atitude de escuta* no grupo pesquisado. Assim, percebemos que os professores agem de forma diferenciada no enfrentamento do mal-estar ou desencanto; ora são mais emotivos, ora são mais racionais, a depender das circunstâncias. Não desistem totalmente, ao contrário, muitas vezes *se entregam e se absorvem nas atividades com entusiasmo e arrebatamento*, expressando, nas palavras de Reich (1979), *equilíbrio energético e capacidade de resposta ao prazer e de tolerância com o outro*.

Dessa forma, foi possível compreendermos, pelos depoimentos, a afirmação de Soratto e Olivier-Heckher (1999) que *não são as condições de trabalho que fazem os professores permanecerem no ofício, mas a relação de prazer que estabelecem com o produto do trabalho*. Notamos, com este estudo, que, mesmo com salários baixos e com péssimas condições de trabalho, *os professores se re-encantam a cada dia com o retorno cognitivo e afetivo dado pelos estudantes, pelo prazer em se sentir importantes para eles e pelo aprendizado contínuo que a atividade pedagógica proporciona*. Assim, conseguem obter desse trabalho o maior prazer que ele pode dar, são resistentes aos entraves e permanecem comprometidos com o ofício. O depoimento da professora, a seguir, ilustra estas afirmações:

Às vezes chego e pergunto: ‘E foi isso que eu quis?’ Tem momentos que tem que ter ânimo para poder seguir, com o sorriso ou com o carinho deles, eles chegam e dizem “Professora eu quero falar com a senhora”. .. essas coisas faz com que você cada dia descubra a profissão, você ser pessoa, você está ali e saber que as pessoas confiam, acreditam em você, que você é útil, que gosta de você e mostra isso....

Percebemos no depoimento destacado o *cerne do trabalho docente*: a troca entre produtor e o produto, troca de conhecimentos, afetos, experiências, crenças, hábitos, valores. Ocorre uma influência recíproca na vida dos educadores/educandos que os transforma e os leva a buscar constantemente coisas novas. *Este aspecto interativo, foi apontado pelo grupo pesquisado como o mais importante na atividade do professor; é ele que torna o trabalho desafiante e envolvido por “alegria e esperança”* (FREIRE, 2001).

Acreditamos que este aspecto precisa ser potencializado nos cursos de formação. Isto implica considerar a *vertente subjetiva no trabalho educativo*, que, para Vigotski (2001) e Wallon (1964), tem como base as reações emocionais entre os pares. De acordo com os estudos aqui apresentados, cumpre-nos lembrar que a *afetividade*, como componente principal desta vertente, é a energia que move a vida e que a relação viva com o mundo, imprescindível para a aprendizagem, depende do “colorido emocional” (VIGOTSKI, 2001) e dos “conflitos dinâmogênicos” (WALLON, 1964) que a envolvem. Dessa forma, *a afetividade permeia todo o processo de trabalho docente, atuando como vitalizadora do pensar e do fazer pedagógicos*.

Uma vez que a *vertente subjetiva* é percebida como parte integrante do todo da ação docente, compreendemos que a convivência diária com a atividade pedagógica, fortalece a identidade profissional e as estratégias de defesa contra os entraves do cotidiano traz à tona aspectos da *dimensão lúdica* como a flexibilidade, o desafio, a absorção, a entrega, a plenitude, a tensão e a leveza. Desse modo, inferimos que tal dimensão, ao emergir no “fazer-pedagógico”, pode ser *uma mediadora eficaz na*

interação e nos sentidos e significados presentes na afetividade e no processo identitário do docente. Assim é que as atividades lúdico – corporais podem se tornar um valioso instrumento para o equilíbrio cognitivo e afetivo deste profissional. Conforme vimos em Wallon (1964), Vigotski (2001), Reich (1979) e Luckesi (2002), as atividades, quando são lúdicas e atuam nas tensões corporais, favorecem a ampliação da consciência e reorganizam a emoções.

Inferimos que é neste lugar de *vivacidade, criatividade e prazer* onde se insere o aspecto lúdico no trabalho docente. A *ludicidade*, como uma das dimensões constituintes do ser humano, está presente em qualquer idade, sexo ou classe social, é relativa àquele que joga e brinca e envolve afetos como alegria, tensão e prazer, ações que tendem a ser repetidas segundo o regulador orgânico: a emoção⁸.

Tais ações são realizadas num processo de interação social: “Jogo é uma atividade em que se reconstrói sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998). E, por isso, envolvem vínculos e estão internamente implicadas de afetividade.

Assim, concordamos com Porto e Cruz (2002), quando garantem que na formação docente “a capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado pois não é imediatamente alcançada”. É preciso que o professor compreenda a importância psicológica e sociocultural da *ludicidade*, não só teoricamente, mas vivenciando situações lúdicas, que lhe proporcionem regular suas próprias reações ao ter espaço para expressão dos sentimentos e desenvolvimento de sua criatividade.

Podemos inferir, com isso, que a afetividade e a *ludicidade*, como dimensões essenciais do desenvolvimento humano, podem ser também a base de qualquer projeto educativo, seja formal ou informal. Neste sentido, não podemos compreender o trabalho do educador sem considerarmos os sentimentos envolvidos no seu processo de escolha, aprendizagem e atuação neste ofício.

Permeadas por estas informações, prosseguimos nossa investigação buscando compreender que fundamentos essenciais poderiam tornar lúdica a prática pedagógica, assunto que discutiremos a seguir.

O TRABALHO E A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR

No terceiro momento da investigação, procuramos saber dos professores o que entendiam por *ludicidade* e qual a importância desta para seu trabalho. Os professores responderam que a *ludicidade* é algo que abre o sujeito para a vida, disponibiliza e flexibiliza sua convivência com o outro, produz bem-estar, descontração, bom humor e, como linguagem, dá sentido à prática pedagógica. Reconhecendo o *fazer pedagógico* como coletivo, destacam que a *dimensão lúdica contribui para formação pessoal e profissional, pois fortalece os relacionamentos e aumenta o contato com o material de aprendizagem, ajudando a mobilizar e sensibilizar o educando para o conteúdo.*

Para alguns professores, o lúdico é visto como diversas formas de expressão, dentre elas, a música e o desenho, usados como linguagem para mediar os conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 1998), como podemos observar no depoimento a seguir:

Tive uma experiência muito legal a semana passada, eu levei uma música, a Arca de Noé, porque o livro traz o poema e trabalha o tempo do calendário e do relógio e eu achei que era melhor colocar a música e pedir que eles desenhassem a partir do que eles estavam estudando, deixar o livro de lado. Eles relacionaram a música, com o poema e me coloquei bem atrás, bem de fora para ver de que forma ia ficar e ficou muito lindo mesmo o trabalho. E me questionei a atividade: ‘Será que vou conseguir fazer com tranquilidade, sem estresse, será que a música vai sensibilizar ou vai dispersar?’ Eu consegui, eu gostei...

⁸ “Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa” (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

A *ludicidade* está presente na ação desta professora, no prazer que sentiu ao levar a música e no envolvimento dos estudantes nessa atividade. Salientamos que a ação ou atividade lúdica não se constitui apenas de jogos ou técnicas dinamizadoras, pois também está presente na dança, na música, no desenho, na pintura e em outras formas de expressão artística, ou seja, em outros signos. Huizinga (2004), ao pesquisar o aspecto cultural do lúdico, assinala que não é por acaso que encontramos na história da humanidade diversas expressões para designar a atividade lúdica. Quanto à música, esclarece que nas épocas arcaicas o homem tinha plena consciência de que “a música era uma força sagrada capaz de despertar emoções e, além disso, era um jogo. Só muito mais tarde ela passou a ser apreciada como uma contribuição importante para a vida e para a expressão da vida, em resumo, como uma arte no sentido atual da palavra.” (p.209).

Fátima Vasconcelos, pesquisando sobre o jogo infantil na escola, tomando por base a concepção bakhtiana de linguagem, observou que o jogo, na sua dimensão simbólica, é uma forma de discurso que representa as interações e, para compor o sentido lúdico, ele utiliza-se de gestos, objetos, entonações, mudanças de cenário e linguagem verbal. Neste sentido, o jogo é polifônico, nele estão imbutidos muitas falas, decorrentes da apropriação cultural da pessoa que joga: “O lugar imaginário do jogo é refratado e não refletido, na brincadeira ele cria um vínculo de representação”. (VASCONCELOS, 2003, p. 5).

Parafraseando Bakhtin (1995, p.35), a consciência adquire forma e existência nos signos criados por grupos organizados no curso das relações sociais. Nesta óptica, a *ludicidade*, como forma de linguagem, pode servir como ação mediadora da elaboração de sentidos na relação pedagógica, atuando como forma de instrumentalização no movimento dialético de continuidade e ruptura do conhecimento⁹. Outra professora do grupo esclarece esta afirmação no seu depoimento:

Quando eu busco uma atividade, eu gosto de dar uma atividade que envolva música (...) Pois já sei que vai desencadear uma coisa diferente em cada um. Que posso estar atenta àquela di-

ferença que vai ser desencadeada. Que cada um vai poder se expressar, é aquela liberdade que vai ser dada.

A partir dos autores e dos dados referidos, podemos acentuar que a *ludicidade*, como dimensão do processo de formação do homem, pode estar presente como signo e ferramenta na atividade mediadora do professor no processo de problematização, ao passo que *nutre* as ações expressivas emocionais e cognitivas. A ação lúdica instrumentaliza o professor para mediar o educando e elaborar sua representação mental do conhecimento. As atividades lúdicas, como ferramentas, proporcionam contato com instrumentos físicos ou simbólicos que dinamizam a apreensão do conhecimento. Sobre este ponto, ilustramos um trecho da carta escrita sobre o curso de extensão por uma professora participante onde demonstra a presença da *ludicidade* e da afetividade no cotidiano e na expressão do seu saber:

O curso foi muito bom, pois confirmei coisas que já sabia, todavia tinha receio, dúvidas de colocá-las em prática. Agora, mais do que nunca, sei que o jogo, o lazer, a criatividade, o brincar não estão fora da realidade, assim como os sentimentos e valores também são conteúdos importantes e urgentes, e fazem o trabalho docente também produtivo, leve, divertido e emocionante.

A *ludicidade*, conforme foi abordada nesta pesquisa, é uma expressão mediada por uma atividade que resulta numa experiência de entrega do ser humano em sua totalidade - motora, afetiva e intelectual (LUCKESI, 2004). Neste sentido, as atividades lúdicas servem como recursos para o autoconhecimento, como instrumento de expressão espontânea, fornecendo pistas eficazes para o processo de aprendizagem na medida em que envolve vínculos e media a interação sujeito/mundo.

De acordo com Porto e Cruz (2002), a presença da prática lúdica na educação assumiu

⁹ O processo ensino-aprendizagem é também um momento de *ruptura*, pois o educando nega a continuidade (o conhecimento cotidiano) para incorporar o conhecimento sistematizado: “a ruptura é a confiança na obra prima e no papel da escola de modo que o aluno não fique alheio a ela.” (SNYDERS, 1995, p. 161).

três posicionamentos. A primeira está ligada à pedagogia tradicional¹⁰ que não admitia a presença de jogos e brincadeiras em sala de aula. A segunda posição, de acordo com as autoras, se ancorou nas correntes pedagógicas escolanovista¹¹ e construtivista, e admite a importância do jogo como recurso ou fins para aprendizagem de conteúdos:

Fica claro que, neste caso, o jogo só atinge seu status de importante na escola se estiver associado a essa função de facilitar ou exercitar conhecimentos. A proposição é feita pelo professor. Com essa prática, os professores acabam reduzindo a possibilidade de brincar a momentos, muitas vezes, sem significado para as crianças, pois descarta uma das principais características do jogo, que é ser fruto de ação livre e voluntária. (PORTO; CRUZ, 2002, p. 154).

A terceira posição se recusa à visão da *ludicidade* como adorno ao processo ensino aprendizagem, e defende, além do jogo dirigido, a brincadeira livre na educação das crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento humano em sua integralidade afetiva, motora e cognitiva.

Na pesquisa realizada com os professores, observamos que uma boa parte deles utiliza os jogos como facilitadores da aprendizagem ou para substituir o material escolar, de que o aluno, na maioria das vezes, não dispõe por conta das condições socioeconômicas, como podemos notar no discurso da professora a seguir:

A gente divide a turma em grupos e eles gostam muito de competir. Se eu for trabalhar, por exemplo, poluição da água, eu coloco dentro das questões o grupo que responder um número de questões dentro do assunto. Fica uma certa rivalidade entre os grupos e eles ficam felizes quando conseguem acertar um determinado número de questões. (...) Porque às vezes a maioria não consegue atingir a média. É muito complicado, tem turma mesmo que não gosta de nada que exija assim, a população lá é muito carente, é tudo muito difícil, estou falando do pessoal do fundamental, durante o dia, vai sem lápis sem caderno. Então, dentro destas coisas, destas atividades, eles conseguem se sair bem em alguma coisa. Para complementar: 'O grupo que ganhou a brincadeira vai ganhar meio ponto na média', isso motiva. E eu também me sinto melhor.

A professora, embora tenha utilizado o jogo como mediador para a aprendizagem, trabalha com dois aspectos que compõem a pedagogia tradicional; a competitividade e a prática de recompensar os estudantes por meio de pontos na nota. No primeiro aspecto, ela criou um “clima de rivalidade”, separando e dividindo a turma em torno do jogo proposto. No segundo aspecto, reforça a avaliação classificatória e rotulante que sustenta a prática tradicional na pedagogia. Segundo Matui (1995), a educação tradicional apóia-se no maniqueísmo, atitude de separar e dividir os seres, entre bons e ruins, e na educação este pensamento é responsável pela separação entre prática e teoria, dissociando o pensamento e a prática.

Já o terceiro posicionamento mencionado pelas autoras, ancora-se na construção dialética do conhecimento e parte do princípio da aprendizagem significativa, ou seja, aquela que toma como contexto a vida e incentiva atos criativos nos educandos, tendo como síntese a transformação da realidade, bases da Pedagogia Histórica Crítica (SAVIANI, 2003).

Deste modo, configura-se uma educação centrada na visão do ser humano integral e inacabado e na elaboração dialética do conhecimento, supõe uma relação criativa e harmônica sujeito/mundo. Neste sentido, as atividades lúdicas podem servir como mediação na formação e no trabalho do educador, para ampliar seu vínculo com os educandos, para estabelecer maior contato com os afetos ligados a sua práxis pedagógica, além do desenvolvimento do seu nível de potencial cognitivo¹².

Partindo deste ponto de vista, a prática pedagógica lúdica deve ser entendida não como aquela realizada com a mera aplicação de técnicas de

¹⁰ Pedagogia que vê o homem dotado de um essência imutável e pratica um ensino autoritário e rígido, no qual o professor é um ser completo, sabe mais e tem maior autoridade, e o aluno é um ser incompleto, devendo ter respeito e obediência ao mestre. (MATUI, p. 1995).

¹¹ “Na escola nova, o adulto não é mais modelo para a educação das crianças, porque ele também é um ser incompleto, em acabamento. Ninguém é dono da verdade; não existe mais a autoridade do *magister dixit*.” (MATUI, 1995, p. 7).

¹² Nível de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 1988)

dinâmicas de grupo para ensinar, mas aquela que transcende o conteúdo e a técnica e atinge o âmago da interação educador-educando, onde estão ancoradas a *necessidade, desejo, espontaneidade, liberdade, intencionalidade, disciplina, flexibilidade e dialogicidade* no processo pedagógico, como descreve Fortuna (2001):

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos, no papel do aluno... a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. **A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula.** (p. 116-117 – grifo nosso).

Por isso, o caráter lúdico do trabalho pedagógico não se reduz a um conjunto de técnicas ludopedagógicas e papéis legalmente definidos e registrados em receituários, pois estas atividades, quando mecanicamente realizadas, podem não ser lúdicas. O jogo, neste contexto, é usado com uma visão mais abrangente, representando uma *ação lúdica*, entendida como aquela que traz *espontaneidade, expressividade, alegria e flexibilidade*.

Desta forma, podemos tecer alguns comentários que auxiliam na caracterização da ação lúdica. No ensino-aprendizagem, nem sempre os jogos e brincadeiras são lúdicos. Enquanto utilizados meramente como fim de divertimento ou restritos a transmissão de conhecimento, podem se tornar tão mecânicos e desprazerosos quanto algumas aulas expositivas taxadas de monótonas e “bancárias” (FREIRE, 1985). Os jogos não se reduzem ao entretenimento, pois, quando usados com *ludicidade*, tornam-se dispositivos fundamentais para estabelecer vínculos no momento em que se realizam, à medida em que trazem bem-estar e estimulam a criatividade, facilitam a aprendizagem e a expressão. E, por último, não somente os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como recursos lúdicos no processo de ensino, mas qualquer outra experiência vivida nesta prática que

proporciona entrega, envolvimento, expressividade e ampliação da consciência.

Porto (2004) esclarece que o lúdico numa atividade não é necessariamente um entretenimento, mas pode ser uma leitura ou escrita criativa, o silêncio, o choro, configurando-se como ação integradora. E é por isso que não é *o que* fazemos com a atividade e sim *o para que* fazemos que torna uma atividade lúdica e integrativa.

Dáí a necessidade de distinguir a “atividade produtiva lúdica” da “atividade recreativa ou de entretenimento”¹³ a fim de que nem a *ludicidade* seja reduzida à recreação nem os jogos e brincadeiras se limitem aos recursos didáticos. A “atividade produtiva lúdica” diz respeito a uma atividade efetiva, onde o sujeito se entrega a ela com múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros e que abre caminhos para construção mais prazerosa e autônoma do conhecimento, partindo de uma motivação interna. Portanto, pode ser realizada de variadas formas, desde uma brincadeira espontânea até uma leitura de um texto. As atividades recreativas, por sua vez, são tão necessárias quanto a primeira para o desenvolvimento do ser humano, pois configuram o momento em que ele possa brincar livre e espontaneamente e onde também ocorre *ludicidade*, porém não produzem conhecimento da mesma forma que a primeira.

Nesta perspectiva, entendemos que o lúdico, no trabalho docente, ocorre quando há sintonia entre os princípios pedagógicos e os princípios da *ludicidade*, propiciando maior abertura de cada um para vida e resultando numa experiência que vai da *tensão* ao *prazer*, do *autoconhecimento* ao *heteroconhecimento*, da *espontaneidade* à *intencionalidade*, da *comunicação* à *expressão*, dos *limites* à *autonomia*, da *emoção* à *razão*.

Com arrimo nestes dados e na concepção dialética do conhecimento, concluímos que um dos fundamentos da ação lúdica no trabalho

¹³ Cipriano C. Luckesi, (2004), aula ministrada na disciplina Ludopedagogia III, no curso de Pós-graduação na FACED/UFBA.

docente é a *mediação da continuidade*, ou seja, do vínculo entre os conhecimentos espontâneos e científicos. Observamos que os professores, no primeiro momento do diálogo, tentam acolher as experiências de vida dos educandos, buscam escutá-los nas suas expectativas, visão de mundo e sentimentos. Acreditamos que esta seja uma forma de cuidar que emerge do afeto positivo do profissional com seu trabalho, no qual ocorre um clima de liberdade, espontaneidade e respeito à comunicação e expressão recíprocas. Tal clima é nutrido pela *ludicidade* como dimensão do ser humano, que traz em si as características citadas.

Vemos como necessário para o desenvolvimento da afetividade positiva no trabalho que, na formação inicial e continuada, o professor possa ser igualmente acolhido na expressão dos seus sentimentos e visão de mundo, constituindo vínculos entre sua experiência cotidiana e os saberes necessários para a práxis pedagógica. Notamos que os professores pesquisados mostraram esta necessidade quando argumentam que precisam compartilhar o cotidiano de sua prática para discutir as técnicas e ferramentas utilizadas e compreender os fatores emocionais nela implicados, visando à formação de vínculos entre os educandos, com estes e os conteúdos, com os conteúdos em si.

Como outro fundamento da pedagogia lúdica, apontamos o momento da análise que inclui a problematização e a instrumentalização. A *problematização* abrange a mediação do confronto com a realidade e a ruptura dos conhecimentos consolidados para incorporação dos novos conhecimentos (GASPARIN, 2003). Analisamos este como momento importante para ação lúdica, pois esta cria Zona de Desenvolvimento Potencial, segundo Vigotski (1988). Neste aspecto, destacamos a necessidade de *desenvolver o comprometimento e a competência política, teórica e técnica do docente*, potenciais indispensáveis para negociação dos significados no processo de mediação, onde o educador resume, valoriza, interpreta, age, decide e avalia.

Na *instrumentalização*, foi possível observar que os professores conscientes ou incons-

cientemente, utilizam na sua sala de aula várias formas de expressão lúdica – como desenhos, poesias e música, auxiliando os educandos a elaborar uma representação mental dos conhecimentos analisados. Assim, os professores também nutrem seus educandos com ferramentas lúdicas, atuando nos campos onde brotam a criatividade, o desafio, a tensão e o prazer no processo de aprender. Os depoimentos mostraram que os professores que assim atuam também se nutrem dessas ferramentas, sentindo-se mais engajados e comprometidos com sua práxis.

Outro importante fundamento que destacamos como componente integrante da *ludicidade* no trabalho docente foi a *catarse*, ou seja, a expressão da nova forma de entender a realidade (GASPARIM, 2003). Na pesquisa, disponibilizamos vários momentos em que o grupo declarou seus sentimentos e percepções sobre o curso, ressignificando as vivências e opiniões debatidas. Neste momentos, os professores afirmaram que o curso representou um “*intervalo do seu cotidiano escolar*”¹⁴ no qual foi possível olhar para si mesmo (*sentir, pensar e agir*), *se conhecer na companhia dos colegas com liberdade de expressão, espontaneidade e superação de pré-conceitos*”. Além do autoconhecimento, o professores revelaram que o curso trouxe *maior clareza sobre seu papel como sujeitos da práxis, sobre a crise de identidade profissional que atravessam e sobre as várias dimensões que assumem o seu trabalho*. Desta forma, entendemos, por que a *catarse* representa a síntese na perspectiva dialética da *construção* do conhecimento, em que foi possível perceber a *consciência ampliada, a criatividade, o conhecimento e autoconhecimento* nos professores pesquisados.

A partir de tais observações, reafirmamos nossa posição de que a formação docente integra a tensão entre objetividade, *formação teórica e lúdica*, e a subjetividade que sugere a aprendizagem do ser e do conviver no tempo e espaço pedagógicos, carecendo de uma *forma-*

¹⁴ Semelhante ao jogo, de acordo com Huizinga (2004): um intervalo na vida cotidiana.

ção pessoal. Esta tensão exige a mobilização equilibrada da energia entre razão e emoção que, de acordo com os estudos teóricos e os depoimentos dos atores sociais, recebe grande contribuição da *ludicidade* para seu desempenho.

Desse modo, ampliamos nossa percepção da importância de elucidar a dimensão lúdica no trabalho docente a partir da integração dos princípios da ludicidade com os princípios pedagógicos, segundo a óptica “sócio-histórica da construção do conhecimento” (GASPARIM, 2003). Concordamos com Santos (2001), todavia, quando afirma que o conhecimento desta importância não é suficiente para garantir, no processo de formação, o desenvolvimento da capacidade lúdica no trabalho pedagógico. Neste sentido, as atividades lúdico-corporais, utilizadas nesta pesquisa como dispositivos de observação e análise, se mostraram férteis na compreensão de que a formação pessoal docente supõe a *vivência da ludicidade para aumentar o contato do profissional consigo mesmo e com o seu objeto de trabalho (os educandos) e para reconhecer os limites do investimento afetivo-energético na sua prática*. Sobre este assunto discutiremos no próximo item.

A VIVÊNCIA LÚDICO-CORPORAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A última fase da pesquisa teve como objetivo aprofundar a discussão da formação docente em sua vertente pessoal, analisando as atividades lúdico-corporais como ferramentas para esta formação, tendo como caminho a abordagem reichiana. Assim, buscamos responder à terceira e última questão norteadora desta dissertação: *como as atividades lúdico-corporais, vivenciadas na formação docente, podem contribuir para o engajamento afetivo e para o equilíbrio emocional dos professores*.

A formação pessoal docente, na perspectiva que está sendo aqui apresentada, implica uma formação que “objetiva uma melhor disponibilidade corporal do professor a partir das

vivências corporais que possibilitem a conscientização das limitações e facilidade que cada um apresenta na relação com os pares, com os objetos e consigo mesmo.” (FALKENBACH, 2004, p.66). A disponibilidade corporal implica maior domínio e consciência dos movimentos, sentimentos e pensamentos a partir de experiências que abram espaço para o profissional falar de si: afetos, crenças, aspirações expectativas e opiniões.

Esta proposta de formação pessoal, formulada por Negrine (1998, p. 27), é integrada a outras vertentes da formação inicial e continuada: teórica e pedagógica. O autor esclarece que, quanto mais se toma consciência das limitações, maiores as probabilidades de nos tornarmos mais tolerantes com os outros, criando uma *atitude de escuta* de si e do outro, conforme discutido neste estudo, e aqui retomamos com suas palavras: “dar tempo ao outro, não esperar que siga a mesma linha de quem o interpela ou age com ela, aceitar que as pessoas possam agir de forma diferenciada na solução de problemas”. Acrescenta que a formação pessoal busca também descobrir potencialidades que estejam adormecidas e que contribuam para redimensionar a auto-imagem e a auto-estima dos professores. Para isto, propõe experiências lúdicas, de sensibilização corporal em relação aos objetos, consigo mesmo e com seus iguais.

Indica que a âncora pedagógica da formação pessoal do professor é o jogo, entendido como atividade lúdico-corporal e cujo instrumento teórico-prático é o corpo. Para o autor, o adulto, quando brinca, revela o que é, libera o corpo e, conseqüentemente, ativa o pensamento e a memória. E argumenta :

Toda ação pedagógica que oportuniza o adulto brincar abre canais para que o indivíduo vivencie sensações de prazer que, de certo modo, desbloqueiam resistências. Neste sentido, suas expressões são produto do inconsciente que, de alguma maneira, refletem seu estado interior. (NEGRINE, p. 1998, p.27).

Na mesma direção, Falcão (2002) lembra que a *ludicidade*, como estado de potência do ser humano, não se situa num setor determina-

do (psíquico, somático, espiritual), mas se constitui como uma síntese integradora. Dessa forma, assinala que o lúdico não é típico da idade infantil, a criança brinca porque é criança, mas o adulto brinca, não porque ainda é criança, e sim porque é um adulto que não perdeu a capacidade de brincar.

A capacidade de brincar envolve *espontaneidade, entrega, descontração, absorção e intencionalidade* e, como na atividade de trabalho, pede o *uso criativo da cognição, a imaginação e o vínculo*. Percebemos o quanto é importante manter esta capacidade no adulto, especialmente no professor, cujo trabalho é essencialmente interativo e cujo corpo é bloqueado pelos entraves decorrentes da ambigüidade de sua profissão e da despersonalização das relações vividas no ambiente escolar, como discutimos amplamente neste estudo.

Neste sentido, compreendemos que não há espaço para o prazer, a alegria e criatividade num corpo bloqueado e desencantado, e, por esta razão, a prática da Pedagogia Lúdica precisa trabalhar com a vivência simultânea da mente e do corpo, desbloqueando as resistências¹⁵ do profissional de educação. Portanto, como instrumento teórico e prático desta formação, o *corpo do professor* precisa ser “lido” e “vivido” neste processo, e foi o que analisamos no discurso dos professores sobre as atividades lúdico-corporais desenvolvidas no curso de extensão.

Por que, então, não se tem atenção ao corpo do professor na sua formação? Sobre este assunto, uma das professoras, na entrevista, nos fala da importância do trabalho lúdico-corporal, durante sua experiência no curso de extensão:

Então é importante que a gente sempre esteja voltando pro nosso corpo na prática. Porque uma coisa é a gente sentar, ir pra palestra, seminário, ir pra curso, ficar sentadinho balançando a cabeça ou intervir ou interceder com palavras. E outra coisa é a gente entrar pro corpo, porque nós somos o nosso corpo. Então a verdade está no nosso corpo, coisas que as vezes que a gente fala e o corpo discorda e ali está a nossa verdade de cada um de nós, um pouquinho ali. Assim, essa coisa da vivência é uma proposta que eu venho a tempo fazendo, mas é difícil (...) que se

abrisse com a participação de professores nessa área do corpo mesmo. Porque não tem outra solução se não começar do professor, o professor se amando, se gostando, se conhecendo. Não precisa ser a questão da terapia necessariamente, mas você trabalhar inicialmente pelo corpo.

Notamos neste depoimento que o sistema educacional contemporâneo não só nega os saberes da docência, mas do que isso, nega o seu próprio corpo como expressão do seu ser e estar no mundo. Entendemos que esta também pode ser uma maneira de desvalorizar o trabalho docente, pois negligencia a presença do seu próprio instrumento de trabalho. A professora parece denunciar este fato e propõe que o afeto e o autoconhecimento do professor sejam relevados nos cursos de formação, começando pelo corpo onde habita a verdade dos sentimentos, pensamentos e ações.

A esse respeito, segundo Wallon (1968), o corpo é o marco da existência concreta do ser no mundo e é também onde se inscrevem a dor e o prazer. Para ele, a emoção é a ressonância humana do desejo presente no corpo; este é integrado nos três campos – motor, afetivo e cognitivo – por isso faz, sente e cria. Similarmente, na abordagem reichiana, a vida do corpo é a história das emoções e sentimentos vividos pela pessoa, ou seja, o corpo é o *campo energético*, força que permite viver e agir. Reich explica a estrutura psíquica como unidade dinâmica de fatores bio-psíquico-sociais. Sendo integrados energeticamente, os processos psicológicos (psique) e os processos do corpo (soma) são funcionalmente idênticos, como explica o autor:

O conceito de “identidade funcional”, que tive de introduzir, significa apenas que as atitudes musculares e as atitudes de caráter têm a mesma função no psiquismo: podem substituir-se e podem influenciar-se mutuamente. Basicamente, não podem separar-se. São equivalentes na sua função. (1961, p.230-231).

¹⁵ O conceito de resistência difere do proferido por Giroux (1997), discutido nos capítulos da dissertação em foco. Neste momento de análise, ele ganhou o sentido psicanalítico concebido como forças inconscientes que se opõem ao processo de análise e a tomada de consciência para manter a neurose (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983).

Os autores ora citados parecem convergir nas idéias da professora há pouco destacada, quando anota que a formação poderia começar pelo “*professor se amando, se gostando, se conhecendo*”. Desse modo, começar por ele é reconhecê-lo primeiramente no seu corpo, expressão do seu ser e estar no mundo. Este reconhecimento pode ser concretizado quando ancorados em experiências que envolvam o corpo e o jogo. No *corpo*, ao mobilizar movimentos e sentimentos, tais experiências ativam o pensamento, a memória e desbloqueiam as tensões.

Em se referindo ao *jogo*, podemos dizer que é importante se desenvolver a capacidade lúdica, que requer o uso criativo da cognição, da imaginação e dos vínculos. Integradas, estas *atividades lúdico-corporais nos mostraram mudanças significativas na expressão e na auto-estima dos professores, proporcionando maior contato consigo e com o outro e melhor saúde psíquica*, que nas palavras de Reich (1979), é “estar plenamente vivo em todas as situações da vida”.

Como afirma Lowen (1977), as funções de contato, que representam as principais interações com o mundo, se dão no patamar corporal, no plano psíquico, com a terra e com a sexualidade, e fazem emergir respectivamente a graciosidade, maior sensibilidade, senso de realidade e capacidade para o prazer. Observamos tais funções na declaração dos professores sobre a avaliação que fizeram do curso, usando o “corpo do grupo” como metáfora. Ao se referirem à “cabeça do grupo”, mostraram que o *desbloqueio das defesas racionais proporcionou maior integração entre os sentimentos e pensamentos, trazendo maturidade e uma nova óptica na relação com o trabalho*: “o chão ficou mais firme e as idéias mais seguras”. No “coração do grupo”, observamos maior graciosidade e prazer, ao declararem a *presença de alegria e abertura para o diálogo e para o acolhimento*. Nas “mãos”, enfatizaram *a garra e a esperança no sentido da renovação*: “a partir delas tudo pode recomençar”, e nos “pés”, *a firmeza e a ampliação da consciência da missão social* que desem-

penham, mostrando contato maior com a realidade e maior segurança na sua expressão.

Com âncora nesta análise, concluímos a pesquisa, respondendo que a *tônica das atividades lúdico-corporais vivenciadas na formação docente possibilita contato integral com o self (sentir, pensar e agir)*. Ao atuarem nos movimentos e sentimentos, tais atividades proporcionam maior consciência corporal que, por sua vez, leva o sujeito a escutar a si mesmo e ter maior disponibilidade para as interações.

Dessa forma, o trabalho contribuiu para *fortalecer a auto-estima e a expressão deste profissional e a aprendizagem da convivência*, fator importante para possibilitar o seu reencanto com o trabalho e assim propiciar um maior engajamento e equilíbrio afetivo-energético.

Acrescentamos que o tema deste estudo sugere a interpretação de outras abordagens teóricas para compreensão mais aprofundada de sua dinâmica, abrindo caminhos de análise. Considerando que a *ludicidade* ocupa papel fundamental nas etapas do desenvolvimento psicológico e sociocultural, reconhecemos que a prática da pedagogia lúdica é apenas uma das dimensões do trabalho docente que pode torná-lo mais vivo e engajado nos seus objetivos e, portanto, outras dimensões precisam ser elucidadas com este propósito.

Manifestamos, ainda, o argumento de que o emprego das atividades lúdico-corporais na formação de professores não pode obviamente acabar com o mal-estar docente, pois este tem origem em um contexto social mais amplo, como atestou a presente pesquisa. Quando, porém, inseridas num espaço que possibilite o professor compartilhar seus impasses e questionamentos enfrentados no cotidiano de sua práxis, podem representar uma estratégia eficaz para enfrentar as adversidades de seu ofício, ao ampliar sua consciência e atuar no seu equilíbrio afetivo-energético.

Ao nos aproximarmos do final deste artigo, cumpre reiterar a noção de que, na elaboração de sua identidade, o professor tem alegrias, insatisfações, prazer, amor e ódio, em decorrên-

cia do encontro com pessoas, do choque das diferenças subjetivantes de cada uma. Por isso, a relação do professor com sua profissão será sempre de encanto e desencanto, de envolvimento e abandono, de amor e ódio, em virtude da especificidade do instrumento de sua práxis (conhecimento), a matéria-prima com a qual se encontra e desencontra (o educando) e a finalidade e o produto desta práxis: a consciência transformada dos educandos. Nesta perspectiva, o *cuidar* do professor pressupõe uma aprendizagem contínua e uma postura integrativa, respeitando o momento e a condição do educando. É preciso, portanto, reconhecer o valor necessário do afeto no ato de educar e a importância deste no desenvolvimento integral da pessoa.

Almejamos que, a partir da nossa visão e dos “pés onde pisamos”, a pesquisa aqui apre-

sentada possa contribuir para transformação na prática das políticas públicas de atenção ao trabalho e à formação docente, tanto do ponto de vista teórico-técnico, como na área de formação pessoal e saúde do educador.

E, nesta parcela de contribuição que pudemos oferecer, esperamos que os profissionais de educação cuidem dos “brotos”. *Dos seus próprios brotos, mediados por uma formação lúdica, que lhe proporcionem autocohecimento e crescimento pessoal, e dos brotos dos educandos, formando interações sadias e amadurecimento de suas potencialidades e autonomia de pensamento e expressão.* E, assim, “usando todos os sentidos”¹⁶ e re-encantando o coração, o trabalho docente poderá continuar “dando flor e frutos”¹⁷ como nos diz a música (expressão contagiante do afeto e do lúdico).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAHIA.. Secretaria de Educação. *Padrões de competências do professor*. Salvador: Fundação Luiz Educar do Magalhães. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KHISHIMOTO, Tizuko M. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p.19-32.
- CANDAU, Vera Maria (Org). *Rumo a uma nova didática*. 15. ed . Petrópolis: Vozes, 2003
- _____. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, W. (Org). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. In: DELORS, J. (Org.). *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1999. p. 89-162.
- ELKONIN, Danil. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FALCÃO, José Luiz C. Ludocapoeira. In: PORTO, Bernadete de S (Org). *Ludicidade: onde ela acontece*. Salvador: UFBA, 2002. p. 92-127.
- FALKENBACH, Atos P. Capacitação relacional do professor com criança em atividades lúdico-educativas: análise sob o enfoque da psicomotricidade relacional. In: SANTOS, Santos Marli P. dos. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 63-67.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-130.

¹⁶ Trecho da música “Daquilo que eu sei”, de Ivan Lins.

¹⁷ Trecho da música “Coração de Estudante”, de Milton Nascimento

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GIROUX, Henry. *A escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. Pedagogia crítica como projeto de profissão exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 65-76.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LAPLANCHE J. e PONTALIS, J.B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1985.
- _____. *O corpo em terapia: a abordagem bioenergética*. São Paulo: Summus, 1977.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. (Org). *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador; UFBA, 2000. (Ensaio, 1)
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete S. (Org). *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador: UFBA, 2002. p. 22-60.
- _____. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete, S. (Org). *Ludicidade: onde ela acontece?*. Salvador: UFBA; Secretaria de Cultura e Turismo, 2004. p. 11-20.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- MEC/SEF. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- NEGRINE, Airton. *Terapias corporais: a formação do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.
- _____. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-44.
- NÓVOA, António (Org) *Profissão professor*. Portugal: Porto Ed. , 1995.
- _____. *Vida de professores*. Portugal: Porto Ed., 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Bernadete de S. *Bola de meia, bola de gude.. : a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor alfabetizador*. 2001. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- _____. Ciranda e destino: reflexões sobre a necessidade de reconstrução das relações entre professores e estudantes. *Revista de Educação AEC*. Brasília: Ed. Salesiana. v .37, n. 134, jan./mar. 2005.
- PORTO, Bernadete de S. e CRUZ, Silvia Helena. Uma pirueta, duas piruetas, bravo! bravo!: a importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO. Bernadete de S. (Org). *Ludopedagogia: ludicidade, o que é isso mesmo?*. Salvador: UFBA, 2002. p.141-163. (Ensaio, 2)
- REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- _____. *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SANTOS, Gideon B. *A fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004. 136f.
- SANTOS, Santa Marli P. (Org). *O lúdico na formação do Educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SORATTO, Lúcia e OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Ofício de educador. In: CODO, Wanderley (Org). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. Parte II, cap. 4-6.
- VASCONCELOS, Fátima. *Pesquisando sobre o jogo infantil na escola a partir da concepção bakhtiana de linguagem*. Fortaleza, [s.n.], 2002. Mimeografado.
- VASCONCELOS, C.S. *Para onde vai o professor?: resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.
- VIGOTSKI, Lév. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lév. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Persona, 1968.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 02.04.06

O TEATRO-EDUCAÇÃO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NO MEIO RURAL: uma experiência na Escola Comunitária Brilho do Cristal

Rilmar Lopes da Silva*

RESUMO

Este artigo apresenta um relato sistematizado de uma experiência pedagógica em Teatro-Educação desenvolvida na Escola Comunitária Brilho do Cristal (1991 a 1997), que fica localizada no Vale do Capão, Chapada Diamantina, Bahia. A Brilho do Cristal propõe um currículo construído numa relação dialógica, apoiando-se na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. A construção de conhecimento se dá a partir do contexto sócio-político-cultural dessa comunidade rural, com o intuito de formar cidadãos com capacidade de serem criativos, críticos, participativos e autônomos. Acreditando na Arte enquanto área de conhecimento, o Teatro funciona como *ponte-instrumento* de todas as ações vivenciadas no Brilho do Cristal.

Palavras chaves: Teatro-Educação – Currículo – Pedagogia Libertadora – Área Rural

ABSTRACT

THE THEATER-EDUCATION AS COMPONENT OF CURRICULUM IN THE AGRICULTURAL REGION: an experience in the comunitary school Brilho do Cristal

This article presents a systemized story of a pedagogical experience in Theater-Education developed in the Communitarian School Brilho do Cristal (1991 to 1997), located in the Valley of Capão, Chapada Diamantina, Bahia. The Brilho do Cristal propose a curriculum constructed in a dialogic relation, supporting itself in the Liberating Pedagogy of Paulo Freire. The knowledge construction is based on its social, political and cultural context of an agricultural community, with the intention to educate citizens with capacity to be creative, critical, participative and independent. Believing in the Art as knowledge area, the Theater works as bridge-instrument of all the actions lived in the Brilho do Cristal.

Keywords: Theater-Education – Curriculum – Liberating Pedagogy – Agricultural Area

* Mestre em Educação. Aluna especial do doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – FAGED/UFBA. Professora colaboradora da ACC - Atividade Curricular em Comunidade de Teatro-Educação – UFBA. Assessora de Currículo da Escola Comunitária Brilho do Cristal. Endereço para correspondência: Escola Comunitária Brilho do Cristal, Vale do Capão – 46930-000 Palmeiras-Bahia. E-mail: riomarlopes@yahoo.com.br

Caminhando com o Teatro no Brilho

Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
as pessoas se educam entre si,
mediatizadas pelo mundo.
(FREIRE, 1996, p.43)

Este artigo é fruto do segundo capítulo da minha dissertação de mestrado intitulada: “O Teatro-Educação Enquanto Componente Curricular no Meio Rural: O caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal”, sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Farias, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A Escola Comunitária Brilho do Cristal fica localizada no Vale do Capão, Chapada Diamantina - Bahia. Considerando o contexto de área rural e de Escola Comunitária que sofre todo o descaso com o ensino de Teatro por parte das políticas públicas, é interessante saber como o Teatro-Educação se constituiu enquanto elemento curricular no Brilho do Cristal, no Vale do Capão, no período de 1991 a 1997.

O Teatro faz parte das práticas pedagógicas da Brilho do Cristal desde a sua fundação, tendo estado presente em todo o processo de construção da Escola como exercício metodológico experimental. Metodologicamente busquei trabalhar o Teatro-Educação através de jogos, brincadeiras e processos de improvisações; tudo isso dentro de uma perspectiva da Pedagogia Libertadora, que apresenta o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica. Nosso referencial teórico era composto por Paulo Freire (1987, 1996), Augusto Boal (1988, 1991), Paulo Dourado & M^a Eugênia Milet (1984), Viola Spolin (1992), livros didáticos e revistas educativas. Tínhamos também um rico referencial humano, as crianças e as professoras, cheias de conhecimentos e de boas idéias, prontas para trocar experiências, num exercício experimental. Para melhor entender o lugar do Teatro-Educação enquanto elemento curricular no contexto do Brilho do Cristal, que propõe a cons-

trução de um Currículo Crítico no qual as idéias de Paulo Freire é o principal referencial político-pedagógico, procurarei reconstruir os passos dessa caminhada.

Vai começar o espetáculo

O encontro do Teatro com a comunidade do Vale do Capão se deu no final do ano letivo de 1991, na festa de encerramento da Escola Integrada, neste momento o Brilho do Cristal ainda não existia. A Escola Integrada (1988) foi um projeto de um grupo de mães e pais, vindo de outros lugares para morar no Vale do Capão, alguns com formação acadêmica. Essas pessoas se juntaram para fazer a Escola Integrada e convidaram a se juntar ao projeto um pequeno grupo de mães e pais *nativos* que estavam insatisfeitos com a Escola Municipal. Nossos alunos eram *nativos* e *alternativos*¹. Oficialmente a Escola Integrada não existia, os alunos eram matriculados na Escola Municipal, logo, a submissão à prefeitura, a falta de autonomia, a falta de recursos financeiros, a prefeitura colaborava com apenas um salário mínimo, enfim, tudo isso nos levou a realizar o sonho de termos nosso próprio prédio, uma escola Comunitária.

Mesmo com todas as carências, pudemos contar com a criatividade de todos e assim o espetáculo começou. As crianças da multiseriada (3^a e 4^a série) apresentaram uma adaptação teatral do conto *Chapeuzinho Vermelho*. A idéia dessa concepção cênica se deu pelo fato de as crianças estarem trabalhando esse conto nas aulas de Português. Então um grupo de criança sugeriu a montagem do referido conto e a sugestão foi aceita por todos. O grupo de crianças *alternativas* já tinha tido oportunidades de estudar em outras escolas e algumas até já tinham feito teatro na escola. Ao contrário, as crianças *nativas* começavam seus primeiros contatos com o Teatro além de trazerem

¹ A comunidade do Vale do Capão denomina de *nativos* as pessoas que nasceram no Vale do Capão e *alternativos* as pessoas que vem de outros lugares morar no Vale do Capão.

uma experiência de educação extremamente repressora, baseada no autoritarismo.

Para realizar a construção cênica, fizemos alguns encontros com as crianças. Brincamos, identificamos o local, as ações e os personagens da peça. O Vale do Capão era inspirador de simplicidade, ainda não havia luz elétrica, Rede Globo também não, o vestido de chita satisfazia e o forró na “boca da noite” trazia muita alegria. Porém, nem tudo era poesia e a maioria das pessoas da comunidade, nativa do Vale do Capão, é analfabeta ou semi-analfabeta, não tem assistência médica e suas habitações são precárias. Diante de tal contexto não poderíamos deixar de contemplar a subjetividade e a singularidade de cada um, assim como, a diversidade do grupo e da comunidade. Nosso Teatro deveria ser contextualizado para que todos o entendessem, para que houvesse interação e troca de conhecimento. Nossas construções cênicas teriam em sua estética a “cara” do Vale do Capão.

Como não tínhamos material cênico, fazíamos uma coleta na casa dos alternativos (roupas, sapatos, perucas, xales, panos e maquiagem); lembro que numa dessas vezes encontramos no caminho um cavalete velho, meio torto, jogado fora por algum pedreiro. Carregamos o cavalete e o colocamos no palco, ainda sem saber onde o usaríamos. Rapidamente uma aluna providenciou um tapete colorido de tiras de tecido, colocou-o sobre o cavalete e falou: *professora esse é o lugar onde o galo vai cantar* - não deu tempo de perguntar-lhe: que galo? pois no mesmo instante, um menino, um dos mais tímidos da escola, pulou sobre o cavalete e soltou um som bem alto: - *curu-cu-cuuu...* todos vibraram e apontando para o menino falaram: - *ele é o galo...* - *o galo que vai acordar a vovozinha.* O galo, que não existia no roteiro, passou a existir. Tais atitudes retratavam a fluência do processo criativo, o nível de envolvimento das crianças no jogo, no fazer teatral.

Com o galo cantando, a vovozinha gritando, o lobo rosnando e a platéia vibrando, a dramaturgia da peça *Chapeuzinho Vermelho* marcou o início de um diálogo estético² com a comunidade. Foi hilário, algo fantástico. Nunca esquecerei das bocas abertas, dos olhos arre-

galados, dos aplausos e da alegria de todos diante desta cena teatral. A alegria era contagiante e dentro de mim ela ecoava a cada lembrança dos momentos agradáveis do processo de encenação. Não foi o grande espetáculo, porém, foi grandioso para as crianças, especialmente para os *nativos* que nunca tinham tido a oportunidade de fazer Teatro.

Para falar um pouco mais da chegada do Teatro no Vale do Capão ofereço esse poema, como fruto de minhas lembranças.

Nossa luz era o dia, luz elétrica não existia
As cortinas se fechavam antes do fim do dia
Bons dias...

O espetáculo continuou. A apresentação, a materialidade do Teatro, significava o surgimento do grande aliado. Naquele momento tinha certeza da possibilidade de interagir com aquelas crianças, com a comunidade escolar, tendo o Teatro como mediador.

Após a apresentação, refletindo sobre o trabalho, percebi que a marca do nosso modelo de educação separatista, excludente, estava refletida em nossa construção cênica. Tínhamos em cena personagens com *fala* e personagens sem *fala*. A maioria dos *alternativos* tinha *fala* enquanto a maioria dos *nativos* não tinha *fala*. É certo que esta distribuição não foi pré-estabelecida, ela foi se moldando de acordo com identidades, facilidades e passividades. Lamentavelmente por falta de formação, de reflexão prática e teórica fortalecemos nosso sistema opressivo quando nos acomodamos diante da realidade. Percebi que não acreditamos no outro, logo não acreditamos na transformação.

Quando o oprimido-opressor exerce sua violência contra um novo oprimido, ele reforça a estabilidade da sociedade opressora. Quando, ao contrário, dirige sua violência contra o opressor, ele inicia um movimento de decomposição dessas estruturas sociais opressoras. (BOAL; 1991, p.28)

Muitas vezes somos os *oprimidos-opressores*, somos nós que fazemos essa sociedade opressora e oprimida. Construimos uma socie-

² Chamo aqui *diálogo estético* a relação de interação criada, durante a apresentação cênica, entre os atores e a platéia

dade cujo modelo social está fundado em modelos hierárquicos: o patrão oprime o operário, que oprime a esposa, que oprime o filho que oprime o irmãozinho, que oprime... , modelos que estimulam o desejo dos oprimidos de um dia ser opressor ou ter o seu momento de opressor. Manter as crianças, que têm dificuldades em falar sem *fala* traduz nossas raízes sociais e culturais.

É necessário acreditarmos que cada criança, mesmo sem coragem de falar, tem algo a nos dizer. Tal exercício, tão distante da rotina das nossas escolas, as deixava inibidas. Algumas acham que suas falas são besteiras, outras acham que têm a voz feia. Infelizmente os fantasmas da nossa educação tradicional rondam nossas crianças e a nós. Dialogar significa dar o direito a todos de falarem, escutarem, refletirem e proporem.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isso existe antes mesmo de que ele se instale. (FREIRE, 1987, p.81).

Portanto, para transformarmos essas estruturas sociais opressoras precisamos mudar nosso comportamento diante delas e precisamos nos reconstruir no exercício pedagógico. Tornou-se imprescindível a construção de cidadãos autônomos, líderes, capazes de interferir nos modelos sociais autoritários.

Minhas reflexões me faziam aumentar o desejo de estabelecer um diálogo com a comunidade através do Teatro. Vislumbrava a possibilidade de interferir de maneira crítica e criativa no modelo de educação do Vale do Capão. E assim, as primeiras reflexões sobre o Teatro-educação no Vale do Capão iam aflorando.

Brincando com o Teatro no Brilho

Iniciamos o ano letivo de 1992 em festa, pois estávamos no nosso próprio prédio³. Ter nosso prédio significou nossa independência, nossa autonomia. Em assembléia geral, as crianças

elegeram o nome da escola - Escola Comunitária Brilho do Cristal. Começamos com duas salas de aulas, uma varanda, uma pequena secretaria-biblioteca, horta, pomar, jardim, balanços e um aumento significativo no número de crianças na escola. Fundamos nossa Associação de Pais Mestres e Amigos da Escola Comunitária Brilho do Cristal. Acreditávamos numa proposta coletiva, segundo a qual nossos encontros semanais com todos os professores seriam não só para planejar como também para refletirmos nossas práticas pedagógicas, para darmos e pedirmos ajuda um ao outro.

Nossa equipe discente era formada por vinte e um alunos, entre sete e quinze anos, divididos em três grupos: uma sala multisseriada de 1ª e 2ª série, uma sala multisseriada de 3ª e 4ª série e um grupo de três crianças, de sete anos, na alfabetização. Tínhamos uma grande diferença de idade em nossas salas de multisseriadas, o que se constituiu em um grande desafio. Segundo os pais das crianças *nativas*, o costume local era de colocar as crianças na Escola a partir dos oito ou nove anos, pois consideravam que antes disso as crianças ainda estavam muito novas. Por outro lado, normalmente, desde os cinco ou seis anos as crianças já ajudavam na roça e já possuíam uma pequena enxada.

Havia um grupo de mais ou menos cinco alunos que se assumiam enquanto *burros*. Algumas vezes ouvi frases assim: *esse negócio de estudo não é para mim... isso não entra na minha cabeça... eu não tenho jeito para os estudos... eu sou burro mesmo...* Através de depoimentos das crianças e de alguns pais *nativos*, soubemos que era costume, na Escola Pública do Vale Capão, os professores colocarem *orelha de burro* nas crianças, assim como, literalmente, chamá-los de *burros*. A situação era

³ Em 1991 solicitamos à comunidade de Lothlorien a doação de um terreno e nosso pedido foi atendido. Construímos nosso primeiro núcleo durante o ano letivo de 1991. Em sala de aula, fizemos nossa trena, medimos nosso terreno, desenhamos a planta-baixa da “escola dos nossos sonhos” e fizemos a maquete. Em mutirão limpamos o terreno, catamos pedras para os primeiros alicerces, tiramos madeira na mata para fazer o telhado, ganhamos telhas e cimento, fizemos rifas e pedágio, fizemos nossos adobes e levantamos nossas paredes.

constrangedora, as crianças *nativas* eram extremamente reprimidas, suas vozes eram abafadas, podíamos perceber, através de sua postura corporal, vergonha, susto e medo. Porém não era difícil roubar um sorriso de sua boca.

A dificuldade no processo de aprendizagem apresentada pelo grupo *nativo* era enorme em relação à comunicação e expressão, tanto corporal quanto emocional. A maioria das crianças *nativas* já tinha freqüentado outro modelo escolar e trazia marcas de uma educação tradicional, autoritária, centrada na cópia e no castigo. Conhecia de perto a repressão escolar e o descaso dos órgãos públicos, no caso a prefeitura, com a Instituição Escola.

Trabalhar o Teatro numa perspectiva libertadora significou a construção de uma proposta pedagógica cujas bases eram o diálogo, o amor, a brincadeira, a improvisação e a construção coletiva. Acreditávamos que assim poderíamos contribuir para um melhor desenvolvimento físico, emocional e racional das crianças. Coletivamente, na sala de aula com os alunos e no planejamento com os professores discutíamos nossas propostas, nossas experiências. Como aponta Freire (1996, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim busquei a construção de um Teatro experimental libertador.

A partir da realidade vigente me perguntava: Como construir uma proposta metodológica libertadora que consiga preencher as tantas lacunas detectadas? Como formar cidadãos capazes de ler e interpretar o mundo que os rodeia? Como impedir a evasão? Essas perguntas norteavam minha prática, por vezes me perseguiram.

Além do impressionante quadro de abandono⁴ da Educação no Vale do Capão, fiquei impressionada com a reação das crianças diante dos *alternativos*. Quando as crianças viam um visitante ou um novo morador do Vale do Capão, corriam e se escondiam atrás da porta, deixando parte do rosto para o lado de fora. Num movimento de dentro para fora os seus rostos saíam, se moviam. Através dessa reação, dessa imagem, via um gesto de resistência à inibição, um espanto e uma curiosidade dian-

te do novo, confirmando a premissa de Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando nele algo que fazemos. (1996; p.32)

A curiosidade das crianças me deixava curiosa. Apostei nesta curiosidade que nos movia. Juntos podíamos criar e recriar muitas estórias e através do Teatro contá-las. Nesse processo de reconhecimento, de troca, de práticas e de reflexões, íamos trocando, nos dando conta da nossa realidade e das nossas necessidades.

As interrogações me perseguiram: como interferir de maneira construtiva nos processos de aprendizagens das crianças? Elas precisavam ler e entender o mundo em que viviam, precisavam falar, chorar, discordar, brincar, gritar, dançar, poetizar, pintar e teatralizar. Acreditava que através do Teatro-educação poderia ajudá-las a ler as palavras, os gestos, o olhar, o silêncio, as formas e o mundo.

O diálogo tão defendido por Paulo Freire tornou-se ação imprescindível em nossas práticas pedagógicas. A práxis pedagógica passou a ter seu lugar de honra no Brilho do Cristal. Entre ação-reflexão-ação fui construindo minha proposta teatral. Sendo a coletividade terreno fértil para desenvolvimento das crianças e inerente à natureza do Teatro, na busca de um fazer teatral crítico e criativo, procurávamos exercitar o máximo a valorização da coletividade, todos eram sujeitos do processo. Em roda refletíamos nossas práticas pedagógicas, nossas propostas cênicas, as temáticas trabalhadas eram discutidas e sugeridas pelas crianças. As construções coletivas nasciam a partir de

⁴ Abandono pedagógico vivido por muitos anos, revelado por uma população basicamente composta de analfabetos, inconscientes da real necessidade da educação para o desenvolvimento da comunidade. Até o final dos anos oitenta prevalecia a educação autoritária, *as orelhas de burros*, e o índice de abandono a Escola era alarmante.

estórias coletivas construídas pelo grupo, estórias contadas pelos avós das crianças, estórias criadas pelas crianças, adaptações de estórias da literatura infantil, assim como sugestões de temas que elas estavam trabalhando na Escola. Todas as atividades teatrais tinham como base metodológica as brincadeiras e os processos de improvisação.

A brincadeira de *faz de conta*, assumir papéis, personagens, tão predominante nas crianças, favorecem a criação de situações imaginárias a partir das experiências vividas. A reorganização de experiências vividas é considerada por Vigotski imprescindível no processo de desenvolvimento das crianças, logo a cultura, o saber construído no cotidiano, a troca de experiência e a interação devem ser valorizadas. Torna-se necessário um diálogo entre educação, sociedade e cultura se desejarmos formar seres criativos, críticos.

Cabe à escola a tarefa de estimular a fruição do conhecimento que cada criança traz da sua experiência de mundo e valorizá-lo enquanto conteúdo significativo. É fundamental que a Escola receba outros elementos da cultura, que não a escolarizada e, assim, possa beneficiar e enriquecer o repertório imaginativo da criança através de jogos. Koudela afirma “que:”... o processo de atuação no Teatro deve ser baseado na participação em jogo. Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e liberdades pessoais necessárias para o jogo.” (1998, p.43)

A atividade com o *brincar de fazer Teatro* era oferecido às crianças que queriam participar, independentes da série que estivesse cursando. Procurava incentivar a participação das crianças. Algumas, porém, preferiam apenas assistir. As crianças nos desafiavam constantemente a sermos *um*, a encontrarmos a unidade na diversidade.

Na busca de contemplarmos as diversidades culturais e sociais tão presentes em nosso contexto, optamos, em relação a nossa organização espacial, pela atividade da roda. Além de acreditarmos na roda enquanto sím-

bolo da unidade, enquanto sistema de organização espacial, na roda todos se vêem, não há uma distribuição hierárquica, provocadora de tensões, do tipo primeiro e último, frente e atrás, etc. A roda tornou-se elemento constituinte de nossas práticas pedagógicas: roda de chegada, roda de conversa, roda da comida, roda do agradecimento, roda de assembleia, roda de reunião, roda de cadeiras, roda de esteiras, roda de avaliação, roda de dança e brincadeiras de roda. Assim fomos nos reconhecendo e tecendo o nosso diálogo, afinal como coloca Freire:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta o que há de patologia de amor: sadismo em quem domina: masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem nunca de medo, o amor é compromisso com os homens... Este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (1987, p.80)

Acreditávamos no compromisso amoroso, na dialogicidade. Nesses dois primeiros anos na busca de uma construção pedagógica libertadora, experimentamos, ousamos, criamos e recriamos tendo como companheiro de todas as horas a brincadeira, o jogo e o Teatro. Dessa forma criamos nossos textos e subtextos.

Textos e Subtextos

Após dois anos de experiência com o brincar de fazer Teatro, na interação com as crianças, me senti preparada para fazer uma proposta mais ousada. Como eu também era professora de História aproveitei para trabalhar construções cênicas a partir de algumas temáticas dessa área. Com a proposta interdisciplinar pudemos contemplar toda a turma, inclusive as crianças mais tímidas se interessaram pela proposta. Foi extremamente motivadora a idéia de montarmos as cenas de nossas pesquisas his-

tóricas: Invasão dos Portugueses, A semana Santa Antigamente, entre outras.

Nossas aulas de Teatro envolviam o trabalho com os principais elementos constituintes do Teatro: corpo, espaço e tempo. O trabalho com as temáticas de História não impediu que trabalhássemos também com outras temáticas, como adaptações de pequenas histórias e construções coletivas. Por uma necessidade do grupo, nossa ênfase foi dada ao trabalho corporal, porém procurávamos seguir um roteiro em nossos encontros: exercícios corporais, respiratórios, espaciais, brincadeiras, jogos teatrais, improvisações, avaliação. Todas as atividades eram desenvolvidas de maneira lúdica, tendo o jogo como uma das principais ferramentas metodológicas. Para Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo a estimulação que o jogo tem para oferecer. (SPOLIN; 1992, p.4)

Jogamos com o corpo, jogamos nas improvisações, jogamos em cena e assim fomos nos assumindo enquanto jogadores. Desafiávamos-nos diante das regras que nos traziam limites. Num exercício dialógico e problematizador criávamos e recriávamos as regras.

Durante o processo de construção cênica não trabalhamos com texto escrito e sim com texto oral e com texto corporal, ou seja, expressão corporal. Procurava evitar ao máximo a supervalorização do texto escrito. Quando recontávamos, procurávamos improvisar, não ficarmos presos ao texto original. Contávamos e recontávamos o texto várias vezes, de várias maneiras: diferenciando-lhes a voz dos personagens, diferenciando-lhes a postura corporal dos personagens, com adereços, mudando o final, explorávamos, enfim, várias possibilidades de contar a história. Esse processo acontecia de maneira participativa. O texto tornava-se pretexto para a construção de um novo texto.

Quando esse novo texto começava a tomar forma, as crianças construíam um roteiro e em seguida, dependendo do processo de alfabetização de cada criança, escreviam a cena, o esquete. No caso das crianças menores, essas adaptações se davam apenas na oralidade.

Nossas construções cênicas eram permeadas por brincadeiras. Era um grande exercício de imaginação. Um dia recebemos uma doação de alguns livros de contos infantis. As crianças *nativas*, por nunca terem tido acesso aos contos, estavam encantadas com o *mundo encantado*. Não se cansavam de escutar a mesma história repetidas vezes. Naturalmente tiveram a grande idéia de encenar um desses contos, que foi Rapunzel.

O processo de construção cênica de Rapunzel foi cheio de fantasias. Como a história de Rapunzel é bem simples, rapidamente foi construído o seu roteiro cênico, a adaptação. Várias crianças queriam fazer o príncipe, outras tantas queriam fazer Rapunzel. Fizemos, então, um rodízio de personagens. O contrário ocorreu com a Bruxa, pois ninguém queria fazer a bruxa. Elas ficavam assustadas com a risada da bruxa e a achavam muito feia. No dia da estréia de Rapunzel entrei em cena fazendo a bruxa. Estar em cena com as crianças foi extremamente prazeroso e divertido. Confirmávamos uma relação de companheirismo, e de cumplicidade. Juntos esquecíamos o texto e juntos improvisávamos. Claro, que na segunda apresentação de Rapunzel já tínhamos nossa bruxinha dando belíssimas gargalhadas. Depois da primeira bruxa assumida por uma criança, muitas outras crianças também quiseram subir na vassoura e soltar a gargalhada. Não é difícil de constatar em tal atitude o quanto aprendemos com o outro, com a coragem do outro, daí a importância do fazer coletivo, da interação.

A cada apresentação, percebia que o diálogo estético ia crescendo. Assim que uma apresentação terminava já chegavam duas ou três crianças falando que queriam fazer Teatro. Fizemos várias montagens de Rapunzel, apresentadas por vários grupos. Houve uma montagem de Rapunzel em que as crianças fizeram o castelo da bruxa em cima da árvore e a *corda de*

brincar de pular virou as tranças de Rapunzel. Tais idéias, fruto da imaginação das crianças, eram experimentadas e refletidas por todos nós. Sempre incentivei a experimentação das idéias, tínhamos muito tempo, muito espaço, muito corpo, ainda éramos crianças, se errássemos, se não desse certo, mudaríamos, misturaríamos e transformaríamos. Nosso lema era: *vamos ver se dá certo*.

O principal objetivo em nossas construções cênicas não era a formação de ator e sim experimentar o fazer teatral baseado em brincadeiras e jogos teatrais. Para que, de maneira lúdica, a criança pudesse se apropriar dos elementos constituintes do Teatro e, conseqüentemente, fazer uso dos mesmos em seus processos criativos, expressivos e estéticos. Koudela observa que: “O objetivo do sistema de jogos teatrais não é a interpretação, mas a atuação que surge da relação de jogo”. (1998, p.50)

O jogo, a ludicidade propicia prazer, descontração, espontaneidade; pré-requisitos importantíssimos para a fluência dos processos criativos. Spolin substitui o termo ator por jogador. Com o intuito de formarmos jogadores teatrais (assumindo a terminologia de Spolin), produzimos muitas cenas interessantes. O desejo de mostrá-las era grande, as crianças se sentiam, de fato, autoras, criadoras das cenas. Com certeza, compartilhar o resultado desse processo com a comunidade escolar era inevitável.

Apresentar o Teatro à comunidade era interessante pelo caráter de entretenimento e pela oportunidade do público, a partir da apreciação, identificar alguns elementos do Teatro: camarim, coxia, palco, platéia, personagens e texto. Mas, antes de tudo, era significativo pelo reconhecimento dos processos criativos das crianças: reconhecê-las como construtoras de suas histórias, de seus conceitos. Precisávamos construir uma cultura teatral, cultura essa que valorizaria o processo criativo.

Os finais das apresentações eram fortemente marcados pelos aplausos que me enchiam de alegria. Sentia a pulsação do Teatro na nossa escola, não só enquanto entretenimento, mas, sobretudo, enquanto processo criativo-interativo. A maioria dos pais e amigos do Brilho do

Cristal gostava muito do Teatro, o que estava muito bem refletido através dos aplausos, das risadas, dos comentários positivos e incentivadores após as apresentações. Mas não só tínhamos aplausos, lamentavelmente havia aqueles que não assistiam, não aplaudiam e falavam assim: *essa escola é de bruxa, essa Escola só faz brincar...*

A fama de *Escola de bruxa* parece ter nascido das tantas apresentações de Rapunzel, das tantas risadas das bruxas que ecoavam na vizinhança. A personagem bruxa é muito popular no mundo da literatura infantil, cheio de mistério, tanto que a bruxa passou a ser cotadíssima pelas crianças no Teatro e daí tornaram-se inevitáveis às repetidas apresentações de Rapunzel. Aos poucos, a idéia de *escola de bruxa* foi se diluindo na medida em que vieram as fadas, os gnomos, os sacis, os lobisomens e as crianças. Quanto ao comentário *Escola que só faz brincar* considero tal questionamento pertinente à realidade dos pais das crianças *nativas*, uma vez que eles não conheciam nenhuma escola que colocasse como prioridade a brincadeira, a alegria, no processo de ensino e aprendizagem.

Apostamos nas brincadeiras, mesmo sabendo que teríamos que enfrentar um conflito cultural. Procuramos compreender o motivo de tais reações, afinal nossa escola abalava os princípios da educação tradicional, vigente no Vale do Capão. Sabíamos que o diálogo levaria a todos uma melhor compreensão da questão: brincar ou não brincar? Procuramos dialogar sobre tais questões em nossas reuniões pedagógicas, em nossas assembléias e em visitas particulares às casas dos *nativos*.⁵ Sempre procuramos falar da importância das brincadeiras, do Teatro e das artes em geral para o processo de desenvolvimento da criança. Também aproveitamos a temática em questão para esclarecermos e fortalecermos nossas propostas em relação a uma pedagogia que respeita o homem integral, que tem corpo, que pensa, que brinca, que imagina, que cria. Em nossos encontros

⁵ Nossas visitas aconteciam periodicamente a partir das necessidades. Inicialmente visitamos quase que toda a população para esclarecimento sobre os objetivos da nossa escola.

pedagógicos eu procurava, sempre que possível, relatar alguma atividade teatral que estava desenvolvendo com as crianças e assim abrir discussões em relação às experiências pedagógicas teatrais e à sua importância no processo de construção de conhecimento. Para defendermos nossas idéias precisávamos conhecê-las.

No entanto foram às crianças, com sua transparência, as principais responsáveis pela aceitação da proposta pedagógica da Brilho do Cristal, tanto por parte dos pais como por parte dos próprios professores. Além de serem bastante receptivas às brincadeiras, as crianças falavam bem da Escola em suas casas e com seus colegas. Com prazer, elas convidavam seus pais, familiares e amigos a participarem de nossas festas, que eram muito alegres; tinha teatro, brincadeira, fogueira, muita comida e forró. Nossa escola é marcada pela brincadeira e pelo jogo. Não só construíamos uma escola como também construíamos relações e conhecimento.

Aos poucos, de mãos dadas, fomos nos constituindo enquanto grupo, nos apresentando, nos fortalecendo e refletindo sobre nossas propostas pedagógicas. E nesse processo de construção de uma identidade pedagógica o Teatro falava alto. O Teatro *falar alto* significava a evidência do Teatro no currículo da Brilho do Cristal. A arte até hoje ainda sofre preconceitos, para muitos não serve para nada. No Vale do Capão não era diferente. Não bastaria ter uma proposta de Teatro e executá-la, era preciso criar estratégias, mecanismos dialógicos a fim de problematizar os estereótipos dados às artes, em específico ao Teatro: *coisa de veado, coisa do diabo, coisa de desocupada e desocupado*. O desafio estava posto; eu apostava que, com o próprio fazer teatral, podíamos transformar os preconceitos. Através do Teatro dialogaríamos, interagiríamos e dessa maneira a aceitação aconteceria. Dessa forma o reconhecimento do Teatro foi se fazendo na medida em que a platéia ia se constituindo.

O ano de 1994 chegava com novas reflexões. A sensação é que estávamos realmente num movimento contínuo. Naturalmente ainda tínhamos muito da Pedagogia Tradicional, afi-

nal fomos todos educados dentro desse modelo, então nem sempre conseguíamos transgredir. Porém tínhamos a liberdade para experimentar, assumir nossos limites e, mesmo sem uma base teórica sólida em relação à interdisciplinaridade, buscávamos uma nova atitude, um novo olhar sobre as questões disciplinares. Refletimos nossa experiência a partir da proposta interdisciplinar. Em nossos planejamentos coletivos sempre procurávamos identificar a partir dos relatos e dos planos de aula dos colegas, em que conteúdo, em que área de conhecimento poderíamos trabalhar juntos para que pudessemos construir um diálogo interdisciplinar.

Reavaliando o caminho percorrido com o Teatro na Brilho do Cristal me propus a desenvolver o Teatro de bonecos, dessa vez com a multisseriada da 1ª e 2ª série e com a multisseriada de 3ª e 4ª série trabalharíamos com o Teatro convencional, com atores e atrizes.

O Teatro de bonecos foi muito bem aceito pelo grupo da 1ª e 2ª série: os bonecos trouxeram alegria, ousadia e interação. Além da possibilidade de trabalharmos a voz e a imaginação tivemos a oportunidade de quebrar o gelo, a passividade, a inibição de alguns. De onde vinham os textos dos bonecos? Em meio a toda essa animação, os textos iam sendo construídos. Quando a criança pegava o boneco, de imediato ela buscava animá-lo e estabelecia um diálogo com outro boneco ou com as pessoas que estavam próximas ao boneco. Assim, após uma familiarização das crianças com o boneco eu sugeria duplas, trios, a irem para trás do pano. Inicialmente os bonecos se apresentavam; em seguida estabeleciam um diálogo espontâneo entre eles (bonecos) e com a platéia. A platéia interagia sem dificuldades, respondia, perguntava, torcia, sugeria, identificava-se com determinados personagens, criava e resolvia conflitos. Num processo interativo, improvisacional e criativo.

Mais tarde, senti necessidade de criarmos uma estória ou de fazermos uma adaptação. Li alguns poucos textos de Teatro de Boneco, porém não me convenci de que seriam os ideais para trabalhar com as crianças. Resolvi traba-

lhar com construção coletiva a partir de um tema. As crianças escolhiam um tema, normalmente entre os que estavam sendo trabalhados com o professor das outras disciplinas. Na semana da higiene, por exemplo, como um grupo de alunos estava pesquisando sobre o piolho, as crianças criaram o esquete⁶ *Piolho para que te quero*.

O processo de construção dos esquetes se dava de maneira interativa. De início, eles exploravam o tema espontaneamente, brincavam livremente com os bonecos, passeavam pela sala, buscavam interações com outros bonecos e inventavam estórias. No momento em que os personagens já estavam definidos entre eles, a estória estava fluindo bem, organizávamos nossa apresentação. Normalmente tínhamos uns dois ou três elencos para cada estória, formando uma platéia bem receptiva com as crianças que não estavam apresentando. Quando nossa construção dramática oral já estava tomando forma, partíamos para escrever um roteiro da estória que estávamos improvisando. Mais tarde, após a exploração do roteiro, as crianças maiores escreviam os diálogos, o texto.

A existência de um texto ou de um tema como referência estimulava a improvisação. A improvisação no momento da ação cênica deixava as crianças mais à vontade. Seu universo fluía continuamente. Lembro que ouvi uma criança incentivando a outra, falando assim: *vamos, a gente inventa a estória na hora...*

Com a turma multisseriada da 3ª e 4ª série trabalhamos com o Teatro convencional, com construções coletivas a partir de adaptação de estórias que eles escolhiam para ler. Inicialmente os textos eram bem pequenos, mas para eles já eram enormes, extremamente significativos e desafiadores. As maiores dificuldades se davam em relação à respiração, voz e movimento corporal. Atividades como pular, dançar, requebrar, entre outras, eram desafiadoras de seus limites corporais. Persistindo nas brincadeiras corporais, elas foram se soltando.

Não podemos separar o fazer teatral da apresentação; quando se fala em Teatro se pensa em apresentar. Dessa forma, as crianças sempre estavam perguntando: quando a gente vai

apresentar? Para que as crianças melhor entendessem o lugar da platéia, esse ente para quem elas iriam apresentar, procurava trabalhar também com jogos cujos objetivos eram exercitar o ator e a platéia. Penso que um dos maiores incentivos do fazer Teatro na escola foi o exercício de apresentar e assistir. Nossas construções cênicas saíam de dentro da sala e iam para a varanda para serem assistidas pelos colegas. Apresentar o Teatro significava também um exercício de formação de platéia. A formação de platéia não é só importante para formar leitores estéticos, mas, antes de tudo, por ser elemento constituinte do Teatro.

A platéia é o membro mais reverenciado do Teatro. Sem platéia não há Teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (SPOLIN; 1992, p.11)

Do desejo de apresentar o espetáculo nasce a platéia. E a platéia, por sua vez, se alimenta do espetáculo assistido, sem o espetáculo ela também não existiria. Nessa relação interativa realiza-se o processo de conhecimento e autoconhecimento. Acreditamos também que, a partir da apreciação, podemos despertar identidades em relação ao fazer teatral, por exemplo: logo após as crianças da 1ª e 2ª série assistirem o Teatro do grupo da 3ª e 4ª série vieram falar que também queriam fazer *Teatro de gente*, não só Teatro de boneco. Por outro lado, as crianças da multisseriada da 3ª e 4ª série resolveram também fazer Teatro de Bonecos. No final, bonecos e crianças se revezavam no palco.

Não incentivávamos a criança pequena apresentar seus jogos dramáticos, pois queríamos evitar seu constrangimento. Porém, elas pediam para apresentar, com certeza, por termos a cultura teatral muito presente na escola. Como buscávamos valorizar as vozes dos sujeitos envolvidos, procuramos dialogar com as crianças,

⁶ Esquete: nome dado a um pequeno texto teatral.

refletir a respeito de suas proposta e elas, firmes em seu propósito, não abriam mão da apresentação. Tornou-se impossível evitar que as crianças apresentassem seus Jogos Dramáticos. Slade afirma que o Jogo Dramático não é Teatro e, por isso, não deve ser apresentado. Para ele:

Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê! (1978; p.18).

Compreendo o pensamento de Slade (1978), porém acredito que a apresentação não invalida o caráter de Jogo Dramático. Também, penso que mesmo no palco as crianças continuam no jogo dramático, fazendo e refazendo as regras. O público, para as crianças, não se constitui enquanto platéia, elemento constituinte do Teatro, e sim enquanto convidados das crianças a assistirem *seu jogo, seu Teatro*. Não há um representar, naquele momento elas estão jogando e partilhando esse momento. Tal exercício, além de desinibir e de fortalecer a autoestima, também facilitará a absorção, mais tarde, dos Jogos Teatrais.

Nossa referência principal para a criança apresentar ou não sua cena era o seu desejo, independente da idade. Nosso lema era um ajudar o outro, respeitando as diferenças, os tamanhos. Não existia nenhuma censura, seja estética, seja etária. Acredito que as crianças vivenciavam seu jogo dramático no palco, não apresentavam Teatro. A platéia, por sua vez, assistia a um Jogo Dramático, não a uma peça teatral.

Normalmente a platéia não se dá conta do jogo dramático e cobra um comportamento teatral, fazendo crítica do tipo: falaram baixo, ficaram o tempo todo de costas, ficaram muito juntinhas, e tantas outras. Para evitar esse equívoco procuramos, antes das apresentações, informar a platéia sobre o que ela ia assistir: um jogo dramático, um jogo teatral, uma colagem de cenas, uma construção coletiva, uma adaptação de texto, uma releitura ou uma peça de

Teatro. Neste processo a platéia mostrou-se como uma grande aliada, pois além da participação enquanto platéia, muitas pessoas se ofereciam para ajudar: montar e desmontar o cenário; recolher doações de roupas, adereço e maquiagem; maquiar as crianças; costurar, reformar roupas e tantas outras atividades. A força da coletividade era pulsante, o que tornava fértil a existência do Teatro.

Nossas construções cênicas foram tomando forma a cada ano, a cada experiência. A cultura teatral na Brilho do Cristal se tornou um fato. Após a montagem do *Casamento da Roça* na festa junina de 1994 nasceu o *Grupo de Teatro Infantil do Brilho*, que funcionava à tarde, fora do horário escolar.

O *Grupo de Teatro Infantil do Brilho* se encontrava duas vezes na semana. Além das aulas de Teatro confeccionávamos nossas roupas, nossos adereços e nosso cenário. Os textos encenados eram construções coletivas do grupo a partir de um determinado tema ou história, definida pelas crianças. De maneira improvisada construíamos nossas cenas que mais tarde se tornariam nossos textos, nossa construção coletiva. Nossos textos inicialmente eram construídos apenas na oralidade, a partir de histórias infantis. Recontávamos várias vezes e, de posse do entendimento da história, as crianças improvisavam e recriavam sem nenhuma dificuldade.

Para escrever nossos textos, como as crianças ainda não tinham uma fluência na escrita, primeiramente trabalhei com pequenos relatórios. Nos relatórios pedia para que elas contassem o que estavam fazendo nos encontros do grupo de Teatro. O segundo exercício, antes de chegarmos à escrita do nosso texto, foi cada um escrever sobre seu personagem. Depois passamos a construir nossos roteiros e, a partir dos roteiros, começamos a escrever nossos diálogos, que se tornaram nossos textos. Trabalhávamos com pequenas construções coletivas: *esquetes e colagem de cenas*. Os temas dessas construções eram livres ou baseados nas temáticas dos eventos da Brilho do Cristal. O Teatro nos dava ânimo, nos fazia criar, pensar, imaginar. Quanto mais nos encon-

trávamos, mais produzíamos, mais nos uníamos, mais nos construíamos e mais sorriamos.

O *Grupo de Teatro Infantil do Brilho* marcava sua presença cênica em todos os eventos da Brilho do Cristal. Além das apresentações nos eventos da escola tivemos a oportunidade de construirmos uma parceria com o IBAMA, que nos proporcionou apresentações em diversos lugares da Chapada Diamantina, como: Lençóis, Piatã, Palmeiras, Mucugê e Andaraí. Também pudemos viajar para Salvador, onde nos apresentamos no Teatro Santo Antônio, no Teatro Lauro de Freitas, no Hotel Pelourinho e no Festival de Cultura Alternativa em Arembepe. Viajar para Salvador foi um presente inesquecível para os nativos. Além de conhecer um Teatro de verdade, com direito a camarim, foi possível conhecer uma cidade grande, o mar, o Pelourinho, o Elevador Lacerda, o elevador de um prédio, a escada rolante, o Shopping Center, o Aeroporto – assim como crianças dormindo na rua, favelas, poluição; e dessa maneira eles construía conhecimento e se reconheciam enquanto moradores de um lugar privilegiado.

Todas as construções cênicas significavam, também, incentivo à leitura, escrita e criatividade, três lacunas profundas que as crianças traziam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Desejávamos vê-las estimuladas para a leitura e a escrita de maneira criativa, crítica e alegre. Nesse contexto o Teatro funcionou como um dos maiores estímulos na construção de conhecimento das crianças do Brilho do Cristal. O Teatro tornou-se o fio condutor dos processos criativos do Brilho do Cristal, como costumávamos falar um para o outro: *Tudo no Brilho Vira Teatro*.

Tudo no Brilho Vira Teatro

As sementes do Teatro brotavam dia após dia. Sempre tinha alguém com uma boa idéia. Em meio a toda simplicidade da nossa Escola e da nossa comunidade, nosso Teatro estava marcando seu lugar enquanto elemento curricular imprescindível nas ações pedagógicas da

Brilho do Cristal. Na alegria, na brincadeira e na ousadia, contamos e recontamos histórias do folclore, histórias que os avôs contavam, contos infantis, parlendas e provérbios, além das histórias que criávamos. Divertíamos-nos, interagíamos, nos reconhecíamos enquanto sujeitos participantes da história, construtores da sociedade. Num exercício sensível, lúdico e criativo, *Tudo no Brilho vira Teatro*. Para melhor entendimento da afirmativa *Tudo no Brilho Vira Teatro*, apresentarei o processo de construção de cinco atividades de Teatro-Educação que considerei significativas na construção da identidade teatral ⁷ do Brilho do Cristal.

- Ato Público

A Escola Brilho do Cristal tem em seu calendário pedagógico algumas datas cuja exploração pedagógica era considerada relevante, como: Semana do Meio Ambiente, Semana do Índio, Semana do Folclore, Semana da Primavera, Semana do Carnaval, Semana da Criança, entre outras.

Na preparação da Semana do Meio Ambiente no ano de 1993, quando pensávamos uma proposta de comemorar esse dia com alguma atividade fora dos muros da Brilho do Cristal, tivemos a idéia de fazermos uma passeata, um ato público. Os professores apresentaram a proposta para seus alunos, explicaram o que é um ato público e discutiram os objetivos. O ato público envolveria uma passeata de mais ou menos dois quilômetros para ir até a Vila e de dois quilômetros para voltar. As crianças abraçaram a idéia com entusiasmo, afinal como as crianças gostam mesmo é de movimento, de quebrar a rotina e de extrapolar os muros da Escola, andar não foi problema. As idéias afloraram em relação às possíveis ações educativas durante a passeata.

⁷ Chamo aqui de *identidade teatral* a nossa linha de construção cênica, ou seja, o nosso jeito de trabalhar com o Teatro-Educação, que tem como eixo norteador da dramaturgia a construção coletiva: criação de textos a partir de temáticas, adaptações de narrativas (literatura infantil, textos didáticos) e releitura de textos (contextualização).

Na Semana do Meio Ambiente, todas as disciplinas trabalhavam com a exploração do tema gerador, meio ambiente. No caso do Teatro o tema gerador era condutor das improvisações. A construção cênica sobre o meio ambiente, elaborada para o ato público trazia em sua indumentária elementos exagerados e bastantes coloridos, lembrando um pouco a estética do Teatro de Rua⁸. Durante o ato público, nossa construção cênica era apresentada uma vez na Brilho do Cristal e outra vez no Coreto, no centro do Vale do Capão.

O tema tornou-se realmente instigador de curiosidades e de processos criativos; e como *Tudo no Brilho vira Teatro* quem não estava em cena, no esquete, procurava uma roupa ou uma fantasia interessante para compor o personagem que ia para a passeata. As conversas entre as crianças giravam em torno da pergunta: você vai como para a passeata? *Eu vou de folha, eu vou de girassol, eu vou ser uma árvore, eu vou de palhaço, eu vou de borboleta, eu vou de madame, eu vou de corcunda, eu vou de fada, eu vou de bruxa e eu de macaco...*

No quatinho do Teatro, espaço onde guardamos as indumentárias e os adereços teatrais, a confusão era grande, entre as fantasias e roupas exóticas os batons e os espelhos se perdiam, enquanto uns passavam pasta d' água no rosto do colega. As meninas olhavam com cobiça para o acervo de sapatos de bico e salto fino. Naquele momento elas percebiam que era hora de realizar o desejo de andar de salto alto, mesmo que o sapato fosse bem maior que o pé. Assim elas iam experimentando suas idéias, opinando sobre a roupa do colega, ajudando uns aos outros, mergulhados no processo criativo.

No dia da passeata tudo estava pronto: As poesias viraram placas, as latas de leite com pedrinhas dentro viraram instrumentos musicais. Os personagens da passeata brilhando de purpura com as placas para o alto, pela Rua do Vale do Capão, cantavam e gritavam as palavras de ordem: *Tire o sabão do rio queremos água limpa. Andar faz bem ao coração e não polui o Capão*. No caminho, além de cantar e gritar as palavras de ordem, pregávamos as pla-

cas com poesias ecológicas, brincávamos com os moradores que encontrávamos nas janelas, com os motoristas que passavam de carro, no meio do caminho, no Largo dos Brancos, parávamos e em roda, junto com os moradores, cantávamos. Chegando ao centro, no coreto, fizemos apresentação de poesias e Teatro para os moradores. Após o lanche, voltamos para a Escola cantando e brincando.

A experiência com o Ato Público deu certo. No Carnaval não resistimos e botamos o *Bloco do Brilho* na rua; muitos outros atos públicos foram realizados. O ato público se consolidou como uma prática pedagógica do Brilho do Cristal. E até hoje não abrimos mão desse diálogo, tão prazeroso, com a comunidade.

- Do Surgimento da Terra aos Tempos de Hoje

Em 1994 o Teatro já fazia parte do imaginário das crianças da Brilho do Cristal. Assim durante uma pesquisa sobre a origem da Terra, a partir da teoria do Big-Bang, na sala da multisseriada de 3ª e 4ª série, uma das crianças sugeriu fazer a encenação da origem da Terra e sua evolução até os tempos de hoje. A construção cênica foi um processo de intensa criatividade, que durou uma unidade - dois meses. Essa atividade teve participação ativa de todos da turma, desde: brincadeiras corporais, escolha de jogos, pesquisa do tema, elaboração de roteiro, construção de personagens, confecção de indumentária, construção do cenário, a escrita do texto até a apresentação. Lembro de um diálogo criativo no processo de construção cênica que era mais ou menos assim:

- Como vamos fazer a poeira cósmica?
- Com um pano fino.
- Já sei! Com filó.
- Tem um monte de pedaços de filó na casinha do Teatro
- Podemos pintar os filós de azul claro.

⁸ O teatro de rua traz em sua estética visual as cores fortes, adereços exagerados, placas informativas além da forte presença da linguagem corporal a partir da ampliação gestual.

- Lá em casa tem um mosquito velho
- Traga para a gente fazer a poeira cósmica...

Outra situação extremamente criativa foi uma criança intrigada com o desafio da forma física do personagem dinossauro. Ela mexia em tudo no quartinho de Teatro em busca de algo que solucionasse seu problema. De repente, no meio dessa aflição, ela pegou um cabo de vassoura e colocou sob o lençol deixando seu rosto escondido, só aparecendo parte do corpo. Com o lençol para o alto, em movimentos lentos e grandes falou: eu sou um dinossauro. Realmente estávamos na frente do dinossauro. A cada instante as soluções criativas iam surgindo, como uma mágica.

Primeiramente as crianças fizeram a pesquisa e escreveram todo o resumo. Depois, transformaram o resumo em cenas, deram o nome às cenas e criaram um roteiro. Em seguida, fizeram o texto. A colagem de cena apresentava uma seqüência bem marcada do surgimento da terra e de sua evolução até chegar ao homem de hoje. O homem de hoje para eles é o homem que produz lixo, anda rápido, come lixo, é superficial, é intelectual e é ignorante. Para fechar o espetáculo, eles fizeram o planeta Terra de papier-mâché e cada um em cena, na medida em que recebia a Terra da mão do colega, falava uma poesia da própria autoria em homenagem a Terra. A experiência de vê-los, numa atitude plena, com a Terra na mão recitando sua poesia é indescritível.

Esse trabalho foi apresentado para os alunos da Brilho do Cristal e para mães e pais na reunião pedagógica⁹. Dessa forma, os pais e as mães iam tomando consciência, cada vez mais, da importância do Teatro na educação das crianças.

- A invasão dos Portugueses

Perseguíamos o diálogo entre as disciplinas, que fluía cada vez mais. Como estava sendo também professora de História, resolvi propor às crianças de 1ª a 4ª série encenarmos a invasão dos portugueses ao Brasil. Pesquisamos coletivamente e individualmente o conteúdo te-

mático. Identificamos as indumentárias dos portugueses e dos índios daquela época, o que nos serviu de inspiração para construirmos nossa indumentária. Todos ficaram muito empenhados nas construções de adereços, cenários e até construíram uma oca de palha. Para maquiagem os índios fizemos as tintas com argila, urucum, carvão e açafraão.

Tivemos uma apresentação itinerante que acontecia em vários lugares da Escola. Tínhamos curumins por todo os lados. Lembro-me bem das caravelas em alto mar e chegando a terra firme. O mar era o campo de futebol, imenso, as caravelas eram duas caixas de papelão emendadas, com os fundos desfeitos. Todos seguravam nas bordas da *caixa-caravela* e com uma postura imponente navegavam rumo às terras indígenas. Quando eles navegavam na caravela, em alto mar, víamos seus pés, em passos, provocando o deslocamento da caravela, porém não deixávamos de ver a caravela e seu movimento e isso é o que para mim é inesquecível, esse momento de entrega, esse momento em que a criança assume o jogo, o jogador ou o personagem. A estética teatral estava além das aparências.

- Um Minuto de Teatro

No ano de 1995 faltou professor de Português e lá fui eu ser professora de Português e Teatro na terceira e quarta série. Persistindo na união e não na separação, propus o projeto *Um minuto de Teatro*. O projeto deveria ser executado pelas crianças de maneira mais independente possível, como quase todas as nossas propostas. Os objetivos gerais eram transformar textos literários em textos teatrais e fazer a encenação do texto adaptado. Os objetivos específicos eram incentivar construções autônomas, trabalhar escrita e leitura, identifi-

⁹ Nossas reuniões pedagógicas acontecem a cada bimestre e têm como objetivo principal refletir nossos processos pedagógicos. Metodologicamente, optamos em trazer para nossas reuniões um pouco de nossas práticas, não só de teatro como das outras áreas, como forma de melhor se estabelecer um diálogo crítico.

car a diferença nos dois gêneros literários trabalhados, trabalhar atividades corporais e exercitar processos criativos teatrais a partir de releituras e improvisações.

Os grupos eram orientados por mim no sentido de organização prática e técnica: chave da sala, cuidado com as roupas de teatro da Escola, manter a ordem das coisas, assumir compromisso com o grupo, organização de um cronograma de encontros para o desenvolvimento do processo, contemplando leitura de texto, brincadeiras, exercícios de voz, aquecimento, improvisações e ensaios. As crianças se encontravam em horário extra, à tarde. Desses encontros eu não participava, eram executados somente por elas. No horário de aula as crianças relatavam como estava se dando o processo e, na medida da necessidade, eu procurava ajudá-las.

Todas as segundas-feiras crianças da terceira e quarta série se dividiam em grupos e cada grupo escolhia uma estória da literatura infantil para encenar. A partir daí os grupos passavam toda a semana elaborando a construção cênica. Liam o texto, contavam as estórias identificavam o lugar, as ações, os personagens, separavam as cenas e escreviam. O texto era adaptado, às vezes aumentado ou diminuído, dependendo da necessidade. Quando precisava de ator ou atriz para complementar o elenco, elas mesmas convidavam outras crianças de outras turmas e assim tínhamos também *atriz convidada*.

Na sexta-feira, no horário do intervalo, a secretaria virava camarim. De vez em quando se via uma criança correndo, procurando algo, outras chegando com caixas, um outro grupo arrumando o cenário. Antes de começar, o apresentador, uma das crianças do grupo, fazia a chamada ao público, apresentava o trabalho, o tema, a estória que foi adaptada e pedia silêncio.

Um aspecto interessante desse projeto era sua proposta de autonomia, uma vez que as crianças faziam tudo sozinhas: marcavam os ensaios em horários extras na escola, escolhiam o texto, escreviam o texto teatral, dirigiam, vestiam seus personagens, maquiavam-se e montavam o cenário.

Um fato curioso é que na Escola havia um grande buraco, largo e não muito profundo, de

onde tinha sido tirada a terra para fazermos os adobes¹⁰ para construir as paredes. Um dia, um grupo de crianças resolveu apresentar sua cena no buraco. A platéia foi formada ao redor do buraco. O sucesso foi grande, pois tínhamos uma excelente visão da cena. A partir desse dia, o projeto *Um minuto de Teatro* passou a ser apresentado no buraco, que se tornou nosso Teatro de Arena e Areia.

O projeto *um minuto de Teatro* conseguiu mobilizar a Brilho do Cristal tanto no fazer teatral quanto na construção de platéia e de apreciadores. A platéia vibrava. Os pequenos tinham os olhos arregalados. Às sextas-feiras, as crianças falavam uma para a outra: *hoje é dia de Teatro!* O estímulo provocado pelas apresentações era grande. O rodízio de artistas convidados aumentava e assim todas as crianças participaram ativamente desse projeto. Passou a ser comum encontrar pela Escola grupos de crianças, sob ou sobre as árvores, organizando peças para apresentar na hora do intervalo, nas casas das colegas ou em festas de aniversários.

- Bolo das mães

Os anos se passavam, as crianças, algumas já pré-adolescendo, cheias de iniciativas, tinham se apropriado dos principais elementos constituintes do Teatro. O exercício da sua criatividade era ação permanente nas rotinas das crianças. Dessa forma, as palavras, os textos, as idéias, *Tudo no Brilho vira Teatro*, a exemplo do bolo do dia das mães que também virou Teatro.

Estávamos preparando a festa para o Dia das Mães, escrevendo poesias que iríamos encenar no dia da festa, quando, de repente, uma criança falou de uma idéia que se estabeleceu no seguinte diálogo:

- Vamos fazer um bolo para a festa do Dia das Mães?
- Lá em casa tem ovos
- Mas Rilmar não come açúcar branco e ela é mãe... tem comer do bolo.

¹⁰ Adobe é o tijolo de barro feito à mão, secado no sol, típico da região.

- Faz o bolo com rapadura
- Rapadura é muito cara.
- A gente pode fazer o melaço
- A gente pega cana na roça de pai.
- Eu sei onde tem cana fita.
- Depois a gente passa no escorçador da casa de Elidiane
- É aí a gente pega a garapa e põe no tacho para cozinhar
- Demora muito para dar o ponto
- A gente faz o fogo no terreiro, com três pedras é fácil.
- Eu sei fazer
- Eu mexo o taxo,
- Eu também
- Eu também...
- Vamos marcar o dia para a gente ir tirar as canas...

Após esse diálogo, todos partimos para a organização do feitiço do melaço do bolo das mães. Como *Tudo no Brilho Vira Teatro* eis que uma aluna falou sua grande idéia: “Podíamos fazer o Teatro da estória do bolo das mães, podíamos contar com foi que fizemos o bolo, a aula onde tivemos a idéia de fazer o bolo, a idéia de fazermos o Teatro até o dia da apresentação...” Todos ficaram entusiasmados. Assumimos a proposta e lá fomos nós escrever os diálogos, reconstituir nossa história e identificar nossas cenas.

Inicialmente, após lembrar oralmente nosso processo de fazer o bolo, que, inclusive, estava em plena ação, identificamos as cenas: a idéia de fazer o bolo e o melaço, pegar a cana, moer a cana, fazer o fogo, mexer a garapa, a busca dos outros ingredientes, fazendo o bolo e fechamento. Naturalmente todas as cenas previstas no roteiro tinham acontecido e isso foi bastante interessante, pois, enquanto providenciávamos a confecção do bolo, as crianças identificavam cenas para o teatro, como por exemplo, quando estávamos moendo a cana uma criança falou: *Regina não tem força para moer a cana...* e uma outra rapidamente falou: *Vamos colocar isso na cena...*

Ficou combinado, entre eles, que os personagens não podiam ser interpretados pela própria pessoa. Cada uma faria um colega e uma

aluna fez o personagem professora Rilmar. Ficou acordado que íamos dar um caráter engraçado aos personagens através do exagero. Essa proposta evitava que eles se preocupassem em fazer a cópia do colega, além de tornar o exercício mais descontraído. Foi tudo muito divertido, as crianças se viam na outra e, às vezes, não conseguiam dar seguimento aos ensaios de tanto que riam ao se verem na outra. Entre as cenas colocamos músicas e poesias. Na festa das mães, durante a apresentação, as mães não sabiam se riam da comichidade da cena ou se choravam de emoção diante da construção cênica.

Assim, vivemos momentos inesquecíveis do fazer teatral. A partir de improvisações pudemos trabalhar com pequenas cenas, grandiosas para as crianças. Isso nos deu possibilidade de construirmos os textos coletivamente, na sala de aula. Normalmente os textos eram escritos depois que estavam bem vivenciados na cena. O texto, nesse caso, é um registro do que foi construído cenicamente, ele não é um texto que foi escrito para ser encenado e sim uma encenação, um texto corporal cênico, que se tornou texto literário-teatral.

Nesse exercício dialógico e dialético exercitamos: falar e escutar, criticar e propor, refletir e expressar o pensamento, exercícios fundamentais para a reflexão crítica não só dos elementos constituintes do Teatro como também da constituição de nossa sociedade. Dessa forma, não é difícil concordar com Moreira e Silva, quando dizem que:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (1995, p. 28)

Assim, nosso currículo foi se constituindo enquanto espaço de construção de conhecimento. A fruição das crianças em relação à apreensão da proposta de Teatro-Educação possibilitou uma desmistificação do fazer teatral, da idéia errônea de que criança não faz

Teatro, além de provocar uma ruptura com o Teatro enquanto ferramenta metodológica. No exercício de criticar, ser criticado e propor buscamos fortalecer o espírito coletivo, nos torna-

mos cúmplice um do outro nessa caminhada de acertos e erros no fazer teatral, no processo de alfabetização estética teatral e na construção de leitores críticos da imagem teatral.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção educação popular).
- BOAL, Augusto. *200 exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- COSTA, Marisa. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DUARTE Jr, João Francisco. *Por que arte-educação?*. 7.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares nas escolas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MOREIRA, Antônio (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo cultura e sociedade*. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 1995
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 29.03.06

DO DESENHO DAS PALAVRAS À PALAVRA DO DESENHO

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu *

RESUMO

O artigo expõe a evolutiva do grafismo infantil, segundo a perspectiva da psicologia sócio-histórica e apresenta uma proposta terminológica original para a etapização do desenvolvimento gráfico-plástico infantil. Discute ainda a problemática relativa à formação do professor em arte-ensino na educação infantil e séries iniciais da escolarização nacional.

Palavras-chave: Arte infantil – Educação infantil – Ensino de arte – Formação de professores – Psicologia sócio-histórica

ABSTRACT

FROM DRAWING WORDS TO GIVING DRAWING SOME CHANCE TO SPEAK

The article exposes a historical-cultural psychological approach to child's art and proposes an original taxonomy to its developmental features. It also presents some problems related to art-teaching in Brazilian primary school today.

Keywords: Child art – Children education – Arts teaching – Teachers training programs – Cultural historical psychology

Seria totalmente injusto pensar que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam exclusivamente às artes. Lamentavelmente a educação tradicional, que tem mantido as crianças alijadas do trabalho, fez com que elas manifestassem e fomentassem sua capacidade criadora preferentemente na esfera artística. (Lev Vygotsky)

Apresentação

A problemática relativa ao ensino das artes no país, hoje, põe em cheque a formação de professores oferecida nas licenciaturas em arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), nos cursos de pedagogia, em escolas normais superiores, nas habilitações para o magistério de

nível médio e nos programas para o aperfeiçoamento em serviço do educador.

(1) Que tipo de (in)formação os profissionais da educação estão tendo para trabalharem com seus alunos, de modo sistemático, as diferentes linguagens artísticas? (2) Se a habilitação para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerro-

* Doutor em Educação e mestre em Artes pela USP, licenciado e bacharel em Teatro pela UFBA, professor adjunto do DEDC/Campus XV, docente do quadro permanente do programa de pós-graduação em *Crítica Cultural* do campus II e colaborador do programa de pós-graduação em *Educação e Contemporaneidade* do campus I da Uneb. Endereço para correspondência: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB, Departamento de Educação/Campus XV, Rua Cecília Meireles, s/nº, Centro – 45400-000 Valença/BAHIA, Fone: (75) 36410599. E-mail: rjapiassu@uneb.br

gativa do pedagogo, por que nos cursos de pedagogia e de formação de professores não são oferecidas disciplinas que contemplem a especificidade estética de cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)? (3) Por que não se busca sinalizar procedimentos metodológicos para o trabalho sistemático com cada uma das linguagens artísticas nestes cursos? (4) Se cabe exclusivamente ao artista, ao arte-educador e ao professor de arte (egresso das licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) o trabalho pedagógico com as artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série), por que é tão rara a presença desses profissionais nestes níveis da escolarização?

Parece-me que evitar formular questões como as que são apresentadas acima – ou não procurar respondê-las – revela uma silenciosa orquestração no sentido de “deixar tudo como está pra ver como é que fica”. Então, quero expor aqui meu ponto de vista em relação a esse tema.

Não tenho a ambição de ser “dono da verdade”. Aqui, assumo propor um equacionamento não desinteressado para essa problemática. Meu entendimento é o de que o professor da educação infantil e das séries iniciais é essencialmente “polivalente”, ou seja, é aquele profissional “licenciado” para realizar a transposição didática dos conhecimentos de diferentes áreas do saber em creches, pré-escolas e nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série).

Ora, não se tem notícia de professores de Matemática ou de Língua Portuguesa, por exemplo, atuando na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. As licenciaturas em Matemática e Língua Portuguesa têm em vista o exercício do magistério unicamente da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e ao longo do ensino médio. O mesmo ocorre com as licenciaturas para o ensino das demais áreas do conhecimento (artes, educação física, ciências naturais, história e geografia) (BRASIL, 1998, 1997).

Os cursos de pedagogia precisam, portanto, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer criando condições de *igualdade no oferecimento das*

diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com todas as áreas de conhecimento. Afinal, a licença para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo. Essa licença é o “caroço” da sua identidade profissional. É fundamental o compromisso dos departamentos de educação da Uneb para com a elaboração de uma matriz curricular que não comprometa a excelência do ensino de arte que os artistas, arte-educadores e professores de arte brasileiros almejam – e têm perseguido historicamente (JAPIASSU, 2002, p. 49-54).

Tenho procurado estar atento ao desenvolvimento da área de Artes Visuais no Brasil através de publicações especializadas (BARBOSA, 1996; DEHEIZELIN, 1998; FERRAZ & FUSARI, 1993a, 1993b; MOREIRA, 1984; PENNA, 2001; PILLAR, 1996a, 1996b, 1993). Além disso, busco frequentemente participar dos encontros (virtuais e presenciais) promovidos pela *Federação de Arte-Educadores do Brasil/FAEB*. Interessa-me muito o estudo da estética do grafismo infantil na perspectiva da psicologia sócio-histórica e de sua teoria histórico-cultural da atividade-CHAT (AZENHA, 1995; DE CAMILLIS, 2002; FERREIRA, 1998; LEVIN, 1998; LURIA, 1994; MARÍN, 1985; ROCCO, 1990; VYGOTSKY, 2001, 1998, 1996, 1982).

Meu objetivo com este texto é contribuir – ainda que modestamente – para a (in)formação das práticas pedagógicas com as Artes Visuais do(a) professor(a) que irá atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Busco expor, de maneira objetiva, ao longo do texto, subsídios teórico-práticos para que o(a) leitor(a) tenha condições de compreender melhor e valorizar a expressão gráfico-plástica infantil.

Por uma estética do grafismo infantil

A estética do grafismo infantil refere o *estudo das condições de produção e efeitos (apreciação) da criação gráfico-plástica infantil*. Trata-se de um campo de estudo que busca co-

hecer as condições materiais de produção do grafismo infantil e entender o psiquismo da *reação estética* (fruição e apreciação dos resultados perceptíveis da atividade criadora da criança).

Muitos pedagogos, psicólogos, professores e arte-educadores buscaram conhecer melhor e entender mais, sob variados enfoques, a estética do grafismo infantil. Entre eles podemos relacionar, por exemplo, Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Arno Stern, Celestin Freinet, Esteban Levin, Florence de Méredieu, Georg Kerschensteiner, Jean Piaget, K. Bühler, Herbert Read, Liliane Lurçat, Luquet, Luria, Rolando Valdés Marin, Rhoda Kellogg, Rudolf Arnheim, Schaefer-Simmern, Sueli Ferreira, Victor Lowenfeld, W. Lambert Brittain e Lev Vygotsky.

Esses estudiosos do grafismo infantil, sem exceção, reconhecem haver determinadas fases, etapas ou períodos que são comuns aos sujeitos em processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação. E, de fato, desde o rabisco sem intencionalidade de representação até a representação gráfico-plástica propriamente dita de objetos, qualquer um pode, claramente, identificar *aspectos visuais invariantes* no processo de apropriação do desenho como sistema semiótico de representação por parte do sujeito.

Evidentemente a criança precisa, para aprender a desenhar, encontrar-se imersa em um ambiente no qual o lápis e o papel, por exemplo, sejam parte do “kit de ferramentas” culturalmente disponibilizado a ela e em efetivo uso por parte dos membros mais experientes do seu meio social. Esses objetos (lápis e papel) e seus significados culturais convidam explicitamente o sujeito a usá-los de um modo muito preciso. Os seus significados culturais só podem ser efetivamente apropriados pelo sujeito através da sua *participação guiada* em determinado meio social. A *participação guiada* se dá basicamente de duas formas: (1) a partir da *observação periférica* dos modos de agir com esses objetos por parte dos membros mais experientes do meio cultural do sujeito e (2) mediante *instruções explícitas* ao sujeito de como ele deve fazer uso desses objetos (ROGOFF et al., 1993).

Adiante serão expostos alguns *aspectos visuais invariantes* que caracterizam etapas percorridas por sujeitos aconchegados nas culturas letradas ocidentais – e em processo de *participação guiada* nessas sociedades – ao longo da sua “tomada de posse” do desenho enquanto complexo sistema de representação semiótica.

Não se tem notícia – ao menos até aqui – de nenhuma tentativa de unificar, nos estudos nacionais relativos à estética do grafismo infantil, por exemplo, os diferentes termos utilizados para caracterizar o desenvolvimento da expressão gráfico-plástica da criança. Geralmente, as publicações nacionais que tratam do grafismo infantil costumam tomar emprestada a nomenclatura formulada por um determinado autor – em razão de ele ser o esteio teórico utilizado para penetrar o vasto continente epistemológico dos saberes sobre a expressão psicográfica da criança (p. ex: PILLAR, 1996a, 1996b; MOREIRA, 1995). Quando não é assim, apresentam-se exposições de diferentes concepções do desenvolvimento gráfico-plástico infantil acompanhadas de suas terminologias específicas para referir as sucessivas fases da figuração no desenho da criança (p. ex: FERREIRA, 1998).

A nomenclatura que proponho neste artigo serve ao propósito de sintetizar – sem reducionismos – a complexidade dos pontos de vista enredados nas diferentes abordagens à estética do grafismo infantil. Não se trata de ecletismo, mas de simplificação. Busco concretizar aqui a necessária transposição didática do conhecimento já historicamente acumulado na área – que, a bem da verdade, e é bom que se diga: encontra-se “vivo”, em processo contínuo de (co)laboração. Evidentemente – é claro – a escolha de uma nomenclatura revela muito do lugar de onde nos propomos olhar para determinado objeto de estudo.

Meu pensamento é o de que nenhuma das terminologias disponíveis no momento me parecem suficientemente claras para situar o(a) leitor(a) no âmbito dos saberes já historicamente constituídos sobre o grafismo e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe acesso à perspectiva

da psicologia sócio-histórica na abordagem ao desenho como sistema cultural de representação semiótica.

Por exemplo, a “etapização” do grafismo infantil formulada por Vygotsky deixa “de fora” todo um período da aquisição do sistema de representação do desenho que me parece ser de fundamental importância para a formação do(a) professor(a) da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, o que se tem acesso, hoje, em língua portuguesa - a respeito da “etapização” da expressão psicográfica infantil formulada por Vygotsky – resulta de traduções livres, ou melhor, de traduções da tradução do russo para o espanhol.

Até a elaboração deste artigo, não se tinha notícia do interesse de qualquer editora do país em adquirir os direitos de publicação, em português, do ensaio psicológico em que Vygotsky aborda a problemática da construção do sistema semiótico do desenho – publicado sob o título *La Imaginación y el arte em la infancia* pela editora Akal de Madrid (VYGOTSKY, 1982).

Vygotsky, em verdade, não se propõe a investigar ali o processo de apropriação do desenho como processo semiótico. O que ele faz no livro é: (1) sinalizar a matriz conceitual que deve ser utilizada na (co)laboração de conhecimentos a respeito do grafismo infantil numa perspectiva histórico-cultural e (2) destacar alguns *aspectos visuais invariantes* do desenho da criança que caracterizam etapas muito nítidas do processo de desenvolvimento do grafismo, discutindo-os (VYGOTSKY, 1982).

Apenas no oitavo capítulo desse livro é que Vygotsky aborda o grafismo infantil. Seu foco ali é o desenho como expressão observável da *imaginação criadora* humana. O objetivo da sua publicação é, antes, o de demonstrar a tese da constituição social da *imaginação* enquanto função psicológica cultural e de como ela é re-dimensionada pelo pensamento verbal (JAPI-ASSU, 2001).

Sueli Ferreira esclarece isso muito bem: “a teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho” porque “(a) a figuração reflete o conhecimento da criança;

e (b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua [da criança] **realidade conceituada**, constituída pelo significado da palavra” (FERREIRA, 1998, p. 40).

A nomenclatura para caracterizar as etapas do grafismo infantil e a “etapização” da expressão psicográfica da criança que apresento a seguir é, portanto, uma iniciativa que traduz o meu esforço docente no sentido de tentar re(a)presentar uma abordagem ao grafismo infantil que possa dar conta de estabelecer um elo entre os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural da atividade-CHAT e o relativismo estético pós-moderno – no qual se fundamentam as diretrizes educacionais para a compreensão das produções artísticas na contemporaneidade.

O que basicamente faço a seguir é: (1) (re)tomar o conceito de *esquema* formulado por Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (LOWENFELD & BRITTAİN, 1977);¹ (2) apoiar-me em parte da nomenclatura utilizada por estes psicólogos para caracterizar etapas do grafismo infantil (LOWENFELD, 1954); (3) buscar estabelecer um diálogo entre a terminologia que proponho e aquela originalmente utilizada por Vygotsky (FERREIRA, 1998; VYGOTSKY, 1982); e, por fim, (4) justificar a pertinência dos termos dos quais me sirvo para caracterizar as etapas do processo de apropriação do sistema do desenho. Antes, contudo, é meu dever apresentar ao leitor a nomenclatura e a “etapização” originalmente formuladas por Vygotsky.

A evolutiva do grafismo infantil segundo Vygotsky

Sabe-se que o primeiro estudo brasileiro que mencionou a nomenclatura utilizada por Vygotsky para caracterizar as etapas do pro-

¹ O uso da palavra *esquema* por Lowenfeld & Brittain difere do uso que Vygotsky faz deste vocábulo em sua proposta terminológica para a caracterização das etapas do grafismo infantil. Adoto o conceito de *esquema* de Lowenfeld & Brittain como ponto de partida para propor a nomenclatura que apresento aqui.

cesso de (co)laboração do desenho como sistema semiótico é o livro *Imaginação e linguagem no desenho da criança*, da Prof^a. Dr^a. Suely Ferreira, baseado em sua dissertação de mestrado defendida na Unicamp (FERREIRA, 1998).

Conheci a professora Suely quando ela fazia parte da diretoria da *Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB*. Depois, sempre acabávamos nos “batendo” em encontros da FAEB e da *Associação de Arte-Educadores de São Paulo-AAESP* – ou em seminários da *International Society for Cultural and Activity Research-ISCAT* (Sociedade Internacional pela Atividade e Pesquisa Cultural).

Suely informa que as quatro etapas identificadas ao longo do desenvolvimento psicográfico da criança por Vygotsky são: (1) *Escalão de esquemas*; (2) *Escalão de formalismo e esquematismo*; (3) *Escalão da representação mais aproximada do real* e (4) *Escalão da representação propriamente dita* (1998, p. 29).

Pessoalmente, prefiro denominar as etapas descritas por Vygotsky de: (1) **etapa simbólica** em substituição a “escalão de esquemas” – porque, como ele próprio afirma, “el pequeño artista es mucho más simbolista que naturalista” (VYGOTSKY, 1982, p. 96); (2) **etapa simbólico-formalista** no lugar de “escalão de formalismo e esquematismo” – porque, nesse período, ele afirma que já se começa “a sentir-se la forma y la línea” (1982, p. 97); (3) **etapa formalista veraz** (ou formalista-verossímil) em substituição a “escalão de representação mais aproximada do real” – na qual passa a existir, segundo ele, uma “representación veraz” dos objetos desenhados (1982, p. 97) e (4) **etapa formalista plástica** (ou formalista propriamente dita) no lugar de “escalão da representação propriamente dita” – porque, nesta etapa, Vygotsky afirma ser possível identificar-se “la imagen plástica” (1982, 99).

Daqui em diante usarei os termos que apresentei acima para designar as etapas que caracterizam cada um dos períodos escalonados por Vygotsky, descrevendo-os. Mas vale a pena lembrar: Vygotsky efetua um recorte no desenvolvimento cultural do grafismo infantil despre-

zando a “pré-história” do desenho. Por exemplo, a fase dos rabiscos, garatujas e “da expressão amorfa de elementos gráficos isolados” não interessa aos objetivos que ele possui em seu ensaio psicológico (1982, p. 94).

De fato, o desenho – enquanto sistema semiótico – só existe efetivamente após o período dos rabiscos. No período dos rabiscos certamente não se pode falar de atividade representacional *stricto sensu* por parte da criança. A intenção de Vygotsky no livro – já disse – é demonstrar as interrelações entre a *imaginação criadora* e a *criação artística infantil*, conforme elas se apresentam e podem ser observadas ao longo particularmente de três formas de expressão estética na escolarização do sujeito: Literatura, Teatro e Artes Visuais/Desenho.

Vygotsky no livro – volto a dizer – está a discutir a constituição social de uma importante função psíquica cultural: a *imaginação criadora*. Seu objeto de estudo não é o grafismo infantil enquanto tal mas, antes, as relações entre a *imaginação criadora* e a *criação artística em geral* (JAPIASSU, 2001). O desenvolvimento gráfico-plástico da criança é abordado por ele muito rapidamente. E só se justifica no livro por ser útil ao seu empenho de demonstrar o modo como a *imaginação criadora* se amplia e adquire um funcionamento qualitativamente superior ao longo do desenvolvimento cultural do sujeito ao interagir com o pensamento verbal.

Verifica-se que a argumentação elaborada por Vygotsky no oitavo capítulo do livro – onde ele aborda o grafismo infantil – é desenvolvida em diálogo com os resultados de pesquisas de estudiosos da expressão psicográfica da criança de sua época (BARNÉS; BAKUSHINSKII; BÜLLER; KERSCHENSTEINER; LABUNSKAYA & PESTEL; LEVINSTEIN; LUQUENS; POSPIÉLOVA; RICCI; SAKÚLINA e SELLY). O ensaio traz também um pequeno anexo com a reprodução de aproximadamente duas dezenas de ilustrações coletadas por estes pesquisadores – e às quais Vygotsky recorre para demonstrar a pertinência de sua “etapização”.

Os *aspectos invariantes do grafismo infantil* são demonstrados por ele através de de-

senhos de variados objetos, de figuras humanas e de animais que foram elaborados por crianças de condições sociais distintas e de diferentes idades. Vejamos, a seguir, os períodos do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil – e o que os distingue e caracteriza – conforme o pensamento de Vygotsky:

(1) **Etapa simbólica** (*Escalão de esquemas*) – É a fase dos bonecos “cabeça-pés”, que representam, de modo resumido, a figura humana. Trata-se da etapa em que a visão do sujeito encontra-se totalmente subordinada ao seu aparato dinâmico-táctil. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenham os objetos “de memória”, sem aparente preocupação com qualquer fidelidade à coisa representada. Ou seja: os sujeitos desenham o que já sabem sobre os objetos que buscam representar, procurando destacar-lhes apenas os traços que julgam mais importantes. É o período em que a criança “representa de forma simbólica objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real” (VYGOTSKY, 1982, p.94). Vygotsky explica-nos que a arbitrariedade e a licença do desenho infantil nesta etapa é grande porque “o pequeno artista é muito mais **simbolista** que naturalista” (1982, p. 96 – destaque meu). Então, nas representações da pessoa humana, de maneira geral, nesta etapa, constata-se que o sujeito se limita a traçar apenas duas ou três partes do corpo fazendo com que os seus desenhos sejam “mais propriamente enumerações, ou melhor dizendo, relatos gráficos abreviados sobre o objeto que querem representar” (1982, p. 96). É também o período dos “desenhos-radiografia” (desenhos em que as crianças traçam pessoas vestidas mostrando suas pernas sobre a roupa, por exemplo).

(2) **Etapa simbólico-formalista** (*Escalão de formalismo e esquematismo*) – É a etapa em que já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. A visão e o aparato dinâmico-táctil do sujeito lutam para subjugarem um ao outro. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se

limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa e em que ela busca estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Há uma espécie de mescla de aspectos formalistas e simbolistas na representação plástica nesta etapa. Constata-se que os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas, por outro lado, já se podem identificar neles os embriões de uma representação mais próxima da realidade. Trata-se de um período que não se distingue facilmente da fase precedente embora os desenhos revelem uma quantidade bem maior de detalhes. As figuras representadas assemelham-se mais ao aspecto que de fato possuem a olho nu. Há nítido esforço do sujeito em tornar suas representações mais verossímeis. Sobrevivem ainda, nesta etapa, os “desenhos-radiografias.”

(3) **Etapa formalista veraz** (*Escalão da representação mais aproximada do real*) – É o período em que o simbolismo que se encontrava presente nas representações típicas das duas etapas anteriores definitivamente fenece. A visão passa a subordinar totalmente o aparato dinâmico-táctil do sujeito. Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, mas a criança ainda não faz uso das técnicas projetivas. Nos desenhos deste período as convenções realistas - que enfatizam a proporcionalidade e o tamanho dos objetos - são violadas com frequência e, em razão disso, “desestabiliza-se” toda a plasticidade da figuração.

(4) **Etapa formalista plástica** (*Escalão da representação propriamente dita*) – Nesta etapa a plasticidade da figuração é enriquecida e ampliada porque a coordenação viso-motora do sujeito já lhe permite o uso vitorioso das técnicas projetivas e das convenções realistas. Observa-se uma nítida passagem a um novo modo de desenhar. O sujeito não mais se satisfaz com a expressão gráfico-plástica pura e simplesmente: ele busca adquirir novos hábitos representacionais, diferentes técnicas gráficas e conhecimentos artísticos profissionais. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em *trabalho criador*.

A estética do grafismo infantil

Uma vez apresentada a “etapização” do grafismo infantil segundo Vygotsky, passo a expor um panorama dos períodos que caracterizam o desenvolvimento do desenho como sistema de representação do modo como julgo adequado a uma intervenção pedagógica tendo em vista a formação de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:

(1) **O rabisco descontrolado ou garatuja descontrolada** – O *rabisco descontrolado* ou *garatuja descontrolada* caracteriza o período de desenvolvimento da coordenação motora fina necessária à manipulação objetual do marcador (lápiz, caneta, pincel etc). As marcas gráfico-plásticas produzidas pelo sujeito sobre o *suporte* (p. ex: folha de papel, parede, chão) são muito mais o resultado do “exercício” da coordenação de ações motoras (praxias) absolutamente indispensáveis para o uso adequado de variadas ferramentas culturais. A produção gráfico-plástica da criança, nesta etapa, possui uma natureza muito mais expressiva do que semiótica ou simbólica (**Figura 1**). Ou seja: as “descargas” motoras incontroladas é que geram os rabiscos e “zigue-zagues” no suporte. Nesta fase, apenas o acaso pode levar o sujeito ao traçado, por exemplo, das formas circulares. Traçar um círculo ainda é uma tarefa de difícil solução para a criança neste momento. O *destrismo* (uso preferencial da mão direita) e o *sinestrismo* (uso preferencial da mão esquerda) ainda não podem ser claramente identificados. Verifica-se que as marcas geralmente ultrapassam os limites do suporte fornecido ao sujeito (o desenho extrapola as bordas da folha de papel). Observa-se também, em geral, que as marcas inscritas pelo sujeito nos suportes, nesta fase, são “registradas” ali de tal modo que sugerem ter sido empregada ou muita “força” no traçado dos rabiscos ou, ao contrário, ter havido pouquíssima “pressão” com o marcador sobre o suporte. Costuma-se recomendar, para uso das crianças, nesta etapa, marcadores resistentes tais como lápis de carpinteiro, giz de cera, canetas hidrográficas e/ou pincéis grandes e grossos.

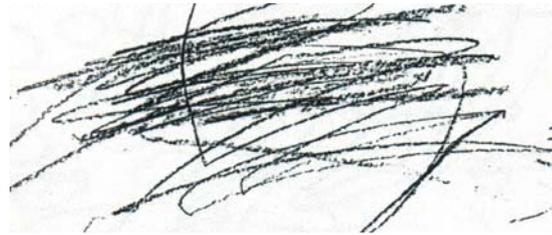


Figura 1
Garatuja descontrolada

(2) **O rabisco controlado ou garatuja controlada** – O *rabisco controlado* ou *garatuja controlada* caracteriza maior diferenciação entre as marcas produzidas no suporte por um mesmo sujeito. Constata-se que o “zigue-zague” incontrolado da etapa inicial cede lugar às formas circulares. Isto é: os traçados circulares – anteriormente frutos do acaso – agora são claramente intencionais. Nesta etapa, as formas circulares se repetem frequentemente e vão sendo aperfeiçoadas com base nas praxias já adquiridas pela criança. Observam-se, neste momento, dois fenômenos muito curiosos: (1) uma espécie de proliferação de “círculos” justapostos de diversos tamanhos – como se houvesse a “produção em série” de muitas “bolinhas” (**Figura 2**); e (2) a *irradiação* ou desenho de formas circulares ciliadas (**Figura 3**). A criança demonstra com nitidez estar em um processo acelerado de aperfeiçoamento do traçado das formas circulares. E revela claramente já conseguir manter suas marcas dentro dos limites do suporte que lhe foi fornecido. Em outras palavras: o sujeito nos informa ter adquirido, nesta fase, um maior controle sobre os movimentos da mão. Neste período, as linhas “retas” (traços longos) se multiplicam e são aprimoradas pelo sujeito. Surgem os primeiros *atos gráficos* – a tentativa de representar deliberadamente objetos através do grafismo (LEVIN, 1998, p. 121). Nos primeiros *atos gráficos* tudo ocorre como se a intenção representacional primeira do sujeito fosse “traída” ao longo da execução das marcas – agora simbólicas – impressas no suporte. Isso acontece pela difi-

culdade que o sujeito ainda experimenta em coordenar as ações motoras complexas solicitadas no processo de representação gráfico-plástica dos objetos. Paralelamente, ao associar as marcas produzidas sobre o suporte a determinados objetos da realidade concreta, a criança começa a “dar nome” ao seu desenho (a dizer quais objetos seu desenho busca representar).



Figura 2
Garatuja controlada

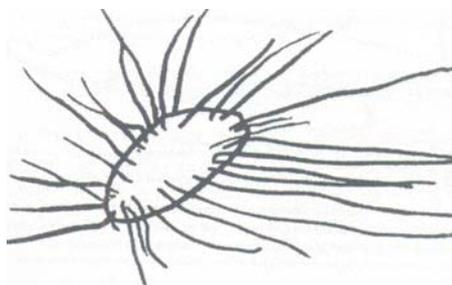


Figura 3
Irradiação

(3) **A representação gráfico-plástica pré-esquemática** – A representação gráfico-plástica “pré-esquemática” equivale ao período denominado por Vygotsky de **etapa simbólica** (*escalão de esquemas*) e caracteriza a fase em que não se observam *formas gráficas invariantes* para referir um determinado objeto. Sol, nuvens e pássaros, por exemplo, não são representados do mesmo jeito ou por um único e mesmo *esquema gráfico* nos sucessivos e diferentes desenhos do sujeito.² Verifica-se, nesta etapa, o fenômeno da *justaposição* (Fi-

gura 4), isto é, a colocação, lado a lado, de elementos que compõem o objeto representado pela criança sem aparentemente existir qualquer relação lógica entre eles. Na representação da figura humana, por exemplo, braços, cabelos, olhos e boca são desenhados ao lado ou “fora” do traçado do corpo. O grafismo, até então, *ato impulsivo* converte-se definitivamente em *ato gráfico* (LEVIN, 1998). O desenho, neste período, resulta de uma ação intencional do sujeito. Isto é: o desenho persegue claramente o objetivo de representar simbolicamente um determinado objeto. As marcas feitas pela criança sobre o suporte começam a ser planejadas com antecedência em sua mente - vale dizer, no plano intramental. Verifica-se que, nesta etapa, as praxias da criança já se encontram bastante desenvolvidas e consolidadas permitindo-lhe *miniaturizar* as marcas produzidas sobre o suporte. É a partir desta etapa que se pode iniciar o aprofundamento de estudos da expressão gráfico-plástica infantil ou *expressão psicográfica* do sujeito (MARIN, 1985; VYGOTSKY, 1982).

Através da análise do processo de produção gráfico-plástica do sujeito pode-se examinar, por exemplo, o modo como as crianças representam a realidade social e consegue-se inclusive identificar estágios da construção pessoal da criança concernentes à expressão político-ideológica de determinados temas em seus desenhos. Tais estudos costumam focalizar basicamente três aspectos da atividade representacional gráfico-plástica: (1) sua *dimensão psicomotora*; (2) sua *dimensão estético-conceitual*, ou seja, os princípios gráficos utilizados na construção dos objetos representados; (3) a *dimensão gráfico-ideológica*, quer dizer, o significado e sentido das comunicações através do grafismo (MARIN, 1985, p.27).

² O conceito referido por *esquema* (esquema gráfico, forma gráfica invariante), na nomenclatura de Lowenfeld & Brittain, difere do sentido desta palavra na expressão *escalão de esquemas* utilizada por Vygotsky. O *escalão de esquemas* vygotkiano equivale ao que Lowenfeld & Brittain chamam de *etapa pré-esquemática*. Por isso optei por utilizar a expressão *etapa simbólica* na tradução da nomenclatura formulada por Vygotsky.



Figura 4
Justaposição

(4) **A representação gráfico-plástica esquemática** – Este período equivale à **etapa simbólico-formalista** (*escalão de formalismo e esquematismo*) de Vygotsky. Nesta fase, observa-se a repetição de *esquemas gráficos* (formas gráfico-plásticas invariantes ou *estereotipia*) na representação de determinados objetos. A criança “descobre” uma solução gráfica para o desenho de alguns objetos (p. ex: o boneco “palito” para representar o ser humano; o telhado invariavelmente com chaminé para representar a cobertura das casas; a letra “v” para os pássaros etc).

Determinados *esquemas gráficos*, inclusive, podem ser compartilhados por mais de uma criança, revelando a existência de uma autêntica cultura gráfica infantil (**Figura 6**). Neste caso, os sujeitos aprendem com os seus pares e com os membros mais experientes dessa “cultura gráfica infantil” muitos dos *esquemas* freqüentemente observáveis em seu grafismo. Mas, atenção: só se pode afirmar existirem *esquemas gráficos*, comparando-se sucessivos desenhos de um mesmo sujeito ou de determinado grupo de crianças. Evidentemente não se deve subestimar o poder auto-reprodutivo dessa cultura de *esquemas* nem tampouco a velocidade do seu movimento de expansão no mundo globalizado. A disseminação de *esquemas gráficos* nas sociedades

letradas pós-modernas ocidentais pode apresentar-se, à primeira vista, como resultante de uma tendência universal ou “natural” dos seres humanos a um tipo muito preciso de prática gráfica, e levar-nos a crer que a construção do sistema de representação do desenho pela criança é algo espontâneo, “inato” e “igual” para todos os sujeitos. Então, vale a pena lembrar que os *esquemas* são construtos histórico-culturais, ou seja, são artefatos “não-naturais”. O psicólogo Karl Ratner explica muito bem esse fenômeno da “naturalização” de construtos histórico-culturais quando afirma que “a igualdade psicológica só existe na medida em que tenha a sustentação de semelhanças na vida social concreta. **A universalidade sócio-psicológica não é um dado: ela tem que ser construída**” (Destaques meus). (RATNER, 1995, p.119).

Ainda neste período verifica-se também o curioso fenômeno da *transparência* ou *raio-x* (o “desenho-radiográfico” ao qual se refere Vygotsky). Isto é: a revelação de objetos que não seriam visíveis a olho nu por trás de uma superfície opaca no desenho (p. ex: ao desenhar a fachada de uma casa a criança mostra os móveis e objetos que supostamente estariam em seu interior). Além da *transparência* (**Figura 5**) pode ocorrer ainda, nesta fase, um outro intrigante fenômeno: o *rebatimento*. O *rebatimento* é uma modalidade de representação do espaço tridimensional em que as indicações de profundidade e perspectiva encontram-se desenhadas num único plano (p. ex: ao desenhar uma estrada entre árvores a criança representa as árvores como se estivessem “deitadas” ao lado do caminho).

Neste período “esquemático” a *lateralidade axial* da criança é finalmente definida (seu “lado direito” e seu “lado esquerdo” se tornam evidentes) porque se observa, agora, que a *dominância lateral* (destrismo ou sinestrismo) organiza o ato motor e as *praxias* (coordenação de ações físicas) do sujeito. Estabiliza-se, enfim, a *prevalência manual* da criança (recorrência do uso da mão esquerda ou direita).

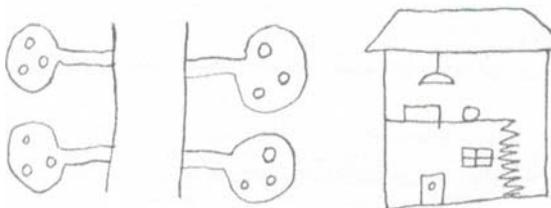


Figura 5
Rebatimento (à esquerda)
e transparência (à direita)



Figura 6
Esquema gráfico para
a representação de mãos e pés

(5) **A representação gráfico-plástica pós-esquemática** – Esse período equivale às etapas **formalista veraz** ou formalista verossímil (*escalão da representação mais aproximada do real*) e **formalista plástica** ou plástica propriamente dita (*escalão da representação propriamente dita*) de Vygotsky. A superação dos *esquemas gráficos* comuns à fase anterior só pode ocorrer se - e quando - o sujeito for submetido a uma intervenção pedagógica ou “participação guiada” que o desafie a experimentar novas possibilidades para o tratamento gráfico-plástico de suas representações através do desenho. Geralmente constata-se uma tendência dos sujeitos em reproduzirem as convenções realista-naturalistas na representação dos objetos neste período (modalidade dominante ou hegemônica de desenho). Pode surgir o interesse, nesta etapa, em conhecer e dominar as *técnicas projetivas* e *euclidianas* - ou “clássicas” - da representação gráfico-plástica do espaço.

As *técnicas projetivas* consistem em convenções que nos permitem visualmente diferenciar e coordenar nosso ponto de vista em relação aos objetos representados graficamente.

Através delas pode-se “projetar” um objeto no espaço, fornecendo-se a noção de primeiro e segundo planos, além da impressão de profundidade (desenho em perspectiva). Já as *técnicas euclidianas* são aquelas convenções que permitem organizar visualmente o desenho de modo tal que os objetos possam ser traçados, considerando-se sua posição, distância e proporção em relação ao conjunto de referências espaciais que organizam e estabilizam a realidade graficamente representada. As convenções projetivas e euclidianas são técnicas em geral muito utilizadas para criarem um efeito de “ilusionismo” e de “fidelidade” da coisa representada. O senso comum, por exemplo, costuma denominar por “desenho bem feito” as representações gráfico-plásticas que recorrem às técnicas projetivas e euclidianas.

Verifica-se também, neste período, a incorporação de um intrigante procedimento por parte dos sujeitos: o uso da *linha de base*. A *linha de base* é a definição - quase sempre explícita - da superfície geral em que se apóia a “cena” mostrada pelo desenho (p. ex: ao representar uma casa, seus habitantes e arredores o sujeito traça uma linha definindo a base sobre a qual serão apoiados os objetos e figuras do desenho).

Recursos pedagógicos para a coleta sistemática do grafismo infantil

Acredito ter exposto até aqui uma proposta terminológica que considero adequada à compreensão da “etapização” do grafismo infantil, relacionando-a à nomenclatura originalmente utilizada por Vygotsky. O leitor deve ter percebido que a nomenclatura apresentada busca atender às diretrizes formuladas pela teoria histórico-cultural da atividade-CHAT numa clara abordagem à expressão psicográfica da criança na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Cabe mais uma vez lembrar que o processo de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema de representação semiótico pressupõe a intervenção deliberada do(a) professor(a) porque “não se trata de algo mas-

sificado, natural, espontâneo, ou seja, do surgimento por si mesmo da criação artística infantil, mas que esta criação depende da habilidade, de hábitos estéticos determinados, de dispor de materiais etc” (VYGOTSKY, 1982, p. 102). Além disso, “no fomento da criação artística infantil, incluindo a representativa, será necessário estar atento ao princípio de liberdade, como premissa indispensável para toda atividade criadora” (1982, p. 102).

Com o que foi dito anteriormente evidencia-se toda a complexidade da problemática subjacente ao gerenciamento das intervenções pedagógicas no âmbito do ensino das artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: se, por um lado, é importante garantir a inventividade e liberdade de criação por parte da criança, por outro, é necessário também assegurar-lhe a posse dos materiais, recursos e técnicas úteis ao pleno desenvolvimento de sua atividade criadora.

No caso específico do processo de apropriação e (co)laboração do grafismo como sistema semiótico, fazer com que o sujeito venha a superar a *fase esquemática* solicita o compromisso do(a) professor(a) para com a elaboração de uma ambiente de aprendizado rico, estimulante e desafiador.

Neste sentido, o paradigma metodológico triangular pode ser um grande aliado do(a) professor(a) para a melhoria da qualidade de suas intervenções pedagógicas com as Artes Visuais na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (DEHEIZELIN, 1998).

A “etapização” do grafismo infantil fornece um “passo” pelos principais períodos que caracterizam o *desenvolvimento psicográfico* da criança. A nomenclatura que refere cada uma das fases descritas aqui me parece a mais apropriada para lidar com o relativismo estético pós-moderno na contemporaneidade.

Evidentemente a identificação e delimitação de períodos comuns ao processo de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema de representação, por parte do sujeito, não implica necessariamente compreender o “etapismo” ou “etapização” como “*uma referência naturalizada da passagem do sujeito por um*

percurso universal abstrato” (OLIVEIRA e outros, 2002, p. 44).

Examinando-se o ensaio psicológico de Vygotsky, constata-se que ele recorre a desenhos de crianças com diferentes idades (7 a 10 anos) para discutir os típicos “desenhos-radio-gráficos” da *etapa simbólico-formalista (escala de formalismo e esquematismo)* (VYGOTSKY, 1982, p. 95). E mais: que algumas legendas dos desenhos chegam a explicitar, inclusive, o capital cultural de seus autores: “não desenham em casa nem possuem livros com ilustrações”; “desenha em casa e possui livros com ilustrações” (1982, p. 112-117).

A incorporação desse tipo de legenda aos desenhos demonstra haver uma clara tentativa de sinalizar a compreensão do “etapismo” como “uma referência historicizada da passagem por um percurso culturalmente contextualizado” (OLIVEIRA e outros, 2002, p. 44).

Embora Vygotsky não explicita a adoção de um sistema “rizomático” para interrelacionar as diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, psicomotora, histórico-social ou cronotópica) enredadas na atividade do desenho, parece que ele advoga uma análise de dados menos “estruturalista” e menos “evolucionista” dos processos desenvolvimentais.

Um indício desse tipo de análise – rizomática ou pós-estruturalista – é a importância conferida por ele à articulação de diferentes níveis genéticos (filogenético, macrogenético e ontogenético) em sua abordagem à constituição social do psiquismo humano – se bem que não se pode negar que Vygotsky tece, muitas vezes, uma argumentação ambígua em torno da *idéia de desenvolvimento* (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

Mas o desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, deve ser pensado como o **conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida do sujeito** - e que se relacionam “tanto a fenômenos orgânicos, maturacionais, que permitem asserções universalizantes sobre certos aspectos do desenvolvimento (especialmente nas menores idades), como a processos enraizados historicamente, que requerem uma contextualização histórico-cultural para se-

rem adequadamente compreendidos” (OLIVEIRA e outros, 2002, p. 43). Desse ponto de vista, a abordagem desenvolvimental ou evolutiva diverge muito do modo “desenvolvimentista” ou “evolucionista” de aproximação de um objeto.

Se o(a) professor(a) estiver atento às produções gráfico-plásticas dos seus alunos, poderá acompanhar os ritmos pessoais de cada criança e identificar eventuais fases comuns à toda sua turma de educandos. Mas não basta entender os mecanismos psicomotores, cognitivos, afetivos e histórico-culturais enredados no grafismo infantil. É preciso oferecer um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante aos alunos que busque: (1) valorizar sua *expressão psicográfica*; e (2) promover avanços nos processos singulares de apropriação e (co)laboração do sistema de representação do desenho através da exposição do sujeito à variadas obras de arte e do estímulo à sua experimentação artística .

Adiante, passo a expor alguns instrumentos pedagógicos úteis nesse sentido. Porém, inicialmente, é necessário fazer uma distinção muito grosseira entre *desenho* e *pintura*. Embora rude, a diferenciação será útil para esclarecer a especificidade estética dessas duas modalidades de expressão gráfico-plástica bidimensional. Evidentemente o conceito de desenho pode ser ampliado - e as fronteiras entre *desenho*, *pintura* e *escultura* se tornarem pouco nítidas. Não cabe aqui uma discussão conceitual a esse respeito.

No *desenho*, pode-se dizer, o sujeito deixará sempre o suporte - ou parte dele (papel, tela etc) - à mostra do observador. Ou seja: as marcas impressas em um determinado suporte não ocupam nem preenchem toda a extensão de sua superfície. Já na *pintura*, ao contrário, toda a superfície do suporte é recoberta por tratamento plástico. Atenção: deste ponto de vista *desenho colorido* não é *pintura*!

Tanto o *desenho* como a *pintura* são representações gráfico-plásticas *bidimensionais*, isto é, buscam correlacionar *duas* dimensões na representação visual do objeto: a *altura* e a *largura* das formas. Embora nos *desenhos* e *pinturas* as formas representadas possam si-

mular possuir espessura e volume, elas – a representação propriamente dita dessas formas – não são *tridimensionais*. Falta-lhes a terceira dimensão, o *volume*. Desenhar e pintar em perspectiva uma caixa, por exemplo, difere muito de representá-la, moldá-la ou esculpi-la em três dimensões. Todavia, na *escultura* a *altura*, *largura* e *volume* das formas são dados palpáveis, concretos. A escultura é uma representação gráfico-plástica *tridimensional*.

Os instrumentos pedagógicos de coleta do grafismo, relacionados a seguir, aplicam-se indistintamente às representações bi e tridimensionais das crianças, isto é, aos seus *desenhos* e *pinturas* (representações plásticas bidimensionais) e *esculturas* (representações plásticas tridimensionais).

(1) **O desenho espontâneo** – [Leia-se *pintura espontânea*, *escultura espontânea*]. É o desenho onde não existe uma proposta temática por parte do(a) professor(a). A criança busca desenhar o que quer e o que lhe é significativo em um dado momento.

(2) **O desenho da história** – [Leia-se *pintura da história*, *escultura da história*]. O(a) professor(a) lê, conta ou apresenta através de vídeo, CD-ROM, teatro de sombras ou de fantoches, por exemplo, uma história para as crianças. Em seguida, propõe aos alunos que desenhem “de cabeça” (sem uso de modelos para cópia) a história que lhes foi apresentada.

(3) **A história do desenho** – [Leia-se *história da pintura*, *história da escultura*]. O(a) professor(a), após a atividade de *desenho espontâneo* do aluno, solicita ao aluno que conte a história do seu desenho.

(4) **O desenho de vivência** – [Leia-se *pintura de vivência*, *escultura de vivência*]. O(a) professor(a), após uma determinada vivência do grupo (excursão ao zoológico, ida ao teatro, por exemplo) solicita aos alunos o registro gráfico-plástico daquela experiência.

(5) **O desenho de observação** – [Leia-se *pintura de observação*, *escultura de observação*]. O(a) professor(a) apresenta um determinado objeto ou imagem à turma e, em seguida, solicita aos escolares que desenhem o que lhes é colocado à mostra (cópia do modelo).

(6) **O desenho a partir de interferência “sobre” o suporte** – [Leia-se *pintura a partir de interferência “sobre” o suporte, escultura a partir de interferência sobre o material a ser moldado*]. O(a) professor(a) apresenta ao grupo suportes com uma determinada interferência gráfico-plástica (contendo parte de uma imagem recortada de revista, por exemplo) e, a seguir, solicita aos escolares que completem, desenhando, o fragmento de ilustração colada sobre o suporte.

(7) **O desenho a partir de interferência “no” suporte** – [Leia-se *pintura a partir de interferência “no” suporte*]. O(a) professor(a) oferece à turma suportes em formatos variados (suporte em forma de círculo, de estrela etc) e, a seguir, pede aos escolares que façam um desenho espontâneo sobre eles.

(8) **O desenho a partir da “reunião de partes”** – [Leia-se *pintura a partir da “reunião de partes”, escultura a partir da “reunião de partes”*]. O(a) professor(a) oferece aos alunos envelopes grandes contendo variadas formas recortadas em cores e tamanhos diversos (não apenas formas geométricas). A seguir, pede aos escolares que elaborem com elas uma composição gráfico-plástica utilizando as formas disponibilizadas nos envelopes sobre um determinado suporte (pode ser desenho espontâneo, desenho de vivência, da história etc). Feita a composição, o(a) professor(a) pode solicitar ao aluno que, a seguir, desta vez sobre um novo suporte, desenhe, pinte ou esculpa a composição elaborada com as “partes” (neste caso desenho de observação do próprio desenho do sujeito). Atenção: as composições com as formas podem ser feitas solitariamente ou em grupo (duplas, trios etc). Os desenhos de observação da composição, no entanto, precisam ser individuais. Pode-se propor também a composição de formas no computador a partir de softwares gráficos (o programa paint, por exemplo). Mas o desenho observado deve ser necessariamente feito do modo tradicional (manualmente).

(9) **O diálogo gráfico** – [Leia-se *diálogo plástico* no caso de se solicitar *pintura* ou *escultura* ao aluno]. O(a) professor(a) propõe a

uma dupla de alunos que, por exemplo, faça um desenho [*pintura* ou *escultura*] em conjunto, de maneira que os escolares se revezem, em turnos, na produção gráfico-plástica conjunta.

(10) **O desenho de memória** – [Leia-se *pintura de memória, escultura de memória*]. O(a) professor(a) propõe um “jogo” no qual ele(a), professor(a), irá pedir aos escolares que desenhem “de memória” determinados objetos ou cenas que serão revelados a todo o grupo (uma espécie de “ditado” gráfico-plástico).

Acredito que essas dez propostas para a atividade gráfico-plástica, relacionadas e descritas acima, são suficientes para animar uma série de intervenções pedagógicas do(a) professor(a) na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Não se quer dizer com isso que as propostas para atividade com as Artes Visuais na escolarização devam se restringir apenas a elas ou exclusivamente ao “fazer” artístico. As propostas que foram apresentadas aqui constituem um importante conjunto de ferramentas pedagógicas úteis na coleta da expressão psicográfica da criança. Costuma-se, porém, adotar alguns procedimentos para a catalogação e o arquivamento sistemático da produção gráfico-plástica do aluno:

(1) A primeira coisa a fazer é confeccionar **portfólios** (envelopes grandes para a guarda dos desenhos e pinturas de cada aluno). Pode-se propor aos próprios alunos a confecção dos seus respectivos *portfólios*. Embora estes sejam encontrados já prontos em papelarias é possível confeccioná-los, por exemplo, a partir da junção de duas folhas de cartolina unidas por fita adesiva ao longo de três das suas extremidades. Em apenas uma das folhas de cartolina - ou em cada uma delas - poderá ter sido solicitado, anteriormente, um desenho ou pintura da criança. Neste caso, as folhas devem ser unidas com as faces nas quais se encontram os desenhos ou pinturas das crianças voltadas para o exterior, claro. Toda a produção gráfico-plástica do aluno ao longo do ano deve ser arquivada em seu *portfólio* pessoal. Isso permitirá o acompanhamento longitudinal dos avanços, recuos e aspectos gráficos da *expressão psicográfica* do pré-escolar ou escolar.

(2) Além do *portfolio* alguns hábitos precisam ser rotinizados por parte do(a) professor(a). O mais importante deles é, sempre, providenciar a identificação dos autores dos desenhos na face do suporte que não foi utilizada pelo sujeito (“atrás” do desenho). A *identificação* deve revelar o **nome** do aluno, sua **idade**, a **data** da confecção do desenho e o **tipo de atividade** que lhe foi proposta. Exemplo: *Bruna, cinco anos, 08 de maio de 2004, desenho espontâneo*. Isso facilitará a avaliação por parte do(a) professor(a) da trajetória única, pessoal e insubstituível da criança em seus movimentos de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema semiótico. Pais e pesquisadores do grafismo infantil, no entanto, podem ser mais precisos na identificação do tempo de existência da criança. Neste caso, costuma-se revelar não apenas quantos anos a criança tem mas, também, informar a quantidade de meses e dias de vida do sujeito. Exemplo: **Luis, 1; 6 (30)**. Neste tipo de anotação o(a) pesquisador(a), professor(a) ou pai registra a quantidade de anos (um), de meses (seis) e dias (trinta) de vida que o sujeito possui. Observe que após o nome da criança coloca-se uma *vírgula*, para logo depois ser informado o número que corresponde à quantidade de anos que ela possui. Em seguida, separado por um *ponto e vírgula*, informa-se a quantidade de meses de vida do sujeito. Por fim, entre *parênteses*, registra-se com precisão os dias de vida da criança (PIAGET, 1978).

Considerações finais

Espero aqui ter compartilhado com você, leitor, alguns conhecimentos teórico-práticos que me parecem indispensáveis à implementação de intervenções pedagógicas tendo em vista a apropriação e a (co)laboração do desenho enquanto sistema de representação por parte do educando.

A discussão sobre a quem cabe a responsabilidade do ensino das artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental continua. Na introdução ao artigo eu me posi-

onei em relação a essa problemática. E minha opinião – já disse – é a de que esta é uma prerrogativa do pedagogo, ou seja, do profissional da educação – (in)formado e licenciado para exercer o magistério nestes níveis iniciais da escolarização. Mas isso não significa excluir definitivamente a possibilidade de o licenciado para o ensino das diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), dos artistas e arte-educadores atuarem junto aos profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.³ Mas – é claro – o professor de arte, o arte-educador e o artista autodidata, neste caso, necessitam obter (in)formações adequadas para gerenciarem competentemente suas intervenções pedagógicas nestes níveis da escolarização.

A principal questão continua sendo a da (re)conceptualização dos processos (in)formativos dos profissionais da educação na perspectiva da melhoria da qualidade da educação que é oferecida no país. Penso que, paralelamente à tradicional ênfase no *saber* (conhecimento), as universidades e agências (in)formadoras do(a) professor(a) devem cuidar também para que o *saber-fazer* (transposição didática do conhecimento) e o *ser* (exercício consciente da profissão docente e da cidadania) recebam a mesma atenção por parte dos propositores das matrizes curriculares dos cursos para a formação de professores. Isso só pode ser alcançado, no meu entendimento, a partir da indissociabilidade entre pesquisa-ensino no âmbito da prática reflexiva do futuro candidato a professor.

Não se deve, no entanto, jamais esquecer que “a escola é sempre construção dos sujeitos sociais, que se apropriam de determinado modo da escola e das determinações sociais e estatais a partir das suas histórias particulares, e de suas experiências” (SAWAYA, 2002, p. 205). Então, não podemos ser ingênuos: a melhoria da qualidade da educação nacional requer a melhoria da qualidade dos processos (in)formativos dos pro-

³ A Prefeitura de São Paulo fez acertadamente concurso público para o ensino de artes nos CEUs abrindo inscrições para licenciados em arte, artistas e arte-educadores autodatas.

fissionais da educação além, é claro, da elevação dos índices nacionais de desenvolvimento humano-IDH e da valorização (melhor remuneração) do magistério. Mas daí a cruzar os braços em sala de aula - e esperar a coisa ser resolvida ao nível das macropolíticas educacionais - é, no mínimo, falta de compromisso com as classes sociais alijadas de uma escolarização de boa

qualidade. Equivale a aliená-las do direito universal à cultura escolar.

Hoje, estou sinceramente convencido de que são as micropolíticas na esfera do cotidiano profissional do(a) professor(a) – no âmbito de sua prática docente em sala de aula – que fundamentalmente (re)dimensionam o poder revolucionário da educação.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. *Imagens e letras*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1-10.
- DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. *Criação e docência em arte*. Araraquara: JM Editora, 2002.
- DEHEIZELIN, Monique. *Por um triz: arte e cultura: atividades e projetos educativos*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993a.
- _____. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993b.
- FERREIRA, Suely. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus, 1998.
- JAPIASSU, Ricardo. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 43-58.
- LEVIN, Esteban. A garatuja como vestígio das letras. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo: USP, v. 1, n. 4, p. 120-123, 1998.
- LOWENFELD, Victor e BRITAIN, W. Lambert. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Victor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1954.
- LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, R., VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1994. p. 143-189.
- MARÍN, Rolando Valdés. *El desarrollo psicográfico del niño*. Habana: Científico-Técnica, 1985.
- MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de et al. *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002.
- PENNA, Maura (Org.). *É este o ensino de arte que queremos? : uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2001.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1978.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

- _____. *Desenho & escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
- _____. *Fazendo artes na alfabetização: artes plásticas e alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup/GEEPA, 1993.
- RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ROCCO, Maria Tereza F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, nov., p. 25-33, 1990.
- SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de et al. *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal, 1982.
- _____; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em 15.02.05
Aprovado em 26.07.05

AS ATIVIDADES LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA DE JOVENS E ADULTOS

Cilene Nascimento Canda*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na construção do processo de conscientização na alfabetização de jovens e adultos. A metodologia utilizada baseou-se no método da pesquisa-ação, no contexto da alfabetização de jovens e adultos em uma escola municipal de Salvador. A pesquisa-ação desenvolveu-se por meio da realização de círculos de leitura, vivências em atividades lúdicas, entrevistas com estudantes e levantamento bibliográfico. Este texto trata do entrelaçamento de dois conceitos educacionais: a ludicidade e a conscientização, considerando o contexto da exclusão social, do desenvolvimento da auto-estima e do aprendizado da leitura e da escrita de jovens e adultos.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos – Auto-estima – Ludicidade e Conscientização

ABSTRACT

THE PLAYFUL ACTIVITIES IN THE POLITICAL AND AESTHETIC LITERACY OF YOUNG AND ADULTS

This paper aims to analyse the importance of the playful in the awareness construction in the young and adult literacy. The methodology used was based in the action – research, in the context of the young and adult literacy in a municipal public school of Salvador (Bahia, Brazil). The research was done through reading circles, experiments in playful activities, interviews with students and literature review. This text treats the entwinement of two educational concepts: the playful and the awareness, considering the social exclusion context, the self-esteem development and the learning of writing and reading abilities of young and adult.

Keywords: Young and adult literacy – Self-esteem – Playful and Awareness

* Mestranda em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Diretora do Centro Municipal de Arte-Educação e Cultura Mário Gusmão - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. Endereço para correspondência: Avenida Cardeal da Silva, nº 30, Edf. Cláudia, Apto 22A. Federação – 40.231-250. Salvador-BA. E-mail: cileneanda@yahoo.com.br

1. Introduzindo idéias preliminares

O presente artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre a contribuição da ludicidade no desenvolvimento do processo de conscientização na alfabetização de jovens e adultos. Esse se apresenta como um dos frutos da pesquisa de Mestrado “Aprender e brincar: é só começar: A ludicidade na alfabetização de jovens e adultos” que se encontra em andamento na Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia, orientada pela professora doutora Bernadete Porto. Nesta pesquisa foi utilizado o método da pesquisa-ação, estando no atual momento em fase de análise dos dados coletados e escrita da dissertação final. Por esta razão, convém ressaltar que este artigo não tem a finalidade de apresentar os dados e resultados da pesquisa; busca-se apenas refletir sobre a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos, trazendo à luz alguns elementos vivenciados na práxis pedagógica. Nesta pesquisa-ação, realizada na Escola Municipal do Pau Miúdo, são trabalhados, basicamente, dois conceitos na área educacional: o conceito de ludicidade e de conscientização, buscando discutir a sua importância na alfabetização de jovens e adultos. Estes dois conceitos constituem-se como foco central deste artigo.

Na primeira parte, busca-se compreender quem é o aluno trabalhador inserido neste contexto de profundas desigualdades sociais, partindo dos questionamentos: Como a realidade de exclusão social afeta a auto-estima destes estudantes? Quais as influências desta prática social no aprendizado da leitura e da escrita?

Na segunda parte deste artigo, busca-se refletir sobre a baixa auto-estima como um dos graves problemas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), situando-a no contexto de exclusão social brasileiro. Neste sentido, pretende-se refletir sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento da auto-estima dos educandos que participam de uma sociedade marcada pela fragmentação das dimensões humanas, como o pensar, o sentir e o agir.

A terceira parte deste artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de ludicidade, baseado nos conhecimentos construídos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL¹). Além disso, estabelece-se uma compreensão sobre o conceito de conscientização, construído pela Pedagogia Libertadora, tendo como principal representante o educador Paulo Freire.

Ao final deste texto, serão tecidas algumas possibilidades de interseção entre os dois importantes conceitos no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, tendo como centro a compreensão do cenário social e econômico que influencia diretamente na educação das camadas populares da sociedade. O entrelace destes dois conceitos e das reflexões dos estudantes entrevistados na pesquisa poderá contribuir para a compreensão do desenvolvimento de uma alfabetização político-estética de jovens e adultos, trabalhadores deste país.

2. Quem são os estudantes jovens e adultos do nosso país?

O povo foge da ignorância,
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos,
Contemplam essa vida numa cela
Esperam nova possibilidade
De verem todo esse mundo se acabar
(...) Ê, ô, ô, vida de gado,
povo marcado ê, povo feliz.
(Zé Ramalho)

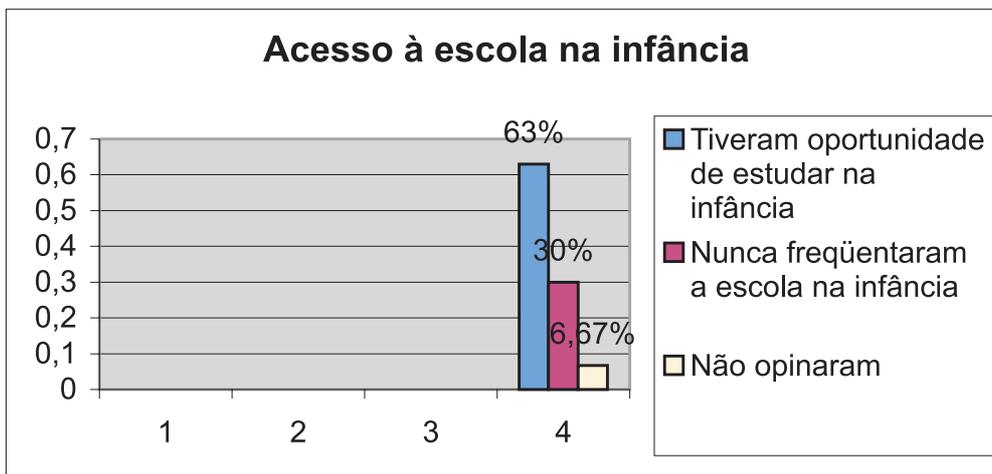
O trecho da música de Zé Ramalho remete-nos aos anseios de uma classe excluída de uma série de setores sociais, mas que busca a melhoria da qualidade de vida, por meio da educação e do trabalho. A esperança é o elemento que estimula o sujeito social a caminhar, mes-

¹ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL) é um grupo formado por mestrandos e doutorandos da Universidade Federal da Bahia. O GEPEL está inserido na Linha de Pesquisa Educação, Arte e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente, o GEPEL é coordenado pelo professor doutor Cipriano Luckesi.

mo sem saber, ao certo, que direção seguir. O trabalho educativo junto a esses sujeitos permite-nos perceber, claramente, esta esperança e estes anseios. Olhar para a Educação de Jovens e Adultos representa um olhar sob a minha² práxis pedagógica; significa visualizar meus sonhos e utopias, frente à construção de uma sociedade mais justa, além de verificar as dificuldades de aprendizagem e os desafios encontrados nesse segmento de ensino. Olhar para este campo é deparar-se com as contradições existentes nos processos humanos: sonhos X realidade e possibilidades X limitações. É deparar-se com o campo de incertezas que revelam fraquezas e conquistas na práxis pedagógica.

ca. É a compreensão de estar construindo um percurso que não está instituído e que está sendo trilhado permanentemente.

Olhar para estes trabalhadores analfabetos é olhar para uma parte da sociedade excluída de todo um processo oficial de acúmulo de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade na consolidação permanente da cultura, conforme se verificou nesta pesquisa de Mestrado, realizada na Escola Municipal do Pau Miúdo. Neste grupo específico, grande parte dos alunos jovens e adultos sofreu a exclusão da escola durante a infância, tanto no que concerne ao acesso, quanto à oportunidade de permanência, como mostra o gráfico³ abaixo:



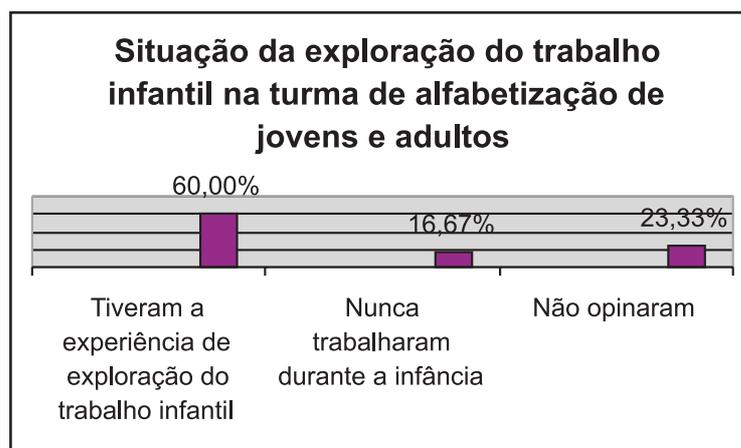
Com base nas respostas anunciadas pelos 30 estudantes, em entrevistas coletivas desta pesquisa, 63% tiveram a oportunidade de estudar na infância, enquanto 30% nunca tiveram contato com uma sala de aula e 6,67% preferiram não opinar sobre esta questão.

Revelou-se também que 80% dos entrevistados que estudaram na infância, afirmaram que a experiência escolar não possibilitou o desenvolvimento da leitura e da escrita, por diversos motivos anunciados por eles. Os motivos mais frequentes estavam relacionados ao fato de terem estudado durante um tempo restrito na es-

cola, seja por conta da distância entre a escola e a casa do aluno, principalmente para os das áreas rurais do interior da Bahia; ou por conta da necessidade de trabalhar durante a infância, dificultando as condições de freqüência a uma instituição formal de ensino e de acompanhamento do ritmo escolar. Esta situação está representada no gráfico a seguir:

² Optei, conscientemente, em utilizar as 1ª e 3ª pessoas, por reportar-me, algumas vezes, à minha pesquisa e prática pedagógica e, outras vezes, ao contexto sócio-educacional.

³ Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula.



Este gráfico⁴ mostra que grande parte de adultos não se alfabetizou durante a infância por sofrerem privações sociais, principalmente a exploração do trabalho infantil. Esta situação de exclusão social confirma a exploração do trabalho de meninas e meninos brasileiros e de todo o mundo, conforme os dados apresentados por Maurício Silva (2002):

De acordo com a OIT, 250 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalham em todo o planeta. Desse número, estima-se que 140 milhões sejam meninos e 110 milhões, meninas. Elas, assim como os meninos e as mulheres adultas, continuam sendo explorados em virtude de custarem menos para o capitalista, sendo, portanto, mais hábeis e por possuírem mãos mais delicadas que os homens. (SILVA, 2002, p.37)

É necessário ressaltar que estes dados anunciados não incluem a situação do trabalho infantil doméstico e não-remunerado que submete estas crianças a tarefas forçadas, impedindo-as de freqüentarem a escola na faixa etária adequada, conforme conta a estudante do turno noturno desta escola pública:

Eu nasci no interior da Bahia, em Ribeira do Pombal. Minha infância não foi boa não. A gente trabalhava na roça para ajudar na casa. Minha mãe tinha 10 filhos e eu ajudei a criar. Eu fazia comida, lavava roupa, ia pegar água longe, por isso não pude estudar. Eu ia para a escola um dia sim, um dia não. Tinha até semanas que eu nem ia. Eu e meus irmãos, a gente quase não brincava, porque o trabalho era

pesado demais e não sobrava tempo. (Raimunda de Jesus de Souza, 29 anos).

No Brasil, crianças que passam por este tipo de situação são, na maior parte das vezes, analfabetas e encontram-se vulneráveis, no ambiente de trabalho, aos maus-tratos físicos e psicológicos, bem como abuso emocional e sexual pelos patrões e familiares. Além disso, estas crianças sofrem privações de cunho emocional, conforme aponta Silva:

... são privadas do afeto e do apoio de seus pais, e sujeitas a humilhações por parte dos filhos de seus patrões, podendo, assim, serem afetadas de maneira indelével em suas auto-estimas, enfim, impactando, do ponto de vista socioemocional, suas subjetividades que, assim, convertem-se em coisa. Esta forma de exploração é considerada uma das formas de exploração infantil mais difundidas e menos pesquisadas, e que envolve muitos riscos para as crianças. (SILVA, 2002, p.39 e 40)

Neste sentido, percebe-se que atuar no campo da alfabetização de jovens e adultos é defrontar-se com a exclusão de uma série de conhecimentos e práticas sociais importantes para a consolidação do bem-estar humano e social, desde a fase da infância. É confrontar-se com uma série de injustiças sociais a que estão submetidos os sujeitos que tanto contribuem para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

⁴ Fonte: Relatos realizados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula.

A exclusão também ocorre na participação em atividades lúdicas, pois nos momentos em que as crianças deveriam estar freqüentando a escola e participando de atividades lúdicas, são exploradas no âmbito do trabalho, muitas vezes, escravo, conforme afirma este estudante em entrevista desta pesquisa:

A melhor lembrança da infância era quando eu jogava bola com meus amigos. Só tinha o domingo para brincar, mas com tempo contado, porque às cinco horas da tarde tinha que soltar os animais que estavam amarrados. Eram só duas ou três horas de brincadeira por semana, só no domingo. Tinha domingo que nem brincava. Os meus amigos iam me chamar em casa, mas eu não podia sair, porque estava trabalhando. (Josias Brandão, 33 anos).

Apesar de todo este panorama de exclusão social, percebe-se, por outro lado, que olhar para os estudantes jovens e adultos é possibilitar-se ao encontro com sujeitos que trazem consigo uma significativa bagagem de experiências construídas ao longo da vida, que contribuíram para o que são hoje e, ao mesmo tempo, para a construção da sociedade e da cultura.

Considerar o analfabeto brasileiro apenas como um sujeito sem conhecimentos proporcionados pela falta de leitura sistematizada, além do autoritarismo expresso nesta conduta, é desconsiderar que a educação se dá em diferentes contextos da vida humana e não somente na escola. Esse conhecimento construído por jovens e adultos, ao longo de suas vidas, é expresso por Nelma Pereira Silva, estudante da alfabetização de jovens e adultos, ao ser questionada sobre as ações que ela poderia desempenhar por meio da habilidade da leitura e da escrita:

Ah! Eu ia escrever tudo o que aconteceu de bom e de ruim na minha vida. Eu teria um diário ou escreveria um livro. Eu tenho muita coisa para contar. Mas só tenho coisas ruins para contar. Mas não vou falar, não. Se fosse escrever, eu escreveria. Um dia, você vai ler meu livro e vai saber das minhas histórias, ia saber das coisas que eu fiz e as que eu deixei de fazer. A senhora precisaria de muito tempo para ler todas elas. (Nelma Pereira Silva, 27 anos, estudante da alfabetização de jovens e adultos).

Compreender os educandos adultos que apresentam suas experiências de vida marcadas pelo analfabetismo é considerá-los como parte integrante de uma classe social esquecida pelos poderes públicos, fruto de uma cultura marcada por profundas desigualdades sociais. Significa verificar que tais sujeitos não se consideram capazes de contribuir para a implementação da vida cultural e política do país. Olhar para a educação de jovens e adultos é conviver com sujeitos que apresentam a auto-estima espezinhada pelas práticas sociais excludentes. É confrontar-se com a busca e a esperança por uma dignidade a ser conquistada por meio da aquisição da leitura e da escrita, conforme ressalta a educanda entrevistada:

Dizer que não sei ler é motivo para darem risada ou criticarem quem não sabe ler. Eu fico com vergonha, me sinto muito mal. As pessoas só querem destruir a gente, só porque a gente não sabe como elas sabem. Quero aprender para poder ensinar aos meus netos também. (Rosa Maria Lima, estudante entrevistada, 53 anos).

A análise desta estudante demonstra a imposição de um sistema hierárquico que estabelece a escrita como uma estrutura que está situada acima dos seres humanos e não como um produto do processo de construções culturais. Indica também a impregnação cultural dos grupos sociais, nos quais a escrita estabelece uma relação de poder no convívio entre os sujeitos, separando aqueles que sabem e os que ainda não sabem ler. Esta distinção contribui, intensivamente, para ferir a auto-estima de jovens e adultos que se matriculam na escola, na busca de uma valorização humana nas relações estabelecidas na família, no bairro, no trabalho e em outros setores sociais.

Assim, para compreender os diversos fatores que contribuem para a baixa auto-estima de jovens e adultos, é necessária uma reflexão mais abrangente das condições que estão submetidas estas classes economicamente desfavorecidas, frente a um processo de desqualificação das práticas culturais voltadas para a coletividade e a inclusão social.

3. A exclusão social e a fragmentação das dimensões humanas

Eu quero aprender a ler
para adquirir dignidade.
(Alcelino dos Santos, 43 anos,
estudante da Educação de
Jovens e Adultos)

Pensar e atuar na Educação de Jovens e Adultos sem considerar o sistema capitalista de exclusão social significa simplificar e fragmentar a compreensão da situação de abandono vivida por este público. No trabalho na educação de jovens e adultos, torna-se imprescindível refletir sobre este sistema que hierarquiza as relações com o conhecimento sistematizado pela escola e pela universidade, tendo como hegemonia as práticas que envolvem a relação com a língua escrita. Aqueles que ainda não dominam este código de comunicação escrita estão fadados à exclusão em diversos aspectos.

Além disso, percebe-se que a supervalorização da língua escrita é um processo mais amplo e que abrange diferentes setores sociais, pois com a hegemonia da ciência baseada no intelecto, as práticas sociais voltadas para a coletividade, sensibilidade e afetividade estão sendo, aos poucos, eliminadas do convívio social, principalmente, nos espaços da educação formal. Dessa forma, percebe-se que o raciocínio tem assumido, hegemonicamente, um lugar de destaque na produção de conhecimentos não somente na escola. O pensamento científico, por exemplo, caracterizado pela mensuração, classificação e quantificação dos dados coletados em testes rigorosos tem ocupado o principal espaço da produção do saber historicamente acumulado. Verifica-se, nesse contexto, a fragmentação entre as estruturas humanas (razão/emoção e corpo/mente) em detrimento do aprendizado integral e potencializador da criatividade e da re-invenção do conhecimento humano. Confirma-se, portanto, a ruptura entre o pensar e o fazer, a razão e a emoção e entre o físico e o racional, dificultando a compreensão sobre o fazer do sujeito como ação coletiva e cultural.

As atividades relacionadas à inteligência do coração e à afetividade não têm sido consideradas como práticas propulsoras do desenvolvimento das diferentes dimensões da vida humana. Neste modelo de sociedade, a emoção torna-se espetacularizada e transformada em objeto sensacionalista dentro de um mercado de consumo que produz padrões e estereótipos culturais, massificando as formas de pensar, de sentir e de agir no campo social.

Essa fragmentação tem causado diversos danos para a aprendizagem escolar de jovens e adultos e na vivência no campo social. Os estudantes analfabetos que não dominam o sistema escrito da língua encontram-se inseridos nesta realidade que privilegia o pensamento racional e técnico. O problema da supervalorização da razão também é encontrado na escola, na qual os conhecimentos são compartimentados em disciplinas, cabendo ao aluno o aprendizado mínimo de conteúdos para a formação de uma mão-de-obra barata e sem uma contextualização mais ampla sobre a realidade sócio-histórico-cultural do país. A escola ainda está pautada nesta lógica racionalista de acúmulo de conteúdos, sem destinar uma abordagem crítica, reflexiva e questionadora em relação aos conhecimentos trabalhados.

Em geral, a reflexão sobre a importância dos conteúdos para a vida dos educandos e sobre a fonte histórica e cultural que deu origem ao conhecimento é realizada de forma superficial e técnica. Pouco tem se refletido, na escola, sobre o porquê e o para quê trabalhar com determinados conhecimentos, condutas e valores com os aprendizes. Nesse sentido, torna-se possível ressaltar que nenhuma forma de conhecimento é neutra, pois nenhum ser humano ou grupo social é neutro em sua atuação cultural. Assim, o conhecimento é transmitido de forma unilateral dentro de uma estrutura cognitivista que se separa do desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

É evidente que fora da escola o aluno jovem ou adulto também se encontra nessa estrutura fragmentada, na medida em que as relações sociais estipulam o momento certo para o trabalho (considerado como atividade séria e pro-

dutiva) e o momento de brincar, o amar e a expressão criativa (considerados, nesse tipo de sociedade, como não-sério, banais ou utilizados, simplesmente, como alívio para o estresse causado pelo excesso de trabalho). Assim, Washington Oliveira (2000) contrapõe-se a esta compreensão, afirmando:

... precisaremos superar a percepção do senso comum, onde o brincar é uma atividade que se opõe a trabalhar, caracterizada pela futilidade e oposição ao que é sério. A idéia de que o trabalho tem uma função moralizadora, considerada antídoto da vagabundagem, coloca a brincadeira como uma fantasia que pode ser vivida em pequenos momentos, como uma concessão, para aliviar o fardo da dura realidade. (OLIVEIRA, 2000).

No fazer cotidiano e no conhecimento construído pelo senso comum, o fazer humano encontra-se cada vez mais separado do prazer. Além disso, as formas de relacionamento humano da sociedade atual caracterizam-se pela exploração do trabalho em função do enriquecimento das estruturas dominantes, das relações descartáveis de amor e amizade, da não-contemplação da estética produzida por diferentes grupos sociais, contribuindo para a dificuldade do sujeito em atribuir sentido para a vivência lúdica, artística e política na sociedade. O sujeito, impedido de expressar suas emoções e sentimentos, encontra-se desapropriado não somente dos meios de produção, mas também da possibilidade de criação e de relação com o mundo de forma mais prazerosa, mais solidária e mais humana.

Em contraposição à fragmentação das estruturas humanas (corpo, razão, emoção e intuição), encontra-se, no mesmo cenário social, a possibilidade de contemplação estética e vivência lúdica que permite a retomada da concepção do sujeito enquanto ser completo e integral. Trata-se da ludicidade como uma das oportunidades existentes do ser humano manifestar-se inteiro em suas quatro dimensões: a física, a emocional, a cognitiva e sócio-cultural.

No entanto, no bojo da educação de jovens e adultos, percebe-se o distanciamento das classes oprimidas socialmente no que se refere ao

desenvolvimento integral. Esta fragmentação entre as dimensões humanas e a falta de sentido de atuação no mundo do trabalho dificultam o desenvolvimento satisfatório da auto-estima dos estudantes analfabetos.

3.1. A auto-estima dos estudantes analfabetos

Quando a gente não sabe ler é como se fosse um cego que não enxerga a realidade. O mundo está aí na frente, mas o analfabeto não vê. A gente se sente um nada, porque saber ler é tudo. (Dona Zenilda, estudante da Educação de Jovens e Adultos).

Um dos problemas da alfabetização de jovens e adultos, bastante discutido nesta pesquisa, está relacionado à baixa auto-estima dos trabalhadores derivada dos processos de exclusão social, da supervalorização do conhecimento sistematizado por meio da escrita, conforme é apontado na fala de Dona Zenilda (acima), e da fragmentação entre o pensar, o agir e o sentir de forma integrada. As rupturas entre a razão e a emoção, e entre o trabalho e o prazer têm contribuído para a alienação do sujeito em relação ao significado e ao sentido do próprio fazer e estar no mundo. A baixa auto-estima dos jovens e adultos analfabetos dificulta a aprendizagem escolar e a convivência participativa no contexto social. Além disso, a baixa auto-estima dificulta que os sujeitos sociais percebam-se enquanto agentes de mudança da situação de desigualdade social que vivenciam. Os jovens e adultos são oriundos das classes econômicas menos favorecidas, espezinhadas pelas práticas capitalistas, que sobrevivem em situações de abandono, fome, extrema violência e desemprego. Diante desses problemas sociais, tais estudantes apresentam a falta de esperança em relação às próprias perspectivas de vida e em relação aos rumos políticos do país.

Além disso, percebe-se que as práticas de alfabetização de jovens e adultos, enquanto segmento de ensino inserido neste contexto de desigualdade social, não atendem ao desenvolvi-

mento integral do ser humano e, conseqüentemente, ao processo de conscientização de mundo. As práticas de alfabetização de jovens e adultos ainda apresentam-se separadas da experiência vivenciada pelo aprendiz e enfatizando as estruturas cognitivas de forma fragmentada das outras dimensões humanas. Isto tudo, aliado às condições precárias de sobrevivência, tem causado a baixa auto-estima que deriva no baixo rendimento de aprendizagem e evasão escolar.

Em contraposição a essa visão fragmentada do ser humano e à baixa auto-estima, apresenta-se a educação lúdica e política, enquanto uma das possibilidades de retomada da concepção do sujeito integral, atuante na realidade sócio-cultural por meio da aquisição da língua escrita. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida na Escola Municipal do Pau Miúdo busca compreender a contribuição da ludicidade para o processo de conscientização de jovens e adultos. A ludicidade é concebida, nesta pesquisa, como um dos fatores que favorecem o desenvolvimento da auto-estima dos educandos, pois desencadeia três importantes experiências:

a) estado de prazer na tarefa de aprender e se relacionar com a descoberta e construção da língua escrita;

b) reconhecimento das próprias potencialidades, por meio da integração das quatro dimensões humanas: a física, a emocional, a cognitiva e a sócio-cultural;

c) compreensão das questões sociais que vivenciam na relação com o meio em que está inserido, como o bairro, a família, o trabalho, a escola, a igreja, etc.

A seguir, serão tratadas questões relacionadas à ludicidade como possibilidade de integração das dimensões humanas.

4. A ludicidade, uma experiência plena para o ser humano

Viver é afinar um instrumento
de dentro para fora
de fora para dentro.
(Walter Franco)

Segundo os estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, a ludicidade se apresenta como uma experiência interna do ser humano, conforme ilustra, acima, a letra da música de Walter Franco⁵. A ludicidade se caracteriza pela inteireza em que o sujeito se encontra durante a realização de determinada atividade. Tal atividade não é, necessariamente, caracterizada como jogo, brinquedo ou brincadeira, como convencionalmente alguns autores têm definido a ludicidade.

A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na sua realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, quando sentimentos, pensamentos e ações estão agindo de forma integrada e não-fragmentada no momento presente da atividade desenvolvida. Assim, ao ouvir uma música que transmite uma sensação de prazer e bem-estar, de reflexão sobre a vida e nos permite a construção de novos olhares em relação à realidade, pode-se considerar que o ato de ouvir a música se constituiu em uma experiência lúdica. Neste momento de contato com a música, não há espaço para as preocupações e problemas externos à sala de aula, pois, neste instante, o que se torna mais importante é a realização da atividade desenvolvida com prazer e inteireza, nas relações com a língua escrita.

Neste sentido, compreende-se que, quando o sujeito apresenta-se inteiro na atividade lúdica, este momento é caracterizado pela plenitude da experiência, em que se percebe a inteireza das dimensões humanas, tais como as físicas, emocionais, cognitivas e sócio-culturais do sujeito. Numa linha próxima a essa compreensão, Kishimoto menciona que a atividade lúdica apresenta seis características importantes no seu desenvolvimento:

- **A liberdade de ação do jogador** - refere-se à capacidade de escolha da atividade lúdica a ser realizada pelo participante, bem como a escolha de quando começa ou termina a brincadeira. Nesse sentido, o caráter de im-

⁵ Walter Franco é cantor e compositor; gravou a música *Serra do luar*, em 1978, no álbum *Respire fundo*, pela CBS

posição e obrigatoriedade do jogo torna-se contraditório com o sentido de ludicidade que se está trabalhando nessa pesquisa.

- **A flexibilidade** - é a capacidade de o ser humano reestruturar a atividade que estiver desenvolvendo, ou seja, as regras podem ser modificadas mediante o acordo prévio com o grupo participante da atividade lúdica.

- **A relevância do processo de brincar** - não há uma preocupação com o produto, resultados ou objetivos previamente estabelecidos. O objetivo da atividade se encerra nela mesma, importando apenas o momento presente de plenitude. Não se brinca buscando a produtividade, pois a única função da brincadeira é a vivência do próprio processo lúdico.

- **A incerteza dos resultados** - refere-se à impossibilidade do sujeito saber, antecipadamente, o término da atividade e o que será produzido por meio desta, pois o que importa é a ação do presente; o seu final deve ser sempre imprevisível, com a possibilidade de (re) construção pelo próprio sujeito da atividade.

- **Controle interno** - A ação de brincar é guiada pelo envolvimento na atividade, portanto, quem controla a ação são sujeitos que participam da atividade e não o educador que estiver trabalhando com a turma.

- **Intencionalidade daquele que brinca** - todos os envolvidos devem estar com a intenção de brincar naquele momento; a atividade lúdica não deve ser imposta, e sim trabalhada em forma de acordos coletivos. Esta é a característica principal que distingue se o brincar é lúdico ou não.

Tais características da atividade lúdica devem ser observadas de forma bastante cuidadosa no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, no sentido de considerar as individualidades presentes na turma, a intencionalidade e a liberdade de escolha da atividade, já que, de modo geral, os adultos não estão habituados a participar de vivências que envolvem o corpo, a imaginação e a criatividade. Por esta razão, ao se propor a vivência em uma atividade lúdica, deve-se começar com atividades mais leves que não exijam muito esforço e movimento; os trabalhos com música, poesias, ou jogo com

palavras e poemas, por exemplo, apresentam bastantes resultados e possibilitam a abertura para a proposição de atividades com graus cada vez mais complexos e interativos. Assim, o processo de inserção da atividade lúdica na sala de aula deve ocorrer de forma gradual e progressiva porque, em geral, os estudantes não estão acostumados a participar deste tipo de atividade e isto pode contribuir para uma grande resistência dos educandos em relação à ludicidade.

Além disso, o envolvimento prazeroso vivenciado por esses aprendizes está muito voltado para um prazer externalizado, como, por exemplo, a recepção passiva dos programas humorísticos veiculados pela televisão. É nesse sentido que se torna necessário distinguir os termos como entretenimento, diversão e recreação da questão da ludicidade. A recreação, a diversão e o entretenimento, que também têm uma importância na sociedade, apresentam-se como estruturas externas do sujeito, ou seja, é algo que é lançado de fora para dentro, já que o sujeito se apresenta de forma passiva e receptiva. Não há liberdade de escolha e a flexibilidade na ludicidade e sim uma alegria externa, previsível e programada. Já a ludicidade se relaciona ao campo do fazer, sentir e pensar humano de uma forma mais ampla e conjunta. Ela não está vinculada somente à presença em jogos e brincadeiras, mas também à “atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras” (RAMOS, 2000, p.52).

Isto só é possível quando os sujeitos encontram-se plenos na atividade desenvolvida, com envolvimento e presença integral, para absorver o seu real valor da atividade que se destina realizar, de forma que “este envolvimento faz com que a ludicidade permeie qualquer atividade humana, quer sejam jogos, brincadeiras, ou o ‘fazer cotidiano’ que não se constituem como brincar e, até mesmo, o campo do trabalho”. (RAMOS, 2000, p.52).

Assim, constitui-se como objetivo da escola proporcionar o espaço para que os sujeitos pos-

sam dialogar, discutir, opinar, brincar, com espaços para a dúvida, os erros e para a criatividade. Na alfabetização de jovens e adultos a ludicidade vivenciada no cotidiano de alguns estudantes que já participam destas experiências deve ser valorizada, pois estas ações integram a dinâmica da sociedade e enriquecem a cultura que é reconstruída a cada dia pelos sujeitos sociais.

Mesmo com a exclusão dos estudantes nos meios sociais, conforme foi anunciado anteriormente no presente artigo, foram identificados, através da pesquisa, educandos que trabalham com artesanato e corte e costura, que participam de clubes de mães, grupos de capoeira e associação de moradores, buscando uma participação ativa na sociedade, embora existam diversas dificuldades que, muitas vezes, impedem que esses sujeitos continuem a desenvolver este tipo de atividades. Muitos destes estudantes aproveitam o tempo livre, quando não estão executando atividades remuneradas, para o lúdico nas igrejas, como o canto-coral ou nas festas de finais de semana na comunidade. No entanto, alguns estudantes advertem sobre a restrição do lúdico em seu cotidiano, conforme a citação abaixo:

Eu não tenho tempo pra me divertir. No sábado e domingo, eu fico em casa pra tomando conta dos meus netos, para minha filha ir trabalhar. Lavo, passo, cozinho e ainda costuro pra fora. Isso tudo no fim de semana. (Maria do Carmo, estudante da educação de jovens e adultos).

Neste sentido, é função da escola favorecer condições de estímulos para que cada vez mais os estudantes possam participar desses espaços. A escola, quando inserida neste universo cultural da comunidade, incentiva a atuação desses sujeitos, valorizando a criação de espaços propícios para a manifestação de suas habilidades e de expressão de seus interesses, pensamentos e idéias, de forma que o conhecimento passe a ser trabalhado com vida, na dinâmica cultural e isso possibilita o crescimento da alegria de aprender e de recriar novos olhares em relação ao mundo.

Isto demonstra que a ludicidade se apresenta como estado interno do sujeito que pode ser

compartilhado socialmente “de dentro para fora, de fora para dentro” (Walter Franco), enriquecendo a convivência comunitária dos aprendizes na alfabetização de jovens e adultos. A ludicidade é um estado de escolha livre e pessoal, que não pode ser imposta, para que não se perca o seu caráter essencialmente lúdico e criador.

No entanto, no bojo desta discussão e diante das experiências vivenciadas na alfabetização de jovens e adultos, pode-se afirmar que a atividade lúdica vivenciada por um adulto, que não tem acesso a este tipo de trabalho lúdico, apresenta desafios maiores do que para a criança que vivencia com mais frequência e naturalidade o lúdico no seu convívio cotidiano. Tal desafio inicia a possibilidade do reconhecimento e da expressão da capacidade individual de romper bloqueios estabelecidos na sua história de vida. Isto implica na exploração das potencialidades de jovens e adultos, possibilitando desencadear um processo de autoconhecimento e auto-estima por meio da percepção dos próprios limites e capacidades.

Evidentemente, ao propiciar o espaço de acolhimento do aprendiz, o educador consegue propiciar o desenvolvimento do autocohecimento e auto-estima, mesmo com determinadas limitações. De acordo com Luckesi (2002), o acolhimento está relacionado à recepção do educando no estágio atual em que ele se encontra. Segundo o autor, é necessário aproximar-se do aluno, para que, após sentir-se acolhido, ele possa seguir novos caminhos a serem trilhados. Acolher é receber o outro da forma como ele é, sem julgá-lo. No entanto, é necessário criar um espaço seguro para que o educando realize o seu caminho de aprendizagem. O educador é responsável pela preparação e sustentação do ambiente e das atividades, buscando que o estudante efetue o movimento de apreensão dos conhecimentos da vida. O educador é responsável por dar vida ao espaço onde trabalha, tanto do ponto de vista físico, quanto psicológico. Neste ambiente educativo, o jovem e adulto precisam ter a certeza de que será acolhido, orientado e não julgado.

Nessa relação de acolhimento, verifica-se que a ludicidade valoriza o sentido de cooperação, de estabelecimento de vínculos e de percepção das potencialidades na vivência do momento presente. Segundo os estudos de Lukesi, a ludicidade assume um caráter interno de absorção na realização da atividade e esta absorção nem sempre se apresenta de forma alegre e divertida. Uma atividade realizada com a escrita, em que os participantes expressam os sentimentos a partir da visualização de uma fotografia, ou da escuta de uma música ou da apreciação estética de um espetáculo teatral pode representar para eles um grande esforço de abstração e de expressão por meio do sistema da língua escrita. O ato de perceber os próprios limites, verificados na atividade lúdica, por exemplo, não se caracteriza como um momento divertido, mas como um desafio de romper limites; assim, o prazer é sentido na busca da superação do limite encontrado.

Neste sentido, convém afirmar que, quando o sujeito está inteiramente presente na atividade, está mobilizando as quatro dimensões, física, cognitiva, emocional e sócio-cultural, em um mesmo momento. Nesse instante, o sujeito manifesta-se de forma mais aberta e sensível para conhecer melhor as suas potencialidades e limites, buscando superar determinados desafios encontrados na atividade essencialmente lúdica. A atividade lúdica relaciona-se com o reconhecimento dos limites e dos avanços do sujeito na realização de atividades que ativem as potencialidades desse sujeito e as possibilitem evoluir. Nesse processo, o educando apresenta-se livre, participativo e voltado para a prática do autoconhecimento. Portanto, a atividade lúdica plena voltada para o autoconhecimento possibilita o contato do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo social de que participa.

5. A alfabetização de jovens e adultos e o processo de conscientização

Do ponto de vista da Educação Libertadora, alicerçada pelas idéias do educador Paulo Freire, a alfabetização é concebida como pro-

cesso voltado para a democracia da cultura, compreendido como um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores. Paulo Freire (1978, p. 104) pensava “numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”. Nesse sentido, as relações que homens e mulheres estabelecem no mundo são decorrentes dos atos de criação e recriação de representação da realidade cultural.

Nessa relação entre sujeito e objeto, resulta o conhecimento, que é expresso pela linguagem. Sendo assim, o ato de alfabetização é alicerçado pela capacidade de inquietação, de conscientização e de contextualização do mundo que o sujeito vivencia e constrói por meio do seu trabalho. O aprendizado da palavra escrita é um processo de descoberta, de criatividade e de sentido vinculado com a cultura construída e elaborada por homens e mulheres no percurso do estar-no-mundo.

No processo de alfabetização de jovens e adultos, baseada na conscientização, os sujeitos não aprendem simplesmente a decodificar as palavras escritas nem a codificar as palavras faladas de forma desconexa da realidade social dos aprendizes. Os sujeitos dão continuidade à interpretação da realidade em que vivem, representando-a de forma gráfica. As palavras que simbolizam o contexto social e cultural dos aprendizes são encharcadas de vida, de experiências, de emoções vivenciadas pelos sujeitos.

Todas as palavras fazem parte do universo conceitual e vivente do adulto e o processo de alfabetização tem a função de ampliar a consciência do mundo que constrói a cada dia. As palavras só fazem sentido se tiverem efetivos significados na existência cultural do aprendiz. Aos poucos, o universo cultural do estudante vai se ampliando e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma aproximação crítica da realidade. A alfabetização não é somente um aprendizado da leitura das palavras, consiste em uma apreensão de mundo e da compreensão da importância do ato de ler e de interpretar os fatos,

os nexos e as contradições da realidade. É nesse sentido que Paulo Freire afirma que: “A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é a inserção crítica na história que implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.” (FREIRE, 1980, p.26)

A conscientização é um processo a ser construído por meio da interação social e do diálogo crítico e participativo, no qual se destaca a valorização de cada sujeito, enquanto construtor e realizador da cultura. Cada trabalhador analfabeto, ao tomar consciência de sua existência ontológica, busca criar e transformar sua realidade por meio da força de trabalho, agora consciente e contextualizada. Assim, a conscientização não se refere somente a uma atitude de denúncia da situação dos oprimidos pelos opressores, mas também à atitude de considerar o ser humano como ser da práxis, da criação e da transformação através da força do trabalho. Tanto o educador quanto o educando são seres oprimidos socialmente e por meio do processo da conscientização apresentam-se como criadores de novas possibilidades e realidades. É nessa perspectiva que Paulo Freire considera que:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando- admirar se toma aqui no sentido filosófico- os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1980, p. 25 e 26)

O processo da conscientização caracterizado pela atitude de compreender a realidade e intervir sobre ela (consciência + ação) está voltado para a construção de mudança da polaridade opressores X oprimidos. A unidade dialética entre a ação e a reflexão constitui o fazer humano de forma inacabada e, por isso mesmo, permanente. O ser humano é o único ser capaz de pensar sobre seus próprios atos, de planejar a sua ação e de recriar a sua pró-

pria prática. Além disso, somente o ser humano é capaz de reconhecer a existência de outras realidades sociais e culturais, reconhece que não existe apenas o ‘eu’, mas também o ‘outro’ e, ainda, compreende que ele não vive num momento presente, mas numa realidade histórica e cultural pautada pelo ontem e com os anseios voltados para o futuro. Esse posicionamento sobre a própria temporalidade se configura no pensamento da conscientização, fruto do sujeito que pensa, sente e age na realidade social e política.

6. Tecendo alguns fios para brincar de concluir

Os estudos teóricos e as experiências na prática pedagógica mostram que a necessidade do estudante jovem e adulto não se resume somente à aquisição da leitura e da escrita, mas a uma ampliação da compreensão do ato da leitura de mundo e do contexto da escrita. Este percurso é alimentado por aprendizagens e produção de conhecimentos que valorizem também a expressão corporal, emocional e cognitiva de forma integrada.

É nesse sentido que se percebe a necessidade de uma abordagem de educação pautada no desenvolvimento integral do ser humano; um processo de educação lúdica que possibilita aos sujeitos a experimentação de suas habilidades, ampliando suas capacidades de atuação no mundo, de expressão, criação e construção de novas formas de conhecer e intervir na realidade. Na pesquisa realizada na Escola Municipal do Pau Miúdo, percebeu-se que esta forma de interação com o conhecimento contribui para elevar a auto-estima, permitindo que os estudantes percebam-se enquanto agentes capazes de contribuir com a sociedade, de forma lúdica e política, conforme afirma Maria do Carmo, uma das estudantes entrevistadas: “Agora que eu já sei ler, eu entendo melhor as coisas da vida: consigo fazer coisas sozinha, sem depender de ninguém. Agora, eu sou uma mulher independente”. Com a auto-estima valorizada, os educandos compreendem as inúmeras possibi-

lidades existentes de atuação em diversos setores por meio do uso da língua escrita.

Assim, ao se construir um processo de alfabetização político-estética, pensa-se no sentido de não trabalhar apenas a apropriação da palavra escrita, tampouco com o desenvolvimento individual de forma isolada do contexto social. Na verdade, a alfabetização político-estética está pautada na vivência lúdica que possibilite a abertura sensível dos sujeitos sociais para as questões políticas e econômicas que estão colocadas no bojo da sociedade.

Partindo para a análise do público que compõe a alfabetização de jovens e adultos, percebe-se a distância existente entre a realidade concreta desses trabalhadores e um estado equilibrado de valorização do ser humano, de contemplação estética e de participação artística, lúdica, cultural e política na própria comunidade e na cidade como um todo.

Nesse sentido, a ludicidade apresenta-se como processo que possibilita ao sujeito o reconhecimento das suas potencialidades de forma integral. O processo lúdico é caracterizado pela absorção da experiência plena que diz respeito à presença completa do sujeito na experiência vivenciada. A educação lúdica baseia-se em uma abordagem de desenvolvimento integral e não voltada somente para a aquisição de conteúdos na escola e fora dela. Este processo de desenvolvimento integral do ser humano abrange, de forma dialética, as quatro dimensões principais do sujeito: física, cognitiva, emocional e sócio-cultural. Estas quatro dimensões constituem o ser humano e quanto mais traba-

lhadas forem, maiores possibilidades de ampliação terá o seu desenvolvimento.

Diante da atividade essencialmente lúdica, o jovem ou adulto, no espaço de acolhimento e de sustentação do ambiente lúdico, tem a possibilidade de escolher entre romper e superar o limite estabelecido até aquele momento ou estagnar-se naquela situação. É saudável que isto ocorra, pois o adulto precisa encontrar um espaço propício para decidir se deseja e se pode participar do desafio, pois a atividade verdadeiramente lúdica apresenta o espaço para a decisão, a espontaneidade e a escolha. A atividade perde o seu caráter lúdico, ou seja, de experiência plena, quando não atende aos princípios de entrega e espontaneidade no ato de brincar.

No entanto, a partir do envolvimento na atividade e após a concretização da atividade proposta, os estudantes começam a perceber que são capazes de executar determinada tarefa, quando estão envolvidos e absorvidos na atividade realizada. Desse modo, a superação de uma limitação ocorre quando o sujeito apresenta-se inteiro e pleno na atividade, ultrapassando seus preconceitos e estigmas construídos historicamente. Após esta superação e da sucessão de diversas experiências realizadas com êxito, os estudantes vão tornando-se mais autoconfiantes, vão conquistando, aos poucos, a elevação da autoestima e passam a julgar-se aptos a aprender e a comunicar-se por meio da língua escrita. Em suma, estas foram algumas inquietações e proposições para a construção de uma educação lúdica e política e, por isso mesmo, mais saudável, mais solidária e mais humana.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva: 1980.
- DIAS, Maria Célia Moraes. *Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição*

ção do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-54.

DUARTE JR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 3. ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. *Alfabetização e participação comunitária: um exercício de educação popular na Bahia*. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1983.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

JUSTO, José Sterza. *Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000.

MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA, 1972.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Processos criativos na ação educativa. In: *Coletâneas PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação*. Salvador: UFBA, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos criativos*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PORTO, Bernadete. *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: UFBA, 2002. (Ensaio 2)

RAMOS, Rosemary Lacerda. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000. p. 43-60.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Maurício Roberto da. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana. *Cadernos Cedex*, v. 22, n. 56, p. 23-52, abr. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.124-142.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Liev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 30.09.05
Aprovado em 10.03.06

O ESPECIAL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS

Susana Couto Pimentel*

RESUMO

Este artigo discute a potencialidade dos jogos e brincadeiras na promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais. Para melhor compreensão dessa discussão serão utilizados episódios de observação da prática docente de alunas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Feira de Santana, no município baiano de São Sebastião do Passé, bem como analisadas as considerações destas alunas sobre o uso de jogos de brincadeiras em sua prática pedagógica. Esses episódios foram observados durante o desenvolvimento do componente curricular *Jogos e Recreação* e apontam para a eficácia do uso de jogos e brincadeiras no atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras – Necessidades educativas especiais – Processos de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

THE SPECIAL CHARACTER OF FUN AND PLAY WHILE ATTENDING TO SPECIAL NEEDS CHILDREN

The present article discusses the potentiality of games and playful activities in the promotion of learning and development of students with special educational needs. To better understand this discussion some episodes of observation will be used from the teaching practice of students with a degree in Pedagogy, in the initial grades of Elementary School of the Universidade Estadual de Feira de Santana (State University of Feira de Santana), in the city of Sao Sebastiao do Passe, Bahia, Brazil as well as the students' considerations about the use of playful activities in their pedagogical practice. These episodes were observed during the development of *Games and Recreation*, a curriculum component, and they point out to the efficiency of using games and playful activities to deal with people with special educational needs.

Keywords: Games and playful activities – Special educational needs – Learning and teaching processes.

* Mestre em Educação Especial. Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, e bolsista da FAPESB. Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Endereço para correspondência: UEFS, Campus Universitário, BR 116 Norte, Km 3, 44031-460 Feira de Santana-BA. E-mail: sucpimentel12@yahoo.com.br

A proposta de ensino envolvendo a utilização do lúdico não é nova e tem sido compartilhada por docentes não apenas da Educação Infantil como também do Ensino Fundamental. Este provável “consenso” fundamenta-se em estudos psicogenéticos que respaldam o uso de jogos com fins pedagógicos considerando a sua importância para o desenvolvimento infantil.

Estudos da neurociência também têm apontado para essa direção tendo em vista as descobertas de que o brincar coloca em atividade os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, sendo cada hemisfério dominante para alguns comportamentos. O hemisfério direito é dominante para: habilidades espaciais; processo emocional; atenção visual; memória auditiva e de frases; reconhecimento de objetos e figuras; música. O hemisfério esquerdo é mais especializado em habilidades de linguagem, matemática e lógica. No entanto, os dois trabalham em conjunto trocando informações através do corpo caloso. Assim, ao colocar em atividade esses dois hemisférios, o jogo potencia a inovação, interação social, internalização de conceitos e capacidade de expressão, além de promover o desenvolvimento psicomotor (SANTOS, 2001).

Todos esses estudos apontam para características essenciais do jogo, tais como suas dimensões educativa e lúdica. Para que o jogo seja utilizado como uma estratégia metodológica, ampliando o enfoque do seu caráter recreativo, precisa ser analisado em suas possibilidades de potencializador do processo de construção de conhecimento, que é a principal função da escola.

É na sala de aula que a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo do aluno, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias (SANTOS, 2001, p. 15).

Porém, entender o jogo como estratégia metodológica não significa reduzi-lo a um mero

instrumento didático, pois o jogo, como tal, é também conteúdo. Os conteúdos inerentes ao jogo contribuem para promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas, psicomotoras, afetivas e morais, criando possibilidades de construção de atitudes necessárias ao exercício da autonomia e da cidadania.

Todavia, ainda que assuma a dimensão educativa com finalidade de ensino, sendo utilizado como recurso pedagógico ou conteúdo, o jogo é uma atividade essencialmente lúdica. E certamente uma condição *sine qua non*, para considerar-se um jogo como tal, é o seu caráter lúdico. Portanto, utilizá-lo em sala de aula é trazer de volta o sentido da “palavra grega utilizada para escola - SCHOLÉ (ócio, descanso, vagar), [que] traz a idéia de uma prática lúdica, menos rígida e severa” (SANTOS, 1998, p. 53). Esta proposta de construção do conhecimento transversalizada por atividades lúdicas tem sido defendida numa proposta de educação inclusiva, como forma de promover o desenvolvimento infantil e de favorecer o atendimento às diferenças na sala de aula.

A proposta de educação inclusiva assumida oficialmente no Brasil a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – tem sido permeada pela idéia de adaptação curricular para atender às necessidades educativas especiais que se apresentam na escola. Essa compreensão de adaptação curricular deve estar embasada, entre outros aspectos, na proposta de funcionalidade do currículo para os alunos com necessidades especiais. Entende-se por funcionalidade do currículo a adequação dos seus objetivos ao desenvolvimento de habilidades necessárias à vida cotidiana de forma a promover a autonomia de todos os sujeitos que estão incluídos no espaço escolar. Diante disso, coloca-se para os educadores dessa chamada escola inclusiva o desafio de construir um currículo funcional, considerando-se o que foi dito anteriormente acerca da importância do jogo no processo de ensino e de aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

As reflexões feitas neste texto foram construídas a partir da prática docente da autora no trabalho com o componente curricular *Jogos e Recreação*, ministrado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, no município de São Sebastião do Passé - Bahia. É importante esclarecer que as alunas desse curso são regentes de classe na rede municipal de ensino naquela cidade. Assim, a partir dos estudos e discussões realizados durante o curso, as professoras têm possibilidade de refletir sobre sua própria prática e (re) direcioná-la num processo ativo de ação-reflexão-ação.

Tendo como base o caráter deste curso como formação continuada em exercício, a proposta elaborada para o desenvolvimento do componente curricular *Jogos e Recreação* previa, além de estudos de teorias que subsidiavam a compreensão do jogo como potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a observação de crianças em situação de brincadeiras espontâneas e a elaboração e aplicação de planejamentos de jogos de três tipos: brincadeiras tradicionais, construção de brinquedos de sucata e jogos para o trabalho de conhecimentos específicos.

Vale ressaltar que os episódios descritos e analisados neste texto foram resultados da observação da prática docente em duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental, uma em escola especial (Escola 1) e outra em escola regular que recebe alunos com necessidades educativas especiais no processo de educação inclusiva (Escola 2).

1. Os jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil

Para Vygotsky (1998, p.121), “o brinquedo preenche necessidades da criança”, pois através do brinquedo ela pode ter satisfeitas determinadas necessidades não passíveis de serem realizadas naquele determinado momento. Por exemplo, por não poder dirigir um automóvel, a

criança senta-se numa cadeira, toma um determinado objeto como volante e “faz de conta” que está dirigindo. A esse mundo ilusório de satisfação de necessidades e desejos Vygotsky chama de brinquedo. Assim, pode-se dizer que o brincar implica uma ação consciente a partir de uma situação imaginária. Desse modo, o brinquedo traz consigo um elemento motivacional que lhe é intrínseco. Para a criança, esta motivação potencializa a importância do brincar e de tudo o que a envolve.

Também, segundo Vygotsky (1998, p. 126) “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de em uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Desse modo, o objeto deixa de ser o determinante da ação do brincar e a situação imaginária passa a ampliar o significado imediato dos objetos. Por exemplo, a criança vê uma tampa de panela, conhece a sua utilidade, mas naquele momento lhe dá outro sentido fazendo da tampa de panela o volante do seu carro. A criança passa a agir independente das determinações dadas pelo seu campo visual. Isso demonstra avanço com relação ao desenvolvimento infantil, pois a ação da criança passa a ser regida pelas idéias e não mais pelos objetos.

O brinquedo, enquanto objeto utilizado na brincadeira, constitui-se uma representação da realidade, fornecendo à criança a possibilidade de manipulação e de substituições de objetos reais (KISHIMOTO, 2001). Diante disso, a construção de brinquedo, por si só, já representa inúmeras possibilidades de aprendizagens para a criança, pelo seu caráter de estímulo à criatividade e à representação. A construção de brinquedo com sucatas, por sua vez, potencializa e enriquece essas aprendizagens.

A sucata possibilita um olhar sobre duas dimensões, podendo ser vista como o que a sociedade de consumo considerou imprestável para o seu uso ou, por outro lado, como o “convite” à criação, construção e possibilidades de múltiplas expressões (WEISS, 1993). Dessa forma, o trabalho com sucata possibilita questionamentos e reflexões de ordem política, social, ética, econômica e ecológica.

Como um meio de expressão artística, a sucata é considerada um material rico e de enorme potencial para ser explorado. A diversidade de cores, formas, consistências, texturas e tamanhos incentivam a pesquisa e favorecem um trabalho com inúmeras possibilidades de exploração, desde o momento de sua seleção.

Ao selecionar o material de que vai fazer uso para a construção do seu brinquedo, a criança envolve-se num mundo ilusório, ou seja, um copo plástico passa a ser a torre de um castelo. De acordo com Vygotsky (1998, p. 127), “os objetos perdem a sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”. Essa mudança do domínio do objeto/visível para a ação/imaginada sugere um avanço no desenvolvimento cognitivo da criança, pois ela passa a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas pelo significado da situação imaginária.

Todo esse processo não deve ser analisado à parte dos resultados no campo do desenvolvimento motor. O manuseio da variedade de materiais, a realização de movimentos através de ações motoras, táteis, visuais e auditivas proporciona o trabalho com a psicomotricidade, lateralidade e equilíbrio. Por tudo isso, é importante se garantir na escola um espaço onde a vivência da construção do brinquedo de sucata seja uma realidade, de forma a favorecer o desenvolvimento da criança.

Os jogos e brincadeiras são também construções culturais, sendo mantidos e difundidos culturalmente. De acordo com Friedmann (1996), as brincadeiras tradicionais fazem parte da cultura popular e têm como características o fato de serem parte da tradição de um povo; anônimas quanto a sua criação; coletivizadas pelo grupo do qual é parte e transmitidas de geração em geração. Por isso, são passíveis de modificações na forma (regras), tendo em vista que não há preocupação com o seu registro em forma escrita, porém não no conteúdo.

É, portanto, através da oralidade de um povo, de sua memória, que as brincadeiras tradicionais se perpetuam na cultura popular.

A forma como a sociedade atual está organizada não tem favorecido a perpetuação dessas brincadeiras tradicionais. Outrora, eram comuns brincadeiras nas calçadas e o incentivo da família para que isso acontecesse. Hoje, com a disseminação da violência e da insegurança, a cultura do medo tem impossibilitado não apenas essas cenas, como também a substituição dessas práticas lúdicas por momentos em frente ao televisor, videogame ou computador. Os brinquedos confeccionados pelos adultos e crianças foram também substituídos pelos brinquedos produzidos em série pela indústria.

No meu tempo, parte da alegria de brincar estava na alegria de construir o brinquedo. Fiz caminhõezinhos, carros de rolimã, caleidoscópios (...). (...) Os grandes, morrendo de inveja, mas sem coragem para brincar, brincavam fazendo brinquedos. As mães faziam bonecas de pano, arte maravilhosa hoje só cultivada por poucas artistas. (...) Hoje, quando a menina quer boneca, a mãe não faz boneca: compra uma boneca pronta que faz xixi, engatinha, chora, fala quando a gente aperta o botão, e é logo esquecida no armário de brinquedos (ALVES, 1997, p.119, 120).

Nesse contexto, a escola tem uma importante função: a socialização do conhecimento historicamente construído, pois “... o ser humano nasce na cultura, mas não nasce com a cultura. A cultura é aprendida socialmente, não transmitida geneticamente. Logo, a inserção do indivíduo em determinado contexto cultural se faz mediante o processo gradativo de assimilação da cultura.” (SANTOS, 1998, p. 53).

Dessa forma, o resgate dos jogos tradicionais pela escola e a confecção de brinquedos de sucata representam a garantia da perpetuação do patrimônio lúdico-cultural infantil nessa sociedade globalizada. Entretanto, essa defesa não deve ser confundida com uma proposta nostálgica, pois o resgate desses jogos e brinquedos dentro da escola deve ser visto não como a única, mas como mais uma possibilidade de valorização do lúdico pela educação.

2. Os jogos e brincadeiras no processo educativo e no atendimento às diferenças

A escola é, por excelência, um espaço que abriga diferenças, sejam culturais, religiosas, étnicas ou políticas. Porém, apesar de estar idealmente “aberta” para receber as diferenças, tendo em vista o mote de *educação para todos*, a escola tem demonstrado dificuldade de trabalhar com algumas diferenças como, por exemplo, diferenças físicas, sensoriais e cognitivas.

Abrir o espaço escolar para inclusão destas diferenças ultrapassa a idéia de garantia de acesso. Esta idéia aponta para um entendimento equivocado de que, garantido o acesso, os sujeitos que apresentam estas diferenças devem se adequar às condições oferecidas pela escola. Esta é a lógica que permeia o paradigma da *integração*, ou seja, a escola faz sua parte “consentindo” em abrir o seu espaço para sujeitos com tais diferenças, porém estes devem buscar condições para garantir sua permanência e sucesso no ensino escolar.

Estar aberto para a *inclusão* de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular implica, sobretudo num investimento da escola em adaptar-se para atender devidamente essa nova demanda. Isso requer adequações que envolvem desde a estrutura física do espaço escolar até alterações na proposta curricular. Porém, para que estas alterações curriculares aconteçam, é necessário investimento na formação continuada do educador que desenvolve os atos de currículo.

Esta demanda de adaptação do currículo implica em situações de alterações *significativas* que envolvem mudanças em termos de introdução ou eliminação de conteúdos, objetivos e/ou critérios de avaliação; ou *não-significativas* que não implicam em grandes modificações com relação à proposta curricular desenvolvida para os demais alunos. Contudo, o que determina as modificações curriculares é a proposta de atenção às necessidades e diferenças apresentadas pelos alunos e, sobretudo, a confiança em suas potencialidades de aprender e se desenvolver. Nesta perspectiva, o jogo, enquanto linguagem

estruturante do humano, assume a dimensão de mediação da pessoa com necessidade especial na escola, tornando-se uma proposta eficaz de atendimento às necessidades.

No trabalho com jogos e brincadeiras são apontadas distintas possibilidades e finalidades: 1. recreativa; 2. ensino de conteúdos escolares; 3. diagnóstica, a fim de se ajustar o ensino às necessidades infantis; 4. ação espontânea prazerosa e livre (KISHIMOTO, 2001).

No entanto, para que o jogo alcance ao máximo o seu potencial no desenvolvimento infantil, é necessário que ele seja planejado intencionalmente como forma de atender às necessidades apresentadas pelas crianças.

Descobri que o jogo e a brincadeira não é apenas uma forma de divertimento, mas algo de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, agindo como facilitador de sua aprendizagem, além disso, estimula o pensamento criativo, desenvolve coordenação motora, promove a interação social e ajuda a adquirir valores éticos e morais. (...) Passei a inserir o lúdico no meu plano diário não como algo solto, mas com o objetivo de tornar as aulas mais agradáveis e levar os alunos a uma melhor compreensão através de jogos e brincadeiras (M. F. S. R/ Aluna do Curso de Pedagogia/ Noturno – Auto-Avaliação).

Na transcrição acima, observa-se que a docente em questão aponta a sua descoberta do potencial do jogo e, por isso, passa a incluí-lo como elemento em seu planejamento.

Pesquisas (AGUIAR, 2004; MIRANDA, 1999) têm demonstrado o potencial do jogo nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Conteúdos que envolvam a formação de conceitos e as habilidades operatórias de identificar (a partir de percepção das características dos objetos como: cor, textura, forma, consistência), ordenar, classificar e generalizar têm sido trabalhados mais eficazmente com a utilização de jogos como procedimentos de ensino.

No episódio descrito a seguir, se observa a professora da Escola 1¹ trabalhando, a partir

¹ A turma trabalhada é uma classe de 1ª série de uma escola especial com um total de seis alunos presentes naquele dia. Todos os alunos apresentam deficiência mental (DM) estando na faixa etária de 14 a 26 anos.

da brincadeira “Fitas”², a nomeação e identificação de cores e de numerais. Essa brincadeira constitui-se um legado da cultura popular sendo, portanto, uma brincadeira tradicional.

Durante o desenvolvimento da brincadeira, verificou-se que os alunos inicialmente rejeitaram assumir o papel de anjo mal, preferindo ser chamados de *Anjo Ja* e *Anjo Jo* (iniciais dos nomes dos alunos). Após o esclarecimento da regra da brincadeira, a professora disse para os alunos que representariam as fitas quais as suas cores e, a partir de então, os anjos deveriam adivinhá-las. Porém, no decorrer da brincadeira os alunos diziam sempre a mesma cor e ainda que não tivesse nenhuma fita com aquela cor mantinham a mesma opção. Entretanto, essa opção de cor não era feita de forma aleatória, pois eles escolhiam a cor das paredes da escola, das nuvens (já que a brincadeira foi feita na área externa) ou da grama. Percebe-se que essa era uma estratégia utilizada pelos alunos para lembrarem-se das cores.

Foi possível vivenciar (...) as situações colocadas no ato de planejar e ainda ir além nas descobertas, pois os alunos desenvolviam estratégias interessantes (...) na brincadeira (M. P. S. S./Aluna do Curso de Pedagogia /Noturno – Auto-avaliação).

Como se pode ver no depoimento em destaque, a brincadeira como parte do processo de mediação pedagógica proporciona avanços no desenvolvimento das estratégias de aprendizagens pelos alunos.

Outra situação observada foi a repetição da cor a partir do acerto. Nesses momentos, a professora fazia mediações, solicitando que o aluno escolhesse outra cor que ainda não tivesse sido dita. Era notória nesses instantes a solicitude dos colegas, sugerindo outras possibilidades de cores. Isso demonstra o ambiente de cooperação que era estabelecido a partir da brincadeira, o que favorecia a aprendizagem dos alunos.

No decorrer da brincadeira a professora também fazia intervenções do tipo: – *Jo* tem quantas fitas? – (*Jo*, contando, respondia) Um, dois, três. – E *Ja*? – perguntava a professora. – Uma (todos diziam). A professora então solicitava

que os alunos reconhecessem o numeral três e o numeral um. Ao visualizarem o numeral três, os alunos diziam que era a letra E. A professora fazia novas mediações, mostrando a diferença entre ambos até que o grupo os pudesse diferenciar.

Para Mantoan (1997), a ausência dessas mediações e interações desencadeia, nas pessoas com necessidades educativas especiais, o chamado déficit circunstancial que se constitui a partir destes determinantes sociais e se transformam em obstáculos para aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Este déficit circunstancial associado ao déficit real ou orgânico potencializa as dificuldades vivenciadas por estas pessoas.

Assim, é possível perceber a importância das mediações sociais para o brincar e as possibilidades de criações de zonas de desenvolvimento proximal através do jogo, isto é, a possibilidade de resolver-se uma situação problema sob a mediação de um adulto ou colaboração de um companheiro mais capaz. Para Vygotsky (1998, p. 134), “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”, pois possibilita um comportamento para além do seu habitual.

A professora também solicitou que *Jo* separasse três cadeiras e todos os demais vibravam com o seu acerto. À outra aluna, a professora solicitou que separasse três meninos. E outra vibração acontecia a partir do acerto. Durante a brincadeira, podia-se observar o interesse e envolvimento de todos os alunos. Outro avanço observado foi com relação à memorização do verso pelos alunos e, mesmo

² FITAS - CONTEÚDOS: CONCEITUAIS - Identificar cores. PROCEDIMENTAIS - Desenvolver a oralidade, percepção, atenção e seqüenciação. ATITUDINAIS - Desenvolver a autonomia, observação e obediência de regras. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: O grupo escolhe três colegas para serem: Anjo Bem, Anjo Mal e o proprietário das fitas. O proprietário das fitas dirá no ouvido dos demais participantes do grupo suas respectivas cores. O Anjo Bem e o Anjo Mal vão, em seqüência, tentar adivinhar as cores das fitas dizendo ao proprietário: - *Tum, tum, tum*. Este responde: - *Quem bate?* - *Sou eu, Anjo Bem*. - *O que deseja?* - *Uma fita*. - *Que cor?* - (Diz uma cor) Quando acerta, leva a fita e quando erra, o proprietário diz: - *Escorrega na gameleira pra lamber sabão*. Vence a brincadeira quem conseguir o maior número de fitas.

quando houve esquecimento, os colegas foram solícitos em ajudar. Ainda como parte da ação mediadora da professora foi solicitado aos alunos que apontassem para algo que possuía a cor da fita que ele representava e todos vibravam com os acertos dos colegas. Após a conclusão da brincadeira, a professora trabalhou as quantidades de fitas que cada “anjo” aluno obteve e o reconhecimento dos numerais correspondentes a essa quantidade, solicitando-lhes que dissessem o que se encontrava na sala naquela mesma quantidade. Em seguida, ela pediu aos alunos que fizessem a contagem e representassem numericamente a quantidade de mesas, de portas, de cadeiras existentes na sala de aula.

Segundo Mantoan (1997), a pessoa com deficiência mental vivencia alguns obstáculos cognitivos que dificultam sua adaptação ao meio, por isso, torna-se importante a realização de atividades que se ajustem às suas condições ao tempo em que possibilitem a conquista progressiva de sua autonomia intelectual. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira assumem as características deste tipo de atividade.

É importante ressaltar que todo este potencial pedagógico do jogo torna-se mais ampliado a partir do planejamento dessas situações didáticas. Isso significa que, quanto mais intencional for a ação docente no trabalho com jogos e brincadeiras, mais potencial educativo o jogo terá entre os alunos. No entanto, no desenvolvimento da disciplina *Jogos e Recreação* no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em São Sebastião do Passé, a idéia de planejamento de jogos foi acolhida não sem dificuldades, pois planejar aulas para ministrar disciplinas específicas não representava problemas, tendo em vista que essa é uma atividade cotidiana dos professores; mas pensar em planejar jogos e brincadeiras tendo clareza do que os mesmos proporcionavam para as crianças trouxe certa inquietação inicial, porém muito crescimento.

Com o planejamento das brincadeiras pude compreender que o brincar possui funções que até então eu desconhecía. Para mim as brincadeiras não passavam de um passatempo lúdico, no entanto, descobri que todo o seu processo contri-

bui para o desenvolvimento (...) do indivíduo (J. A. O. S./Aluna do Curso de Pedagogia /Vespertino – Auto-avaliação).

Além dos estudos de fundamentação teórica, o desenvolvimento de uma observação do brincar espontâneo da criança proporcionou maior sensibilização do grupo com relação às possibilidades da utilização desse recurso também em sala de aula. Com a observação, registro e análise de brincadeiras espontâneas desenvolvidas pelas crianças foi possível para o grupo de alunas concluir que essas também proporcionam o desenvolvimento de diversos aspectos como, por exemplo, cognição (raciocínio, argumentação, atenção, memória etc); comportamento social (cooperação, conflito, integração etc); emoções/afetividade (interesse, motivação, satisfação, tensão); valores; psicomotricidade; linguagem; iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade.

Hoje tenho um novo olhar para qualquer tipo de jogo ou brincadeira infantil, espontânea ou não, e aprendi aplicar de forma significativa e prazerosa na minha prática pedagógica (Z. F./Aluna do Curso de Pedagogia /Vespertino – Auto-avaliação).

Após esses momentos, a construção de um *Arquivo de Jogos*, foi assumida pelo grupo e direcionada para a elaboração de planejamentos de jogos, brincadeiras e construção de brinquedos, de forma a deixar claro as funções lúdica e educativa na execução dessas atividades. Os planejamentos foram divididos em: brincadeiras tradicionais, jogos para ensino de conteúdos específicos e construção de brinquedos de sucatas. O material foi produzido pelo grupo de alunas de forma a ser utilizado como um recurso auxiliar para docentes que desejam transformar sua matéria em brinquedo, seduzindo seus alunos a brincar na certeza de que “depois de seduzido o aluno, não há quem o segure” (ALVES, 1997, p. 123)!

A proposta de confecção de brinquedos de sucatas foi tão envolvente para os alunos das séries iniciais que, de acordo com relato das suas professoras, possibilitou inclusive mudança no momento do recreio escolar.

Após a confecção dos brinquedos de sucata o recreio melhorou muito, pois os alunos passaram a brincar e diminuíram as brigas e acidentes (V. S./ Aluna do Curso de Pedagogia/ Noturno – Depoimento).

Noutro episódio observado em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental verificou-se o envolvimento de um grupo de alunos na faixa etária de seis e sete anos onde se encontravam inseridos dois alunos de dezesseis e vinte anos, ambos com deficiência mental e uma aluna, cega, de sete anos de idade. Nessa turma foi utilizado o jogo de boliche de números³ e observou-se que, a partir da mediação feita pela professora, os alunos com necessidades especiais incluídos na turma foram desafiados a participar da brincadeira. Aos dois alunos com DM, a professora solicitou que assumissem a liderança dos grupos que seriam formados a partir da seleção de colegas feita por eles; a um deles a professora delegou a tarefa de ajudar a criança cega a fazer o registro da quantidade de pinos derrubados no boliche.

Observa-se que com essa atitude, a professora evidencia a preocupação de envolver a todos com a brincadeira proposta. Ainda que no arremesso do boliche pela criança cega houvesse maior necessidade de mediação pedagógica, como por exemplo, chegar a criança para mais perto dos pinos e orientá-la a arremessar a bola para frente, o envolvimento dela na atividade proporcionou benefícios não apenas de ordem cognitiva através de novas aprendizagens, como também de ordem social e afetiva.

Entretanto, nesse episódio é importante uma análise que aborde não apenas o potencial do jogo, mas que também enfoque as questões relacionadas à prática da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Como já abordado anteriormente neste texto, a proposta de educação inclusiva traz não apenas a questão da inserção ou acesso do aluno com necessidade especial em uma escola regular, mas “é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças (...)” (MANTOAN, 2003, p. 9).

Nesta perspectiva, não basta apenas inserir o aluno com necessidade especial em sala de

aula regular, mas oferecer-lhe condições para que participe da vida escolar, interaja com seus pares, aprenda e se desenvolva a partir de suas potencialidades. É justamente essa possibilidade de interação social entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais que possibilita a troca e, portanto, a ampliação da capacidade individual.

Sendo assim, observa-se na exposição do episódio da Escola 2 um esforço empreendido pela professora para criar um espaço de participação e interação entre seus alunos. Entretanto, há que se considerar que seria também necessário garantir condições mais favoráveis para se proceder a inclusão. Por exemplo, discutindo a regulamentação da LDB 9.394/96, no que se refere ao atendimento de educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, Carvalho (1997) aponta que uma classe inclusiva deveria receber até três pessoas com necessidades especiais na mesma área de excepcionalidade e que nestas classes o número total de crianças não deve exceder a vinte e cinco. Entende-se que estas condições favoreçam o trabalho mediador do professor, embora se reconheça que a heterogeneidade continue existindo não apenas entre os alunos com necessidades especiais, apesar de se tentar reduzir as diferenças quando se trabalha com o mesmo tipo de excepcionalidade, mas também entre os demais alunos.

No entanto, constata-se que na classe em questão há dois tipos diferentes de excepcionalidade (Deficiência Mental e Visual), além de uma enorme diferença com relação à faixa etária dos alunos (6 - 20 anos) o que certamente dificulta o trabalho docente tendo em vista as especificidades de interesses de crianças e adolescentes. Apesar dessas considerações, a professora desta classe procurou utilizar favora-

³ **BOLICHE DE NÚMEROS - CONTEÚDOS/OBJETIVOS:** CONCEITUAIS - Estabelecer relação número, numeral. PROCEDIMENTAIS - Identificar os números. Lançar a bola de forma a derrubar os pinos. ATITUDINAIS - Respeitar as jogadas dos colegas. **PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:** A sala será dividida em grupos de no máximo 5 alunos. Cada grupo terá a sua vez de jogar a bola para acertar os pinos. O grupo irá identificar os números derrubados, somar os valores e um membro registrará no quadro/caderno.

velmente o jogo, permitindo para os diferentes alunos a possibilidade de desenvolvimento nos aspectos: 1. afetivo – nas relações de ajuda e aceitação do outro com suas diferenças e especificidades; 2. social – nas interações e trocas entre os pares de alunos, ampliando as possibilidades individuais; 3. cognitivo – na elaboração de estratégias para fazer os registros; 4. psicomotor – durante o próprio jogo com o desafio de acertar os pinos do boliche. Assim, a ludicidade não foi utilizada com ênfase restrita a recreação/ lazer, mas buscando integrar o sentir, o pensar e o agir dos educandos que dela participaram.

Dessa forma, ambos os episódios descritos fornecem elementos para apontar que no atendimento a crianças com necessidades especiais o jogo proporciona maior interação entre os alunos e maior envolvimento dessas crianças com o conteúdo específico que se está trabalhando. Para elas, isso significa que numa relação estabelecida a partir do jogo/brincadeira o foco deixa de ser o seu déficit real, isto é, o problema orgânico instalado para que sejam focalizadas suas possibilidades construídas em situação de interação social no jogo. Assim, a questão não está no que ela não consegue fazer, mas no que ela pode fazer sob condições de mediação pedagógica adequada através do uso de jogos/brincadeiras.

Isso ocorre, pois no jogo os padrões e cobranças de eficiência, estabelecidos pela sociedade, são flexibilizados e abre-se a possibilidade para tentativas, erros e mediações sociais. Esta flexibilização reforça o caráter educativo do jogo que é subsidiado pela proposta de interação social e pela perspectiva inclusiva que se estabelece em seu desenvolvimento.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível visualizar o potencial dos jogos e brincadeiras no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, pois, a partir dessa inserção do lúdico no espaço escolar, a aprendizagem torna-se mais desafiadora e prazerosa proporcionando um maior envolvimento dos alunos.

Com estes princípios de desafio e prazer, o jogo assume um importante papel no processo de adaptação curricular para a pessoa com necessidade educativa especial, equilibrando as concepções de funcionalidade e ludicidade no desenvolvimento do currículo. Assim, pode-se trabalhar através do jogo questões da vida cotidiana que atendam às necessidades específicas dos alunos, ajudando-os a avançar em seu desenvolvimento a partir dos objetivos propostos.

Porém, vale ressaltar que, como parte do processo de mediação pedagógica, os jogos e brincadeiras precisam ser intencionalmente planejados. O planejamento de jogos e brincadeiras pelo professor é imprescindível para que se alcance a plenitude de suas possibilidades no processo educativo. Nesse planejamento é importante que o docente tenha clareza dos aspectos do desenvolvimento aí envolvidos e das aprendizagens que proporcionam para as crianças.

Garantir também no planejamento docente espaços e momentos de brincadeiras espontâneas, construção de brinquedos de sucata e brincadeiras tradicionais é igualmente importante no processo de avaliação dos alunos pelo professor, pois estas também proporcionam conflitos, aprendizagens e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, José Serapião de. *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papirus, 2004.
- ALVES, Rubem. *Cenas da vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edlér. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: VWA, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MIRANDA, Teresina G. *A educação do deficiente mental: construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- SANTOS, Cássio Miranda dos. Levando o jogo a sério. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 23, p. 51-67 set./out., 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISS, Lese. *Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1993.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 12.04.06

ARTE: ESTAMPAS HÍBRIDAS DE ARCO-ÍRIS EM FLOR – SINERGIA, RELIGAÇÃO E ECOFRATERNIZAÇÃO

Miguel Almir Lima de Araújo*

RESUMO

O texto aborda a Arte como expressão ontológica da condição humana, com sua potência de transfiguração do real, através de nossa sensibilidade e imaginação criantes, do senso intuitivo e com-preensivo, dos feixes do mitopoético. Realça, sobretudo, sua configuração arco-írica como “agregado sensível” que, em suas in-tensidades, se traduz numa urdidura policrômica e híbrida que pode desbordar processos pregnantes e anímicos de sinergização, religação e *ecofraternização*. A articulação dos símbolos da Arte, em seu *pathos* originário de celebração e de afirmação da vida, ao tocar fundo em nossos corações e almas, potencializa momentos e encontros mestiços in-tensivos entre as diferenças que podem levar a entrelaces interculturais que unem nossas singularidades mediante os elos/elãs de nossas semelhanças. Destarte, a Arte pode nos co-implicar, nos fluxos tensoriais da coexistência do estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, mediante o compartilhamento de nossos desejos, sonhos e paixões mais intensos e vastos. As in-tensidades do estado poético da Arte fomentam os fluxos alquímicos das mutações que jorram o advento do novo, a fruição do *sentimento do mundo*, a re-encantação do existir, do coexistir; conduzem a *anima mundi*; infundem poéticas de compartilhamento que entrecruzam a Ética e a Estética nas estampas finas das teias *ecofraternizantes*.

Palavras-chave: Arte – Arco-íris – Anímico – Ecofraternização

ABSTRACT

ART: HYBRIDS IMPRESSION OF RAINBOW IN FLOWER - SYNERGY, RELIGATION AND ECO-FRATERNIZATION

The text approaches Art as ontologic expression of human condition, with its capacity of reality transfiguration through our creative sensibility and imagination, through intuitive and comprehensive sense and mythopoetics bundles. It mainly emphasizes its rainbow like configuration as “sensitive aggregates” that in its in-tensities, translates itself into a hybrid and polychromic warp that can overflow vivid and pregnant processes of reconnecting and *eco-fraternization*. The Art symbols articulation, in its original *pathos* of celebrating the affirmation of

* Doutor em Educação pela UFBA. Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Endereço para correspondência. Departamento de Educação - Campus XI/UNEB - R. Álvaro Augusto, s/n, Bairro da Rodoviária – 48700-000 Serrinha/BA. E-mail: malmir@uol.com.br

life, when touching deep in our hearts and souls, it potentializes intensives mongrel moments and meets among the differences that can bring up transcultural interlaces, that unit our singularities across the links of our similarities. Therefore, the Art can co-implicate us in the tensional floods of the coexistence of “to be – being” in the world with the others through sharing our most intense and vast desires, dreamers and passions. The in-tensities of Art poetic state foments the alchemic floods of mutations, that gush the coming of the new and the “feeling of the world”, the re-enchantment of existing, of co-existing, conduces to an *anima mundi*; infuses shearing poetics that intercross the Ethics and the Aesthetics in the fines impressions of the *eco-fraternities* textures.

Keywords: Art - Rainbow – Animic World – Eco-fraternization

A vida só é possível pelas miragens da arte.

(Nietzsche)

O verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis.

(Deleuze)

A Arte, como uma das formas singulares de expressão da condição humana, se caracteriza, em seus modos de transfiguração do real, pela presença intensiva da imaginação e da sensibilidade criantes, dos sentimentos e das crenças mais viscerais, dos feixes da intuição, da consciência compreensiva, dos flancos do mitopoético. A Arte emerge a partir de nossa relação de espanto e de assombro diante dos fluxos tensoriais e da porosidade das contingências do cotidiano, e se materializa, com o sopro de nossa imaginação criante, através dos símbolos polifônicos que traduzem luzes e sombras, a franja da penumbra, do crepuscular, o admirável do existir humano. Se enreda e se desenreda por seus meandros incomensuráveis e indeterminados. Assim, a Arte garimpa as sendas descomuns dos enigmas que constituem os desvãos do ser, dos paradoxos e dos imponderáveis da existência humana. Evoca e nos mergulha na imensidão do anímico, do co-movente e do alumbrante, da poeticidade do universo.

Noutro texto (ARAÚJO, 2002) teci considerações acerca da Arte, em suas dimensões vastas, de modo mais amplo. Nesse pequeno ensaio, procuro realçar a mesma em suas potencialidades sinérgicas e agregantes, que incidem nos processos de religação, de entrelaçamento

e de celebração da vida e que levam à fraternização, à ecofraternização.

Através das linguagens peculiares de seus símbolos, de suas imagens polissêmicas como a Música, a Dança, o Teatro, as Artes Plásticas, a Poesia, a Literatura etc., as expressões da Arte plasmam os tons mestiços e arco-íris de nossos desejos e paixões, de nossas ambigüidades e paradoxos; estampam as silhuetas de nossa existência demasiadamente humana, nos rasgos de suas in-tensidades e ambigüidades em seu estado nascente e admirante, vivente e originário.

As expressões da Arte brotam da matéria disforme de nossos sonhos, de nossa relação de perplexidade e de admiração diante da plasticidade dos fenômenos, das vicissitudes do mundo, dos influxos da vida cotidiana. Co-movidos pelo *pathos* que arrebatava, impulsiona e nos precipita nas venturas do existir, somos compelidos à fruição sensível do vivido, de modo in-tensivo e desinstalante. O *pathos* transgressivo da Arte, com seu cunho anárquico e com a verve de seu impulso criador, de sua pulsão criante, nos inspira e nos implica em processos de criação e de invenção de imagens e formas sensíveis que transfiguram o real, que o recriam e o ressemantizam; que o re-velam em suas dimensões e camadas mais vívidas, encantadas e anímicas.

Essa transfiguração se traduz na composição e na materialização de formas poéticas que apresentam a in-tensidade de nossos sentimentos e desejos, de nossas sensações e inquietudes, de nossos sonhos e delírios, nas sagas das tragicomédias do humano. Formas poéticas que se plasmam mediante a potência de nossa sensibilidade e imaginação criantes com suas ressonâncias quânticas. A plasticidade estética dessas estampas poéticas, tecidas com a fineza de seus relevos e cores, de seus silêncios e sons, de seus recurvamentos e espessuras, proporciona novos sentires e sentidos, novos modos e perspectivas de relação com a vida, com o mundo, em seus fluxos escorrentes.

A Arte, ao tocar com intensidade na imanência de nossa sensibilidade, de nossa intuitividade, de nosso imaginário mítico, portanto, dos desvãos da condição humana, em suas instâncias originárias e gestantes e em nosso estar sendo-no-mundo-com-os-outros, nos conduz aos confins do indizível, da desmesura, dos estados incontornáveis, curvos e admiráveis do existir; nos conduz ao âmago magmático de nosso coração e de nossa alma, nos *anima* com os feixes do elã vital; infunde o anímico.

Mobilizando nossos sentires mais in-tensos e inefáveis, a Arte nos inspira e nos leva a estados de fruição e de encantamento, nos precipita no estado poético, na poeticidade do ser-sendo, em que a vida pode resplandecer, com seu fulgor aurocente, e assim, pode florescer a sua pujança primavérica.

As expressões da Arte, ao nos mobilizar para esses estados intensos em que se desbordam os sentimentos mais gestantes e vastos, para os ermos do “sentimento do mundo”, pode nos possibilitar a dissolução de nós e de corações que nos aprisionam e nos enrijecem; pode nos aproximar com mais intimidade e desnudamento de nós mesmos e dos outros. O estado de fluidez e de ludicidade das proezas da Arte, no jogo de seus movimentos sincopados, de seus matizes de gratuidade e de *inutilidade*, co-move e mobiliza o corpo e o espírito nas travessuras das folhas e na abertura graciosa do riso que estampa alegria e contenteza. Viceja o feixe lampejante dos sentimentos de ternura e de

acolhimento, de compaixão e de cordialidade na partilha e na fruição das coisas simples, da grandeza suprema dos enigmas da existência humana e dos seres do universo.

As formas expressivas da Arte, em seu sentido mais originário, despontam a partir das dimensões imensuráveis de nosso imaginário mítico, mitopoético, e traduzem arquétipos profundos de nosso inconsciente coletivo. Dessa forma, as imagens, os símbolos da Arte, revelam sonhos, desejos e crenças coletivas que povoam a humanidade, em suas camadas mais fundas e sutis, em seus repertórios mitopoéticos vastos, inspiradores e alumbrantes. Projetam o estandarte de nossas utopias e esperanças na dinâmica de seus ritos de celebração e de re-encantação da vida.

A Arte não explica, nos implica. O explicar tende a separar e fragmentar. O implicar nos cumpliciza, nos envolve e nos empatiza com os outros, com a vida, com as coisas. Com essa potencialidade de nos dispor para a abertura simpaticante e aproximante, de fomentar os liames que entrelaçam, a Arte, em seus sentidos originários, pode compeler a atitudes abertas e simpáticas que nos fraternizam, que nos *eco-fraternizam* (com todo o universo). Nos conduz a posturas de reconhecimento do brilho de cada estrela humana (de si mesmo e dos outros) na constelação da teia do humano, do *eco-humano*. Dessa forma, podemos sorver a fruição das centelhas, das energias, dos “agregados sensíveis” que fazem vibrar a radiância do humano, do profano e divinamente humano, através dos elos que nos sinergizam e que nos entrelaçam na afirmação de nossa condição de seres singulares e semelhantes, com a pluralidade de nossas diferenças.

Irrradiados com esse elã sensível, podemos converter as formas singulares de nossas diferenças em condições que nos dis-põem a compartilhar a diversidade de sentimentos e de valores, por meio daquilo que nos une – o liame e o núcleo da condição humana: o pulsar de nossos corações e o vibrar de nossas almas. Pulsar que nos faz arrepiar na in-tensidade do laço terno do abraço caloroso que nos amoriza.

Nessa perspectiva, a Arte se re-vela como emanção de formas encantadas de celebração da vida, de sua renovação permanente, no fluxo dos movimentos cíclicos de suas estações. Com seu tom iniciático, a Arte, mediante os mais diversos ritos de iniciação (manifestações e celebrações coletivas), nos inicia nas aprendizagens pregnantes de nosso ser-sendo, nos horizontes do anímico. Assim, co-movidos pelo seu elã vital, podemos, nas proezas de cada aventura, renascer para a “eterna novidade do mundo” nas franjas dos arrebóis de cada alvorecer; podemos renascer redívivos, *alvorecentes!*

Como expressão vívida e pregnante de celebração da vida, as linguagens de Arte proporcionam encontros mestiços, encruzilhadas híbridas, em que a diversidade de valores e de cosmovisões, de crenças e de sentires podem se interpenetrar com in-tensidade, na composição da estampa mestiça que pode fazer flamejar a “compaixão do coração” e o “humanismo do espírito”. Despojados e simpatizados nessa teia do ser-sendo-com-os-outros, do estar *a-con-te/cendo*, na fruição do estado poético que nos anima e nos comove, que nos implica e nos co-implica, podemos fruir a jorrância dos sentimentos mais preciosos e altaneiros da amorosidade *ecofraternizante*.

Sabemos que, nas populações que constituem as diversas tradições culturais, também estão presentes as posturas etnocêntricas que tendem a segregar e excluir. Porém, também sabemos/sentimos que, em muitas das experiências pregnantes plasmadas mundo afora, essa potencialidade agregadora e entrelaçante da Arte tem se afirmado e se expandido.

A abertura e a plasticidade do estésico, do vigor de nosso ser sensível, fomentam e mobilizam a imaginação criante nos processos de criação de imagens poéticas que co-movem o corpo e o espírito, a alma e o coração humanos, na manifestação de nossos sentimentos mais intensos e finos. A vibração dos acordes desses sentimentos ecoa ressonâncias que nos envolve com intensidade e que fazem irradiar, para nós e para os outros, a empatia entrelaçante, através dos fios invisíveis das sinergias que nos co-implicam, que nos conduzem ao espírito de compartilhamento e de solidariedade, de afir-

mação e de reencantação da vida, do mundo.

Essas ressonâncias, provocadas pela vivência oceânica com a fruição da Arte, suscitam nossa sensibilidade e consciência compreensiva para a escuta e a percepção de nossa condição de seres coexistentes, complementares e interdependentes, na teia viva, in-tensiva e vibrante da vida, da cultura, do universo/pluriverso. Dessa forma, as expressões da Arte fomentam o sentimento anímico de nosso co-pertencimento na teia planetária e viva do ecossistema.

De modo geral, com as devidas exceções, as instituições religiosas, os partidos políticos, as diversas instituições sociais etc. tendem a segregar e excluir, desencadeando posturas intolerantes, etnocêntricas e reducionistas, cimentadas em ideologias que se pretendem portadoras de verdades únicas e imutáveis. Dessa forma, os espíritos e os corações se armam e se enrijecem na instauração de relações e de posturas frias e ressentidas, competitivas e barbarizantes.

Os lampejos da expressão do “sentimento do mundo” proporcionados pela Arte podem nos dispor para o estar-sendo-com-os-outros, na nervura in-tensiva do mundo vivido, para os laços que nos interligam e nos *ecofraternizam*. Lampejos que, assim, nos abrem e nos impelem para a vivência da poética do existir, da dança co-movente do cosmos com seus ritmos e contornos mestiços e transversais.

Em todo o mundo, cada vez se expande um pouco mais a emergência de grupos, ONGS, movimentos diversos que, através das múltiplas linguagens de Arte, plasmam e envidam projetos, vivências e celebrações que, com a intensidade do *pathos* criador, do elã da poeticidade da Arte, vão afirmando a vida, os valores humanos, infundindo o estado anímico e *ecofraternizante* nos compassos fecundos de reencantamento do mundo. Nesse sentido, concebemos Arte, não como um mero instrumento ou recurso pedagógico, mas como uma forma de conhecimento ontologicamente constituída que, com suas características e sentidos peculiares, pode proporcionar o sorver degustante desses processos de re-encantamento da vida, do mundo.

Na proporção em que toca fundo em nossa sensibilidade, em nossa intuição e em nossos

sentires mais despojados, o cuidado primoroso e sensível para com a plasticidade do estésico, da fruição estética do mundo, potencializado através das linguagens de Arte, nos conduz aos territórios da Ética. Assim, os sentimentos do bem, da liberdade, da paz, da dignidade, do altruísmo etc. são compreendidos como constitutivos da magnitude da condição humana. Estética e Ética configuram assim, instâncias estruturantes e constituintes da condição humana, de forma implicada e coexistente, na complexidade de sua inteireza aberta e híbrida.

Nesse horizonte compreensivo, as expressões da Arte, em sua condição mais originária e anímica, agregam coexistencialmente a Ética e a Estética, o bem e o belo, a forma e o conteúdo, a delicadeza e a elegância, o útil e o agradável, o sentimento e o pensamento, no cuidado com essa inteireza dinâmica e in-tensiva da condição eternamente precária e inacabada do existir humano.

O advento da sensibilidade, do cuidado com o sensível, da busca da delicadeza, do espírito de fineza e de poeticidade, proporcionados pelas expressões da Arte, pode, portanto, propiciar o burilar do estado anímico de nosso ser-sendo, na busca permanente da vivência dos valores humanos, das metamorfoses que nos renovam e vivificam, que nos tornam melhores uns com os outros. O elã do estado poético pode operar a alquimia que converte o feio em bonito, o metal pesado em ouro, a lama em lótus, mediante os processos in-tensivos de transmutação de valores, de sentires e de posturas que nos tornam mais humanos, amorosos e altivos. Possibilita-nos compreender e vivenciar os paradoxos e ambigüidades do humano em que nosso existir se constitui de dor e de prazer, de tristeza e de alegria, de feiúra e de boniteza. As expressões da Arte podem nos proporcionar estados de “harmonia conflitual” em que aprendemos a dançar melhor com os fluxos tensoriais de suas ambivalências, de suas torsões prenhas.

A Arte se instaura na interligação e no entrecruzamento entre Caos e Cosmos, entre Desordem e Ordem, como instâncias que potencializam os processos de criação e de transmutação. Ela é androgínica ao fomentar a juntura simbiótica e in-tensiva entre masculino

(Apolo) e feminino (Dioniso), como potencialidades energéticas que constituem a inteireza de nosso ser-sendo. Simbiose que se traduz na relação de coexistência fecunda e criante entre essas polaridades interpolares. Essa coexistência não incide na redução de uma polaridade na outra. É no interfluxo da relação de copulação entre as diferenças – na interpolaridade – que podem ser fecundados os processos de engravidação e de partejamento do novo, dos sentidos anímicos do existir.

As potencialidades criadoras e transmutantes das expressões da Arte, nas texturas do estado poético, quando conduzidas pela inteligência sensível e espirituosa, quando mobilizadas por sentimentos mais altivos e sublimes, mediante o poder incomensurável de nossa imaginação e sensibilidade criantes, opera com nossas dores, conflitos e angústias como motes, como forças e momentos germinais que podem, como vimos, nos inspirar para os fluxos de transformação, de partejamentos renovantes e alargantes.

Assim, o feixe tensorial dos conflitos, das dores do mundo que nos perturbam e até nos fazem chorar, com sua agudeza cortante, podem se configurar como momentos promissores das travessias e se tornar passagens alvissareiras. Passagens que, mediante nossa sensibilidade e imaginação criantes, podem se desdobrar no riso desmesurado da contenteza que resulta do nascimento amanhecendo do novo vivificante.

Na proporção em que as expressões da Arte tocam nossos sentimentos mais fundos e singelos, elas nos dis-põem e mobilizam para momentos celebrativos em que, despojados e abertos, podemos compartilhar com os outros nossas alegrias e tristezas, nossos sonhos e utopias; em que podemos urdir a teia dos laços afetivos da compaixão, da empatia, da solidariedade, da *fraternura*. A festa que as manifestações da Arte nos propiciam pode fazer jorrar a sinergia que nos entrelaça e *ecofraterniza* no cultivo dos valores e sentimentos mais preciosos, nos impelindo às buscas da beleza suprema; nos infunde o elã do anímico que faz vicejar a dinâmica in-tensiva da unidade na multiplicidade através da plasticidade de suas formas simbólicas.

A Arte se plasma como experiência vivida, penetrante, que atravessa por dentro, pelas entranhas da nervura do vivido, do vivente, e implica no cultivo de nossa subjetividade vital, ao mesmo tempo em que afirma e nos conduz à dinâmica das relações intersubjetivas. Os símbolos da Arte interligam, interpenetram e nos enredam nas estampas da teia *animada* que entretece o humano, o interhumano, fazendo ecoar as ressonâncias dos versos que versejam o universo, na roda mestiça e pregnante da *ecofraternização*.

As urdiduras poéticas da Arte trazem graça e encantação. Podem, assim, nos tornar mais graciosos e altaneiros. Nos imergem pelos desvãos do sublime, da sutileza, dos mistérios inefáveis do ser, do universo, nos fazendo celebrar a insustentável beleza da leveza do ser. Nos dispõem com mais audácia e ternura para as travessuras das travessias oblíquas que nos atravessam, que atravessamos. Assim, podemos trilhar em nossas sagas com mais denodo e paixão, com mais inventividade e vigor, com

mais poeticidade e alubrimento. As urdiduras da Arte nos precipitam com afinco e desprendimento pelas ondulações da tensividade do vivido, e assim podemos bailar com mais desenvoltura nos volteios de suas curvaturas.

A potência germinal e criante da Arte nos renova e nos reinventa cotidianamente. Nos metamorfoseia nos ciclos das estações de nossos verões, invernos, outonos e primaveras. Infunde os sentimentos dos estados de alubrimento que nos co-movem nas *itinerrâncias* nômades, no desbordar de nossas utopias. Renova o espírito e o coração na movência dos fluxos de nosso ser-sendo-com-os-outros, no advento e na fruição do novo renovante e reencantante.

Como estampas híbridas de arco-íris em flor, a Arte desborda os fractais das curvaturas e dos entrecruzamentos do existir, da teia polícromica e semovente do coexistir, mediante o arco do abraço intercultural/transcultural que, de modo in-tensivo e pregnante, entrelaça os tons multicores de nossas tradições culturais.

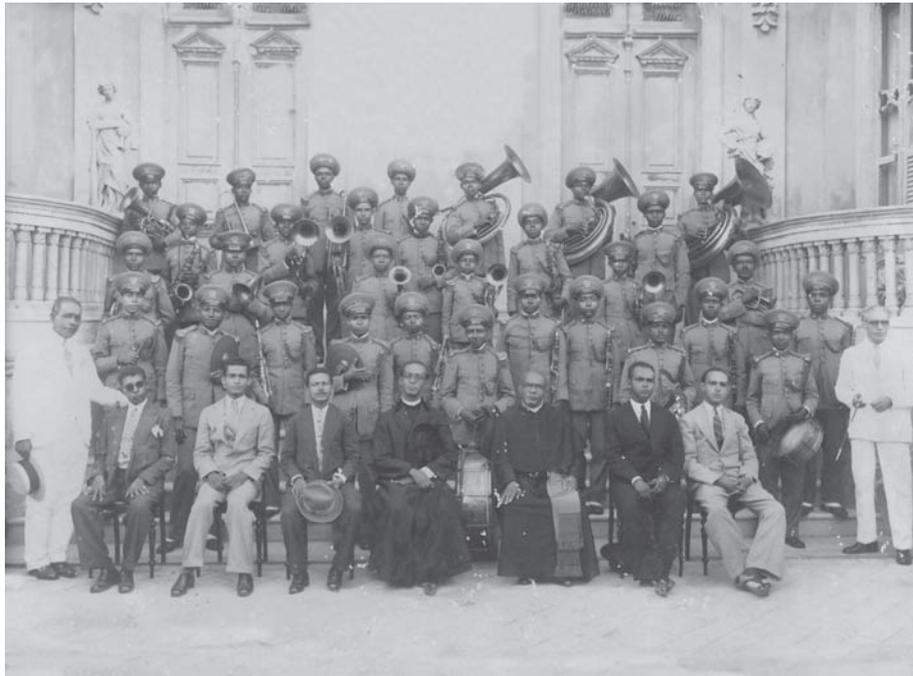
REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. *Laços de encruzilhada: ensaios transdisciplinares*. Feira de Santana: Ed.UFEFS, 2002.
- CAMPOS, Maria José Rago. *Arte e verdade*. São Paulo: Loyola, 1992.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- DUARTE JR, João F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 1988.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- MORIN, Edgar. *Amor poesia sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- NIETZSCHE. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Comp. das Letras, 1994.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1989.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- RANZ, Ángels García. *El artista interior: de lo espiritual en el desarrollo artístico*. México: Plaza y Valdez; Piensa, 1999.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 2003.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 05.03.06

BANDAS, FILARMÔNICAS E MESTRES DE BANDA DA BAHIA: formação de músicos e cidadãos

Juvino Alves*



Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, fundada em 1878, em Cachoeira-Bahia. Arquivo da Sociedade Minerva Cachoeirana (Foto do início do século XX)

RESUMO

O presente trabalho¹ traça um panorama histórico das Bandas e Sociedades Filarmônicas da Bahia e do seu papel educativo, ressaltando ainda a figura dos mestres de Banda. As Sociedades Filarmônicas surgiram oficialmente com o advento oficial das Bandas Militares em 20 de Agosto de 1808, ao finalizar-se o Brasil colonial. Essas Sociedades são centros culturais de formação musical

* Juvino Alves dos Santos Filho é doutor em música pela UFBA com concentração em Clarineta. É um dos coordenadores do Projeto Roda de Choro e Presidente da Casa de Choro da Bahia. Bolsista Desenvolvimento Tecnológico Regional – DTR 2 da Fundação de Apoio à Pesquisa da Bahia – FAPESB, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, no Projeto Memória da Educação na Bahia. É professor da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Candeias-Ba. Estuda formas alternativas de educação musical na sociedade brasileira. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BA E-mail: juvinoalves@terra.com.br

¹ Texto apresentado no VII Colóquio de História da Educação na Bahia, em Mesa Coordenada 3 sobre “O Ensino/Aprendizado de Arte na Bahia”, coordenada pelo autor deste no dia 16/12/2006. Projeto Memória da Educação na Bahia.

e cidadania, além de constituírem laboratórios das diferentes tendências do que acontece na música no Brasil e no mundo. Apresenta o Mestre de Bandas Manuel Tranquillino Bastos, que viveu num período de grande intensidade da atividade musical das Bandas e Filarmônicas – o final do século XIX e início do XX. Naquele momento, existia grande quantidade de Bandas na Bahia, tendo sido o Recôncavo Baiano o centro de manifestação dessas corporações, muitas delas criadas pelo próprio Tranquillino Bastos.

Palavras-chave: Ensino da Música na Bahia – História da Educação para as Artes – Bandas, Filarmônicas e Mestres da Bahia – Musicologia.

ABSTRACT

BANDS, PHILHARMONIC SOCIETIES AND MASTERS OF BAHIA: EDUCATION AND CITIZENSHIP

This study delineates the historical path of the Bands and Philharmonic Societies of Bahia and their educational role, emphasizing the position of the Bands' masters. The Philharmonic Societies officially started with the creation of the Military Bands on August. 20th, 1808, at the end of the Brazilian colonial period. These societies are cultural centres of musical education and citizenship, besides functioning as laboratories of different trends in relation to Brazilian and world music. The text presents the Master of Bands Manuel Tranquillino Bastos, who lived within a period of intensive musical activities among the Bands and the Philharmonic Societies – at the end of the 19th century and beginning of the 20th century. At that time, there was a great amount of bands in Bahia, and the “Bahian Recôncavo” was the centre of manifestations of such institutions, many of them created by Tranquillino Bastos.

Keywords: Musical Education in Bahia – History of Art Education – Bands, Philharmonic Societies and Masters of Bahia – Musicology

1. Bandas de Música e Filarmônicas: as origens

Os termos Banda de Música e Filarmônica indicam duas distintas e independentes corporações musicais. O primeiro se refere aos conjuntos musicais das corporações militares e o segundo às sociedades civis. Segue abaixo o relato de entrevistas onde é definida a diferença entre Banda de Música e Filarmônica, por dois experientes músicos que conviveram em ambas as corporações. De acordo com o primeiro deles, Mestre de Banda Bernardo da Silva²:

Banda de música, quando se diz banda de música, é o caso das bandas militares ou de profissio-

onais, significa banda de profissionais, de músicos que recebem remuneração para executarem peças musicais. E a filarmônica é um conjunto de músicos amadores, que sem recompensa monetária se reúnem para executar peças musicais, também. A filarmônica é uma sociedade musical de fins filantrópicos, entendeu? Quando se reúne uma banda sinfônica com uma filarmônica, isto é, uma banda de profissionais com uma banda de amadores, aí se dá o nome de sinfilarmônica. (SILVA, 2002).

² O Mestre Bernardo da Silva é um renomado e experiente Mestre de Banda, integrante da Sociedade Filarmônica 30 de Junho da Cidade de Serrinha-Ba. Ele atou também como Mestre de Banda na Banda da Polícia Militar Maestro Wanderley em Salvador-Ba, chegando à patente de capitão nessa corporação.

E segundo Igaiara Índio dos Reis³:

A Filarmônica, ela é uma corporação musical onde existem sócios. É como se fosse uma coisa privada, já entendeu? Então tem a diretoria, têm sócios, os sócios contribuem, e tal. E a banda de música não. A banda de música, no caso da banda Maestro Wanderley, é uma coisa pública, entendeu? Ela é paga pelo poder público, e musicalmente tem muita diferença. Ah, tem muita diferença, tem muita diferença, porque a banda de música, a banda de música profissional, ela justamente, ela pega o que há de melhor, de tarimbado das filarmônicas. Ela incorpora, já entendeu? E a filarmônica não. (REIS, 2003).

Quando Igaiara Índio fala que a “Banda de Música pega o que há de melhor, de tarimbado das Filarmônicas, ela incorpora”, ele está se referindo aos bons músicos que são formados pelas Filarmônicas e que, geralmente, vão tocar nas Bandas de Música. As filarmônicas foram grandes formadoras de músicos no Brasil. Sobre isso podem ser citadas palavras de Vicente Salles, um grande estudioso desse tipo de tradição musical: “a banda de música é, pois, o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo, nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais. No Brasil, tem sido, além disso, celeiro dos músicos de orquestra, no que tange a madeiras, metais e percussão”. (SALLES, 1985, p. 11). O termo banda também se refere à filarmônica, como um sinônimo. O termo filarmônica é particularmente usado no estado da Bahia, mais do que em qualquer outro estado. Banda é o termo mais utilizado no Brasil.

No Brasil, as primeiras manifestações de banda de música são encontradas na Bahia. De acordo com Almeida (*apud* KIEFER, 1976, p. 19):

... visitando a Bahia, em 1610, o francês Pyrard de Laval cita um potentado de então, cujo nome não menciona, mas que diz ter sido capitão-general de Angola, o qual possuía uma banda de música de trinta figuras, todos negros escravos, cujo regente era um francês provençal. E como devesse ser melômano, queria que a todo instante tocasse a sua orquestra, a acompanhar, ainda, uma massa coral “⁴”.

Um tipo de corporação musical muito importante no Brasil colonial foi aquela dos *choromeleiros*:⁵

Os conjuntos instrumentais dos choromeleiros é que nunca devem ter faltado às festividades da Senhora do Rosário, como também, muito provavelmente, deviam abrilhantar o dia da coroação dos reis e rainhas angolas ou crioulos. As charamelas constituíam especialidade dos negros, escravos ou não. Trata-se seguramente de uma herança direta da cultura portuguesa, implantada no nordeste brasileiro já desde remotas eras, inclusive no meio indígena. (DINIZ, *apud* CARNEIRO, 1998, p. 17).

A música de barbeiros foi um outro tipo de manifestação musical ocorrida nesse mesmo período no Brasil e, em particular, na Bahia e no Rio de Janeiro. Através de relatos históricos é possível constatar a existência de grupos musicais bem organizados chamados de choromeleiros e barbeiros que contribuíram enormemente para a formação do que hoje chamamos de Banda de Música e Filarmônica. Segundo Tinhorão (1998, p. 160), em 1802 o negociante inglês Thomas Lindley, preso no Forte do Mar, na Bahia, por tentativa de contrabando, via passar, “freqüentemente, bandas de música em grandes lanchas, tocando pelo caminho rumo às vilas da vizinhança, na baía, para comemorar o aniversário de algum santo ou por ocasião de alguma festa especial”. E ainda acrescenta: “Esses músicos são pretos retintos, ensaiados pelos diversos barbeiros-cirurgiões da cidade,

³ Igaiara Índio dos Reis é compositor, trombonista e tenente da Polícia Militar da Bahia.

⁴ Esta banda é também referida por Campos, João da Silva, em artigo intitulado “O lendário Bângala”, publicado in Quatro Séculos de História da Bahia, Álbum Comemorativo do 4º Centenário da Cidade de Salvador da Revista Fiscal da Bahia, 1949, pág 210-211. Para este autor, o Bângala (Capitão-mor Balthazar de Aragão) fora o organizador da referida banda de música – também denominada de “saubara” – composta de 30 escravos negros e regida por um francês da Provença.

⁵ Os choromeleiros eram conjuntos musicais de caráter militar e religioso formados por instrumentos de palheta, conhecido como charamela (antigo instrumento de palheta dupla, de som estridente, do qual descendem o oboé e o fagote). O termo “choromelleiros” (ou charamelleiros) abrangia não apenas os tocadores da charamela, mas também os de outros instrumentos de sopro. (CARNEIRO, 1998, 17)

da mesma cor, os quais vêm ser músicos itinerantes desde tempos imemoriais”.

Manuel Querino, em seu livro *Bahia de Ostrora*, de 1916 (QUERINO, apud TINHORÃO 1998, p. 162), narra a participação dos barbeiros, nos fins do século XIX, na ainda hoje conhecida Festa do Bonfim: “E todos subiam e desciam acompanhados pelos ternos de barbeiros, ao som de cantatas apropriadas, numa alegria indescritível. Enquanto uns se entregavam ao serviço da lavagem, outros, a um lado da igreja, entoavam chulas e canções, acompanhados de violão”.

Pelo visto a música de barbeiros perdura até nossos dias. No caso da Bahia ainda existem vestígios desses grupos em cidades do interior. Sobre isso o Mestre Bernardo da Silva dá um testemunho, acrescentando uma suposta origem da filarmônica através do grupo de barbeiros:

Ainda conheci uma aqui. Vi tocar aqui em Serrinha em [19]52 um grupo de barbeiro de Tanque Grande, eu vi. Era uma coisa até engraçada, viu? Era. Era tudo de ouvido. E daí do grupo de barbeiro se resolveu criar escolas, com a finalidade de fazer música. De estudar música, canto e dança, não é? Se destinava a tudo isso, o canto a dança e a música. Depois se desmembrou, não é? As escolas de dança, as de canto e as de música. Aí surgiram as filarmônicas, que é diferente dos grupos de barbeiros. Enquanto os barbeiros eram músicos que tocavam de ouvido, as filarmônicas tocavam por música, como é até hoje, não é? (SILVA, 2002).

2. Bandas de Músicas e Filarmônicas e o ensino de música

O século XIX no Brasil é marcado pelo surgimento de importantes manifestações musicais como a chegada aos Salões Imperiais de danças em voga na Europa como a Polca, a Mazurca, o Schotisch, a Quadrilha; pelo surgimento do Choro; o advento do Nacionalismo Musical não só no Brasil, mas em outros países do mundo; e pelo movimento que pode ser considerado o mais amplo, difuso – ocorrido em todo o Brasil concomitantemente – e uma das mais importantes manifestações culturais brasileiras:

a Banda de Música e a Filarmônica, que se constituíram como verdadeiros laboratórios das diferentes tendências de tudo que acontecia na música no Brasil, e no mundo, apontando, para os anos que viriam, características estético-musicais muito próprias dentro do amplo universo da cultural musical brasileira.

As Sociedades Filarmônicas surgiram oficialmente e em suas formações como são vistas até hoje, a partir do advento oficial da Banda Militar no Brasil Colonial, quando foi determinada a organização de uma banda de música em cada Regimento de Infantaria.

Com o decreto de 20 de agosto de 1802, ficou determinada a organização, em cada regimento de infantaria, de uma banda de música com instrumentação fixa, passando o seu financiamento das mãos da oficialidade para o Erário régio. Outro decreto, de 27 de março de 1810, estabeleceu que em cada um dos quatro regimentos de Infantaria e Artilharia da corte, fosse formada uma banda de música com 12 ou 16 músicos, não podendo este número ser aumentado por motivo algum. Um novo decreto, de 11 de dezembro de 1817, determinou aos batalhões de Infantaria e de Caçadores a organização de suas respectivas bandas de música, utilizando-se os seguintes instrumentos: duas primeiras clarinetas, sendo uma delas também o mestre, duas segundas clarinetas, um flautim, uma requinta, duas trompas, dois clarins, dois fagotes, um trombão ou serpentão, um segundo serpentão, um bumbo e uma caixa de rufo. (REIS, apud SCHWEBEL 1987, p. 8).

As Sociedades Filarmônicas, de Euterpe ou Lítero Musicais são verdadeiros centros culturais de formação musical e cidadania, que têm como objetivo desenvolver em cada indivíduo uma nobre e importante qualidade humana: a sensibilidade. Essas sociedades atuam como extensões da família na formação educacional e músico-profissional do sujeito na sociedade, incorporando-o eticamente na coletividade. Segundo afirmação de Fred Dantas, “Elas eram constituídas de uma diretoria que se interessava pela criação de bibliotecas, salas para audição de poemas e apresentações de dança”. (<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/>). As Bandas ligadas a essas sociedades apresentam-se em coretos, festas e comemorações cívicas

e religiosas. Ainda segundo Fred Dantas, “A Sociedade Filarmônica Erato Nazarena, da cidade de Nazaré-Bahia, fundada em 1863, foi a primeira a ser criada no Estado da Bahia”. (<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/>).

A atividade musical das Bandas e Filarmônicas na Bahia foi muito intensa no final do século XIX e início do XX; basta observar a quantidade de Filarmônicas que surgiram na Bahia nesse período. Segundo a Casa das Filarmônicas,⁶ existem hoje no Estado da Bahia cerca de oitenta e seis filarmônicas e uma banda em atividade (<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/>). Dessas, vinte e duas Filarmônicas ultrapassam os cem anos de existência e a Banda da Polícia Militar do Estado da Bahia “Maestro Wanderley”, a que já me referi, hoje com seus 154 anos de idade, é a mais antiga corporação musical militar do Brasil em atividade. De acordo com minhas pesquisas, além dessas corporações, existem ainda quatro Filarmônicas e três Bandas ainda não incluídas nesta lista. Destas quatro Filarmônicas, três estão desativadas e uma está em atividade, sendo que somente três têm mais de cem anos de existência. Sendo assim, no período de vida de Tranquillino Bastos existiam cinquenta e duas corporações musicais civis e militares em plena atividade na Bahia. Vale a pena salientar que a maioria dessas corporações está localizada no Recôncavo Baiano e proximidades.

Durante minhas pesquisas, constatei a presença de dois outros tipos de corporações ligadas e originadas das Bandas e Filarmônicas. A primeira é uma orquestra constituída somente por mulheres, de nome “Lyra de Ouro Sobre Azul”, que atuou em fins do século XIX e início do XX. Essa Orquestra era formada por flautas, violões, bandolins e bandurras e era agregada à Filarmônica 30 de Junho, da cidade de Serrinha-Bahia. Para essa formação instrumental, eu encontrei no arquivo da Sociedade Orpheica Lyra Ceciliana uma obra intitulada “Um Passeio a Badajoz - Novo Passa-Calle”, da autoria de Joaquim José d’Almeida. A partitura dessa obra indica os seguintes instrumentos: flautas, violinos, violoncelos, bandolins, bandoletas (bandurras), violas e violões. A segunda

corporação é a Banda de Música de Gaita⁷ ou simplesmente Banda de Música que é formada apenas de homens e suas primeiras manifestações são, aproximadamente, da década de 1920.

Segundo Lydíia Hortélio (1984, p. 3), que documentou e estuda essa tradição musical desde 1968, essas Bandas originaram-se das Bandas de Música e das Filarmônicas: “As Zabumbas são certamente mais antigas e delas provavelmente saíram as Bandas de Música inspiradas nas Bandas de Música da cidade, embora seu conteúdo musical seja mais próximo da tradição cultural de origem.”

Essas Bandas também são chamadas de “Banda de Gaita”, “Bandinha de Gaita” ou “Música de Gaita” e são formadas por: gaitas, caixa clara, bombo e par de pratos. “As gaitas são imitações em madeira das clarinetas existentes nas Bandas e Filarmônicas. A influência das Bandas e Filarmônicas sobre a Banda de Gaita pode ser observada também nas estruturas composicionais das músicas que elas tocam”. (HORTÉLIO, 1984, p. 5). Estudos de Lydíia Hortélio detectaram quatro dessas Bandas: Banda da Lagoa Cavada, Banda da Fazenda Tira Barro, Banda da Fazenda Grota Funda e Banda de Zé de Bília; dessas, só está em atuação a última, as demais foram extintas. Todas essas Bandas foram localizadas em fazendas do município de Serrinha-Bahia.

3. Mestres de Banda da Bahia

Os Mestres de Banda são verdadeiros apóstolos, dedicados ao ensino da música atuando também como regente, compositor, arranjador, conduzindo eticamente seus discípulos na sociedade, e assim formando cidadãos e profissionais da música. Segundo Fred Dantas (2003, p. 103-4), na filarmônica a hierarquia de tutores e pupilos é estabelecida da seguinte maneira: um mestre, um contramestre, um professor, os dis-

⁶ Casa das Filarmônicas, sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é preservar, manter e soerguer as sociedades filarmônicas.

⁷ Tipo de flauta de formato vertical construída pelos próprios tocadores.

cípulos e os aprendizes. O mestre rege a banda e prepara o repertório, com arranjos próprios, arranjos de outros compositores e composições próprias. O contramestre é um músico experiente, de destaque entre os demais que afina a banda, ensaia os trechos mais difíceis com os colegas e substitui o mestre na sua ausência. O professor de música é uma pessoa, às vezes músico veterano, com especial talento para pedagogia, responsável pela escolinha de música que irá prover o corpo musical de novos executantes. Os discípulos são músicos de destaque, que o mestre seleciona para transmitir seus conhecimentos de regência, instrumentação e liderança. Finalmente, os aprendizes são os alunos matriculados na escola de música mantida pela sociedade filarmônica.

Uma das mais importantes personalidades na criação, organização e difusão das Sociedades Filarmônicas na Bahia foi o Mestre de Banda Manuel Tranquillino Bastos⁸ que atuava como compositor, educador musical, arranjador, instrumentista, escritor, teórico musical e abolicionista, ao lado de relevantes figuras de sua época, como o distinto poeta Sabino de Campos, que escreveu a letra do “Hymno da Cachoeira”, composto por Tranquillino Bastos, em 1922. De acordo com Jorge Ramos, Tranquillino nasceu da união de um português com uma negra alforriada e, ainda menino, aprendeu a tocar clarineta e se incorporou ao Coro de Santa Cecília, a padroeira dos músicos e, mais tarde, à Banda Marcial São Benedito, formada basicamente por músicos negros. (A TARDE-Cultural [Salvador-Ba], 07 de Outubro de 2000).

Fred Dantas afirma que “Manuel Tranquillino Bastos foi o principal compositor surgido no seio das filarmônicas da Bahia no final do século XIX”. (DANTAS, 2003, p. 116). De acordo com sua autobiografia, escrita em seu “Caderno de Anotações” (BASTOS, 1910-1924), Tranquillino foi o responsável pelo surgimento de mais de seis dessas sociedades, criando ou organizando-as. Dentre elas estão a Banda Musical da “Sociedade Euterpe Ceciliana” e sua “orquestra religiosa”, que mais tarde tornou-se a “Sociedade Cultural Orpheica Lyra Ceciliana” (1870), a “Filarmônica Comercial”

e a “Harpa Sanfelixta”, da cidade de São Félix, a Banda da “Sociedade Filarmônica Victoria”, de Feira de Santana e a “Sociedade Musical Lyra São Gonçalense”, de São Gonçalo dos Campos, hoje todas centenárias e algumas delas extintas, como a “Sociedade Filarmônica Victoria”, a “Harpa Sanfelixta” e a “Filarmônica Comercial”. A primeira Banda regida por Tranquillino pertencia à “Sociedade Recreio Cachoeirano”.

Manuel Tranquillino Bastos esteve sempre à frente dos movimentos sociais e políticos de sua cidade natal e de seu país. Isso pode ser verificado através de algumas de suas obras⁹ como o “Hymno Abolicionista” (1884), “Hymno 13 de Maio” (1888), “Hymno da Cachoeira”, o “Dobrado Navio Negroiro”, homônimo do poema de Castro Alves, seu contemporâneo. A Letra do “Himno Abolicionista” proclama: “Brasileiros cantai liberdade/ Nossa pátria não quer mais escravos/Os grilhões vão quebrar-se num povo/De origem somente de Bravos”...) e, mais adiante: “O jugo do servilismo/ Role em pedaços no chão/ Pize altiva a liberdade sobre o pó da escravidão (...) Quebre-se os ferros da tyrania, sejamos todos livres um dia”.

Essas obras eram compostas como forma de protesto e repúdio à escravidão, expressado também através de seus escritos em crônicas que versavam ainda sobre assuntos diversos como arte, religião, cultura, vida, morte, comportamento social, música, e vários outros temas humanísticos. Essas crônicas eram publicadas numa coluna dominical denominada de “Cartas Musicaes” no semanário “O Pequeno Jornal” que circulava em Cachoeira. Elas foram escritas entre 1924 até sua morte, em 1935. Tais crônicas foram arroladas por Tran-

⁸ Ver, a respeito, SANTOS FILHO, Juvino Alves. Manuel Tranquillino Bastos (1850-1935): mestre dos mestres de banda da Bahia. In: MENEZES, Jaci et al Educação na Bahia: memória, registros, testemunhos. Salvador: EDUNEB, 2005; e SANTOS FILHO, Juvino Alves. Manuel Tranquillino Bastos: estudo de duas obras para clarineta. Universidade Federal da Bahia, Tese de Doutorado, 2003.

⁹ Uma pequena amostra da obra de Manuel Tranquillino Bastos foi produzida pelo autor desse texto no CD “Cartas Musicaes – Manuel Tranquillino Bastos – O Mestre dos Mestres de Banda da Bahia”, projeto vencedor do Prêmio Braskem Cultura e Arte 2002, patrocinado pela Braskem S.A.

quillino em um livro, não publicado, intitulado “Minhas Percepções”. Tranquillino Bastos legou à posteridade um acervo com cerca de 1.500 (hum mil e quinhentos) documentos musicais entre manuscritos e impressos constando partituras, livros de crônicas e de teoria da música de sua autoria e de outros autores brasileiros e estrangeiros.

Tranquillino Bastos formou muitas gerações de músicos em várias cidades da Bahia durante sua longa atividade – que durou mais de sessenta anos – como professor de música, regente, compositor, arranjador, instrumentista, formando músicos de renome, como Irineu Sacramento, que o sucedeu à frente da banda da Sociedade Orpheica Lyra Ceciliana e que conquistou notoriedade como Mestre de Banda na Bahia.

O domínio que Manuel Tranquillino Bastos possuía em muitas áreas do conhecimento humano, como a medicina natural, a homeopatia, o estudo do espiritismo, da filosofia, conhecimento de línguas, o domínio das letras, um amplo e variado conhecimento musical e uma elaborada apreciação crítica do mundo, documentada em seu livro não publicado “Minhas Percepções”, o distingue dos demais Mestres e faz de Manuel Tranquillino Bastos um homem além do seu tempo.

Outros destacados Mestres de Banda e compositores que viveram na Bahia na época de Manuel Tranquillino Bastos serão aqui também referidos: Lourenço José de Aragão (1815-1887), João Manoel Dantas (Cachoeira, 1815-1874), Miguel dos Anjos de Sant’ Anna Torres (Salvador, 1837-1902), José de Souza Aragão (Cachoeira, 1819-1904), Francisco José da Costa (Cachoeira, 1830-1908), Eduardo Mendes Franco (Cachoeira, 1852- ?), Heráclio Paraguassu Guerreiro (Maragogipe, 1877-1950), Álvaro Villares Neves (Rio de Contas, 1886-1986), Isaias Gonçalves Amy (Queimadas, 1888-1960), Júlio César Souza (Mucugê, 1889-1983), Ovydio Santa Fé Aquino (Belmonte, 1898-1987), Almiro Oliveira (Nazaré, 1903-1993), Armindo Oliveira (Nazaré), Amando Nobre (Maragogipe, 1903-1970), Ceciliano de Carvalho (Senhor do Bomfim), Esaú Pinto (Rio

de Contas), João Antônio Wanderley (Salvador), Estevam Moura (Santo Estevão, 1907-1951), Norberto de Aquino-Mestre Xaxá (Irará), João Sacramento Neto (Condeúba, 1933-?), Osório de Oliveira (Santo Amaro), Santa Isabel, João Mariano Sobral, Tertuliano Santos (Feira de Santana), Waldemar da Paixão (Salvador), Irineu Sacramento (Cachoeira), Carlos Teixeira (Nazaré), Anthenor Bastos (Cachoeira), Candido Alves de Almeida (Castro Alves), João Nunes Azevedo (Serrinha) e Martinho Pereira de Araújo (Remanso, 1887[?]-1971 Salvador).

Além dos mestres e compositores, também podem ser citados alguns importantes músicos dessa mesma época, que estiveram ligados às Banda e Sociedade Filarmônica: Lourenço José de Aragão (1815-1887), também compositor e Mestre de Banda; Feliciano Batista, que tocava também oboé e corno-ínglês; Joaquim Silvério de Bittencourt e Sá (Salvador, 1829-1899), que foi também compositor, organista, tocador de violeta e teve como irmão o compositor Manuel Tomé de Bittencourt e Sá; Anthenor Bastos (Cachoeira, 1889- ?) filho de Tranquillino Bastos, que além de clarinetista foi compositor e Mestre de Banda, atuando na “Sociedade Filarmônica Filhos de Apolo” de Santo Amaro da Purificação e Eustáquio Rebouças da Cruz (Maragogipe, 1837-1881), que estudou inicialmente fagote e oboé.

4. Conclusão

As Bandas e Filarmônicas – que representam centros de fomento a manifestações culturais no Brasil, juntamente com os Mestres de Banda – que representavam o esteio dessas corporações, ensinando a arte musical e dando, ao mesmo tempo, os princípios na formação do cidadão, tiveram total falta de amparo, vivendo momentos de decadência. Contudo, vivem agora instantes de esperança em atuarem em suas reais funções, em decorrência do surgimento de instituições como a Casa das Filarmônicas e a FUNARTE, que vêm realizando trabalhos na busca de ampará-las e

soerguê-las. São também, como se pode ver em diversos momentos do nosso texto, espaços de participação dos negros na sociedade baiana, seja como escravos, no passado, seja como homens livres. Executores, portanto, não apenas do trabalho pesado, mecânico, manual, mas também do que se pode considerar expressão de linguagens artísticas.

Manuel Tranquillino Bastos revela-se um indivíduo de incontestável importância cultural. Sua atuação sócio-política e artístico-cultural, testemunhada pelos vários acontecimentos históricos, o consagrou como abolicionista, fundador e organizador de Bandas e Sociedades Filarmônicas, escritor, clarinetista, Mestre de Banda. Em sua época, Tranquillino teve o merecido reconhecimento pela sociedade; hoje, contudo, é apenas mais um grande vulto da história da música bra-

sileira que esmaece, dia após dia, na memória daqueles que o conhecem ou conheceram, salvo trabalhos como este aqui realizado e o de seu biógrafo Jorge Ramos que tenta trazê-lo, juntamente com sua obra, para os nossos dias.

Bandas, Filarmônicas, Mestres e instrumentistas são, no nosso entendimento, elementos de grande importância no estudo dos diversos processos educativos da sociedade brasileira, atuando não apenas na aquisição de habilidades referentes ao uso de instrumentos e à execução de textos musicais, de peças escritas ou transmitidas “de ouvido a ouvido”, como também da transmissão de valores no aprendizado da solidariedade, da disciplina, do trabalho coletivo, da formação de coletividades. Mais ainda, no que poderíamos chamar de “Educação da Sensibilidade”, articulando múltiplas formas de expressão do belo, da dor ou da alegria.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Manuel Tranquillino. *Caderno de Anotações, 1910-1924 (?)*. Acervo de Jorge Ramos, Salvador, [s.n: s.a.].
- CARNEIRO, Maurício Soares. *A música de câmara brasileira: clarineta e piano-clarineta solo*. Monografia (Especialização) - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 1998.
- CASA das Filarmônicas. Disponível em: <http://www.casadasfilarmonicas.org.br/>. Acesso em: 6 Jun. 2003.
- DANTAS, Fred. *Teoria e leitura da música para filarmônicas*. Salvador: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas, 2003.
- HORTÉLIO, Lydia Maria. Instrumentos musicais brasileiros: Região Nordeste, Estado Bahia. MADUREIRA, Antônio José (Coord.). *Relatório de pesquisa*, Salvador: FUNART; FUNDAJ, 1984. (Caderno 3)
- _____. Manifestações musicais da Fazenda Grota Funda: uma comunidade rural no Município de Serrinha. *Relatório de pesquisa*, Salvador, v.1, 1968. (Trabalho não publicado)
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.
- RAMOS, Jorge. Conservador antenado. *A Tarde*, Salvador, 7 out. 2000. Caderno cultural, p.8.
- REIS, Dalmo Trindade. *Bandas de música, fanfarras e bandas marciais*. Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1962.
- REIS, Igaiara. Índio, compositor e trombonista da Banda Polícia Militar da Bahia “Maestro Wanderley”. Entrevistado pelo autor em 3 de maio de 2003, Salvador. Gravação em fita cassete.
- SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Brasília: Gene Gráfica e Editora, 1985.
- SANTOS FILHO, Juvino Alves. *Manuel Tranquillino Bastos: o mestre dos mestres de banda da Bahia*. [s.l.]: Microservice, 2003. 1 CD-ROM.
- _____. *Manuel Tranquillino Bastos: estudo de duas obras para clarineta*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, 2003.

_____. Manuel Tranquilino Bastos (1850-1935): mestre dos mestres de banda da Bahia. In: MENEZES, Jaci et al. *Educação na Bahia: memória, registros, testemunhos*. Salvador: EDUNEB, 2005. p. 243-250.

SILVA, Bernardo da. Mestre de banda. *Entrevista*. Serrinha, jul.2002. Gravação em mini disc.

SCHWEBEL, Horst Karl. *Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia*. Salvador: UFBA/Centro de Estudos Baianos – CEB, n. 125, p.1-57, mar. 1987.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed.34, 1998.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 18.04.06

UMA ESCOLA DE MÚSICA E ARTES BRASILEIRAS NA BAHIA

Katharina Döring*

RESUMO

O presente artigo propõe a reflexão sobre a possível criação de uma Escola de Música e/ou Artes, através dos departamentos da UNEB, no interior da Bahia. Essa idéia surge a partir de estudos e práticas de pesquisa e ensino com tradições musicais populares que refletem a diversidade estética e artística desse país e não se encontram inseridas nas instituições de ensino dos diversos níveis no estado da Bahia. A metodologia consiste em reflexões teóricas a partir de estudos e literatura sobre identidade e diversidade cultural, Estudos Culturais, arte-educação / educação musical e processos civilizatórios dos povos afro-ameríndios. As principais linhas da argumentação, para uma transformação da prática e teoria em arte-educação com identidade e diversidade cultural, são frutos de observações e pesquisas de campo em regiões culturais distintas como também da prática de ensino com educação musical e arte-educação em diversas instituições educacionais e socioculturais. O artigo se conclui com a apresentação de dois projetos no âmbito da UNEB que estão em fase de implantação e poderão trazer experiências práticas para alicerçar e ampliar a proposta inicial da autora.

Palavras-chave: Educação Musical – Arte-Educação – Identidade e Diversidade Cultural – Artes e Culturas Populares Locais

ABSTRACT

A SCHOOL FOR BRAZILIAN MUSIC AND ARTS IN BAHIA

The present article proposes a reflection about a future creation of a Music or Art School in the interior of Bahia, by intermediation of the UNEB university faculties. This idea originates from several studies and practical experiences with popular musical traditions that reflect the aesthetical and artistic diversity of this land and which is not included in the diverse levels of educational system of the state of Bahia. The methodology consists in theoretical reflections substantiated by studies and literature about cultural identity and diversity, Cultural Studies, art and music education, and processes of civilization of the Afro-Amerindian peoples. The principal items and arguments for a transformation in practice and theory of art-education with cultural identity and diversity are resulting from observation and research in various cultural regions as well as from practical experience in art and music education in

* Mestre em Etnomusicologia. Professora Assistente de Arte-Educação, Departamento de Educação, Campus I – UNEB. E-mails: Katharinadoring@yahoo.com.br / Katharina@atarde.com.br

several educational and sociocultural institutions. The article concludes with the summary of two projects which are in process of realization in the realm of the UNEB and might bring some practical experiences to corroborate and enrich the suggestion of the author.

Keywords: Music Education – Art-Education – Cultural Identity and Diversity – Local Popular Arts and Cultures

Introdução

Como seria uma Escola de Música e Artes que incluísse e refletisse os processos identitários e a diversidade cultural das suas regiões? Muitas pessoas, principalmente artistas, compositores, professores de artes, mestres da tradição oral, educadores, pesquisadores, e agentes socioculturais já devem ter sonhado com uma escola com cara nordestina / brasileira. No entanto, ainda não encontramos uma escola dessa característica no Nordeste inteiro, uma região que deu origem a inúmeros estilos, gêneros e ritmos musicais, poéticos, cênicos e coreográficos e incontáveis músicos e compositores reconhecidos regional e (inter)nacionalmente. Existem sim, algumas iniciativas que partiram principalmente de diversas organizações no terceiro setor, utilizando a arte de forma geral (dança, música, teatro, artes plásticas etc.) e muitas vezes a cultura regional, como uma ferramenta de transformação social voltado para jovens e crianças em situações de risco. Na cidade de Salvador p. ex. encontramos várias instituições que ensinam práticas locais (capoeira, dança afro, música popular entre outros), inclusive com produções artisticamente muito interessantes, sem falar do valor social agregado a estas atividades e os resultados decorrentes.

Na presente reflexão me concentro na questão do ensino musical, sendo que os argumentos aqui colocados podem ser ampliados para uma escola de artes de forma geral, abrangendo o campo das artes cênicas e visuais igualmente. A ênfase na música como eixo central da minha argumentação se deve principalmente à minha própria formação e experiência em educação musical e etnomusicologia, como também ao fato de que, na minha avaliação, o ensi-

no musical na Bahia entre as formações artísticas ainda está mais distante dos conteúdos regionais e experiências locais, do que todas as outras linguagens artísticas. Por outro lado, são e sempre foram as criações e inovações musicais que renderam à Bahia um reconhecimento nacional como berço da musicalidade genuinamente brasileira, a qual não está inserida na educação musical.

Os espaços formais de ensino musical se constituem na teoria e prática em 80 % do repertório, da metodologia e das referências estéticas e culturais cultivando a música clássica européia, a qual tem sua importância e contribuição inegável para a música e cultura brasileira, porém não representa as culturas, artes e vivências regionais do seu povo e também não representa a música popular brasileira que já constitui um universo musical internacionalmente reconhecido. Antes de esboçar idéias e modelos práticos e teóricos para o fundamento de uma escola de música com cara nordestina, gostaria fazer uma reflexão mais profunda sobre processos e conceitos culturais identitários.

Olhando mais de perto para a região do Nordeste, e neste caso a Bahia, percebe-se que coexistem há muito tempo práticas culturais e estilos musicais de diversas origens étnicas e épocas históricas, mas nem sempre de forma pacífica ou coerente, como percebe Armstrong buscando dados para a aplicação dos Estudos Culturais no contexto da Bahia.

Quanto ao tema da miscigenação em si, existe um elenco vasto de abordagens possíveis à questão. Por exemplo, o pesquisador deve interrogar as pessoas sobre como percebem as relações raciais, e a sua própria identidade? Ou deve estudar os discursos, as palavras? E dentro do repertório de discursos, deveríamos admitir to-

dos os tipos (políticos, comerciais, artísticos...) ou somente a classe de discurso que parece adequada à pesquisa? Um exemplo da ambigüidade do discurso figura na indústria do *axé music*, nas letras e na promoção. Misturam-se retóricas de amor e progresso, que sugerem integração racial harmoniosa. Escamoteiam-se mil contradições subjacentes. O sujeito lírico é negro, mas os cantores são desproporcionalmente brancos. Ao mesmo tempo, celebram-se a miscigenação e o afro-centrismo. Isto nas palavras. E nos “fatos”? (ARMSTRONG, 2001, p.77)

As contradições são muitas, nos discursos artísticos e estéticos em si e principalmente nos discursos daqueles que falam e comentam sobre os fatos culturais e se apropriam deles para construir seu próprio discurso político. E quanto ao discurso pedagógico? As dificuldades nas práticas e teorias pedagógicas já são imensas, pensando somente nos muitos conteúdos que vem do legado europeu e das constantes inovações no cenário internacional que contrastam com o cotidiano de professores e alunos na Bahia o qual envolve o desafio permanente dos problemas existenciais (pobreza material, violência, alienação nas mídias de massa, políticas de aparências, imediatismo e resultados em curto prazo, falta de mobilidade e poder aquisitivo), adversários de processos educativos demorados, pacíficos e contínuos. Nossas preocupações diárias são marcadas pela carência de todo tipo de material (em qualidade e quantidade) didático e do acesso à tecnologia e a saberes diferenciados que podem estar ao nosso redor, no entanto despercebidos e excluídos dos nossos códigos e da nossa visão pedagógica.

A realidade é que poucos professores brasileiros têm se aproximado da diversidade cultural do seu país – são poucos os educadores na Bahia p.ex. que trabalham com as manifestações tradicionais e populares desta macro-região e suas micro-regiões e muito menos ainda com tradições e práticas culturais de outros estados brasileiros. A imagem do “Outro” (negro, índio, sertanejo, subalterno...) ainda domina no imaginário de muitos, que não percebem que são eles, os “Outros” – que são eles que estão construindo ou desconstruindo as identi-

dades culturais regionais. O que falta muitas vezes para criar práticas e teorias pedagógicas mais consistentes e convincentes é a dimensão do **reconhecimento** do qual Canclini fala em seguida. O discurso do “Outro”, artificial- e historicamente construído, também está presente no aproveitamento do folclore e em todos os discursos que querem separar, segmentar e classificar as representações culturais e expressões artísticas dos povos e dos indivíduos em escalas valorativas.

À medida que o especialista em estudos culturais queira realizar um trabalho cientificamente consistente, seu objetivo final não é representar a voz dos silenciados, mas entender e nomear os lugares em que suas questões ou sua vida cotidiana entram em conflito com os outros. As categorias de contradição e conflito estão, portanto, no núcleo desta maneira de conceber os estudos culturais. Porém não para ver o mundo a partir de um só lugar de contradição, mas para compreender sua estrutura atual e sua possível dinâmica. As utopias de mudança e justiça, neste sentido, podem articular-se com o projeto dos estudos culturais, não como prescrição do modo como devem selecionar-se e organizar-se os dados, mas como estímulo para indagar sob que condições (reais) o real pode deixar de ser a repetição da desigualdade e da discriminação, para converter-se em palco de reconhecimento dos outros. Retomo aqui uma proposta de Paul Ricoeur quando, em sua crítica ao multiculturalismo norte-americano, sugere mudar a ênfase sobre a identidade para uma política de **reconhecimento**. Na noção de identidade há apenas a idéia do mesmo, enquanto reconhecimento é um conceito que integra diretamente a alteridade, que permite uma dialética do mesmo e do outro. A reivindicação da identidade tem sempre algo de violento a respeito do outro. Ao contrário, a busca do **reconhecimento** implica a **reciprocidade**.” (CANCLINI, 1999, p. 28 - grifos meus)

A idéia do reconhecimento é fascinante como uma moção inclusiva que possibilita enxergar as semelhanças e diferenças que temos com outros sem discriminação, enquanto a questão da afirmação da identidade (cultural, étnica, racial, social) sempre remete à idéia de separação, fronteira, demarcação definida, o que muitas vezes limita mais as pessoas na sua definição e atuação em vez de libertá-las.

Diversidade cultural brasileira e processos educacionais

As possibilidades e potencialidades das Artes e Culturas Brasileiras nos espaços e processos educacionais, formais e/ou informais, ainda estão longe de serem compreendidas e exploradas. O grande campo das culturas brasileiras regionais que se alimenta das narrativas, corporeidades, práticas cênico-musicais e dos imaginários, mitos e religiões dos povos ancestrais ameríndios, africanos e europeus se encontra ainda marginalizado como um simples “folclore”, enquanto na verdade as inspirações inovadoras muitas vezes são extraídas e “aproveitadas” desse campo sem, no entanto, lhe devolver reconhecimento material e simbólico, autoria e participação ativa.

Nos últimos anos percebo em diversos encontros sobre história e memória oral, sobre folclore e cultura popular e sobre educação com identidade e pluralidade cultural, o crescimento do interesse e da preocupação com a forma e o conteúdo da transmissão do patrimônio imaterial, isto é, dos saberes, valores, celebrações e modos de fazer do povo brasileiro. Aos poucos estão surgindo em algumas universidades e instituições de ensino artístico algumas linhas de pesquisa e ação, embora não são claramente definidas e carecem de fundamento teórico que já se encontra nos diversos campos científicos (antropologia, história oral, estudos culturais, etnomusicologia, comunicação etc.). Estes conhecimentos ainda são pouco conectados com a área de educação cultural, artística e patrimonial de forma mais abrangente, não obstante o interesse em pesquisar e transmitir a arte e cultura brasileira está crescendo pela parte dos professores e estudantes em diversas instituições culturais e educacionais, formais e informais.

Existem poucas pesquisas e tentativas práticas na educação brasileira que buscam uma ligação entre as tradições, saberes, práticas e valores das culturas populares brasileiras e a área de atuação e teoria pedagógica. Graças ao movimento negro e suas iniciativas e reivindicações que defendem inclusão social, com-

bate ao racismo, políticas afirmativas e o respeito pela diferença cultural, étnica e religiosa, temos acesso a diversas pesquisas e projetos que trabalham com os conteúdos da história e cultura da ancestralidade africana em projetos pedagógicos. Nos últimos anos também podemos assistir a um esforço bastante grande por parte do terceiro setor e do poder público na questão da educação específica para os índios brasileiros e seus descendentes que preservam os valores e saberes históricos e culturais das diversas tribos indígenas. Estas iniciativas defendem a educação especializada para determinados grupos étnicos e raciais que afirmam o desejo de manter sua história e singularidade através das tradições orais. No entanto, temos uma grande maioria de brasileiros que se definem como um misto cultural, étnico-racial e histórico e que pouco sabem das diversas culturas e práticas artísticas locais do seu povo, compostas pelas tradições indígenas, africanas e européias.

Cultura e Educação são processos constantemente interligados na formação do indivíduo e do coletivo e alimentam o imaginário e o conjunto de suas ações e produções. Porém, na era das redes, das sociedades apreendentes, das produções e processos interdisciplinares e interativos, muito pouco podemos identificar sociedades monoculturais e partir da construção de identidades culturais homogêneas dos indivíduos, pois, “o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem.” (FORQUIN, 1993, p. 126). As identidades pluriculturais estariam no interior de cada indivíduo, portanto as identidades a serem construídas nos processos pedagógicos são por natureza pluriculturais, o que não significa que eles não possam ter fundamentos característicos de cada país, etnia, classe, região geográfica etc. Para poder inovar, absorver, criar e transformar, é necessário antes de tudo, estar enraizado no chão seguro de uma identidade formada, determinada pelos fatores socioculturais, históricos, estéticos e religiosos de uma região ou alguns grupos de pertencimento –

um processo que deve acontecer na infância e juventude e conseqüentemente não se reduz ao ambiente familiar e religioso. O papel da escola e universidade neste processo é mais do que somente uma contribuição – acaba sendo formador de opiniões e valores, se considerarmos que a maior parte da alimentação cultural das crianças e jovens brasileiros é a televisão e cada vez mais a internet. As possibilidades do novo século com suas transformações tecnológicas e conceituais que exigem de nos qualidades tais como flexibilidade, sociabilidade, interatividade, criatividade e mobilidade, não acrescentam muito se os jovens não estiverem com uma base sólida de auto-conhecimento e auto-estima que deveria se alimentar dos imaginários, saberes, práticas, narrativas e vivências culturais específicas.

A transmissão envolve o conceito e o estudo sobre as culturas européias antigas e as culturas orais dos povos afro-ameríndios as quais vivem momentos de valorização tanto nas criações musicais e artísticas em geral como também nos estudos acadêmicos (pós-graduação) de diversas áreas (história, educação, artes, literatura, comunicação, antropologia etc.) Por um lado, os conteúdos e assuntos das artes e culturas locais ainda não entraram nos currículos p. ex. nas escolas superiores de música, como tampouco nas diversas escolas de formação artística, e por outro lado os demais professores passam por uma carência muito grande de materiais didáticos específicos e principalmente de experiências, metas e parâmetros para trabalhar com artes e culturas locais em sala de aula. A preocupação com as tradições orais não deveria somente contemplar o conteúdo em si, desassociado do seu contexto social, histórico e cultural e sim, levar em conta as formas tradicionais de transmissão as quais envolvem conceitos como oralidade, “ecologia da cultura”, o respeito pelo saber notório e pela prática do cotidiano, como p. ex. a arte do improviso e a capacidade da espontaneidade, a convivência - “osmose” do saber e fazer e entrosamento permanente da prática com a teoria.

Os processos identitários são hoje complexos e plurais, há uma combinação de raízes e escolhas. Apenas reforçar as raízes pode inibir nossa

capacidade de criação e invenção e, portanto, desestimular a liberdade de criar cultura; por outro lado, abrir mão das raízes e viver em função apenas das escolhas é negar heranças culturais valiosas para nosso processo vital. A vida social sem escolhas é negar a criação, o ato fundador da cultura; construir uma sociedade sem raízes é como criar árvores que se resumem a folhas e frutos. Tomando a metáfora a árvore, as raízes são os nossos mitos e crenças – substrato essencial da cultura. Devemos valorizar o local e nos abirmos para os patrimônios universais da humanidade. Trata-se da construção de identidades abertas, móveis, individuais e coletivas, plurais, que passem pelos parâmetros de debate público e não sejam estabelecidos *a priori* pelas elites locais, que muitas vezes desejam fortalecer sua própria memória. O processo de modernização das cidades tem tratado a questão da identidade de forma a valorizar a memória dos seus dirigentes históricos e não as manifestações diversas de seus grupos sociais constitutivos. A identidade se constrói com qualidade cultural, promovendo um verdadeiro encontro das diferenças. (FARIA, 2003, p. 37)

A questão fundamental das *raízes e escolhas* e do *encontro das diferenças* traz a tona um fundamento importante de uma sociedade e uma escola dinâmica que seria capaz de preservar e cultivar suas raízes, isto é, suas heranças culturais e matrizes étnicas, e ao mesmo tempo estaria aberta e criando espaços para outras heranças, influências e conhecimentos artísticos que são frutos dos conhecimentos de diversas culturas e valores que se tornaram universais. Hamilton Faria resumiu de forma expressiva o que deveria ser o norte das nossas buscas, idéias e ações em prol das artes e culturas locais: a combinação de raízes e escolhas! Parece fácil, mas não é, todos nós sabemos disso. Quais as raízes que nos alimentaram e continuam alimentando de verdade? Tem muitas lacunas, mentiras, omissões e negações quando se trata de desvendar raízes culturais, históricas e étnicas dos brasileiros. Os efeitos negativos, herança da colonização, da escravidão e do genocídio praticados nessa terra em quinhentos anos, certamente levarão ainda bastante tempo para serem superados e transformados em algo que traz esperança, criatividade, prosperidade e qualidade de vida para o seu

povo. As artes e culturas locais das muitas regiões brasileiras com suas expressões e produções tão diversificadas e complexas podem oferecer mais um caminho para a compreensão e a construção de uma, ou melhor, várias identidades brasileiras que não precisam copiar modelos idealizados e aplicados em outros contextos culturais. Educação e produção cultural com arte e cultura popular, também não significa de buscar uma estratégia de marketing ou método para vender seu produto “regionalizado” com cara de chapéu de palha ou organizar festas caipiras em escolas e sim desenvolver pensamentos e ações que integram valores e conhecimentos artísticos da humanidade com os saberes e valores culturais determinados pela memória oral e o patrimônio imaterial de um povo e suas regiões, tradições e realidades distintas.

A essência do projeto “Uma Escola de Música / Artes com Cara Nordestina / Brasileira” seria o trabalho com as expressões artísticas e identidades culturais regionais valorizando as sonoridades, as corporeidades, os conhecimentos e as práticas est-éticas e po-éticas de populações negras, indígenas, caboclas, sertanejas entre outras as quais historicamente não são inseridos nos espaços pedagógicos formais. Para modificar essencialmente a estrutura formal e seus agentes, o sistema educacional (*universal*) quanto à educação cultural e estética, serão necessárias inúmeras experiências (*particulares*) em projetos pilotos e formas de ensino-aprendizagem no campo artístico e informal com as artes e culturas locais. Vem-me a mente uma frase de Rubem Alves no prefácio do livro *Fundamentos Estéticos da Educação* de J. F. Duarte: “A questão não é incluir a arte na educação. A questão é repensar a educação sob a perspectiva da Arte. Educação como atividade estética.” (1997, p.12)

Dessa maneira quero dizer que não é suficiente a inclusão das artes e culturas locais em alguns momentos pedagógicos (tipicamente nas datas comemorativas), seria mais interessante perceber o que estas artes e culturas têm a contribuir para todas as expressões e linguagens artísticas e a forma como elas podem ser

(re-)produzidas e transmitidas nos espaços educacionais específicos num processo contínuo e não “relâmpago”:

Simple é crítico desse exemplo (“cursos rápidos sobre as formas artísticas africanas ou indianas”), argumentando que as formas artísticas não têm a menor chance de serem realmente contextualizadas e são trivializadas quando colocadas fora do currículo normal da escola. Sua objeção mais fundamental a esse modelo, contudo, é que ele implica que o conhecimento europeu está no centro da filosofia educacional e quaisquer outras filosofias do mundo têm importância secundária. Baseado no princípio da omissão, isso implica que há somente um ponto de vista correto. Simple admite que o modelo de fusão que ela prefere é idealístico, mas identifica a necessidade de estabelecer a diversidade cultural como integrante, não periférica, a educação dominante das artes.” (MASON, 2001, p. 123)

Mason se refere aqui a uma situação típica dos Estados Unidos e da Europa onde as artes “étnicas” são aceitas num espaço delimitado e como experiências “exóticas” mas não são absorvidas de fato nas estruturas de ensino-aprendizagem, assim fazendo parte do tronco escolar comum, uma situação que corre o risco de ser repetido no Brasil, onde encontramos cursos de elementos da cultura popular ou em projetos sociais que geralmente trabalham a prática, mas não os fundamentos teóricos e conceituais ou então ultimamente em espaços culturais mais frequentados pela classe média urbana que tem um interesse parcial nessa aprendizagem, no entanto nem sempre conecta estas vivências num nível mais profundo e transformador.

Na Europa o processo do multiculturalismo tem sido diferente porque parte da idéia de uma nação com identidade cultural historicamente construída que nas últimas décadas teve que se deparar com as minorias culturais dos imigrantes, oriundo dos mais diversos países e continentes. Discursos de “tolerância”, conteúdos e espaços pedagógicos diferenciados para minorias étnicas e religiosas não questionaram a dominância dos valores culturais do ocidente e nem são mais aceitos pela segunda e terceira geração de imigrantes que querem ter igualmente acesso à circulação de bens e informações e

tampouco se fechar num gueto cultural nas metrópoles européias, segundo Forquin que considera que:

... numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores. Para aqueles que se poderia chamar de multiculturalistas ‘liberais’, o respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio de justiça entre as pessoas, e a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo nem uma marca suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual. O multiculturalismo da sociedade não deve ser também concebido como uma justaposição de ‘monoculturalismos’ fechados. Isto significa que, numa ótica pluralista liberal, não é somente a sociedade que é ou deve se tornar autenticamente multicultural, são os próprios indivíduos.” (1993, p. 138-139)

Ele traz uma reflexão importante sobre a questão da necessidade de respeitar e incluir conteúdos, processos e valores *particulares* que de forma exclusivista não representariam uma solução e sim deveriam estar em diálogo com os conteúdos, processos, e valores *universais* de determinada época e região cultural e assim mesmo vão transformando os pilares de uma suposta universalidade que na verdade se compõe e recompõe pelas diversas contribuições e reivindicações particulares no caso mais ideal de uma sociedade pluralista.

A conclusão parece ser que a universalidade é incomparável com qualquer particularidade e, entretanto, não pode existir à parte do particular. Nos termos da análise anterior: se apenas protagonistas particulares, ou constelações de protagonistas particulares, podem atualizar a qualquer momento o universal, nesse caso a possibilidade de tornar visível o não-encerramento inerente a uma sociedade pós-dominada – isto é uma sociedade que tenta transcender a própria forma de dominação – depende de se tornar permanente a assimetria entre o universal e o particular. O universal é incomparável com o particular, mas não pode, entretanto existir sem o último.” (LACLAU, 2001, p. 248)

Laclau aponta uma pista para o eterno conflito entre verdades *universais* que se tornam

hegemônicas, pouco flexíveis e exclusivas e verdades *particulares* que nascem no bojo de movimentos, lugares e pessoas autênticas, experiências originais que precisam lutar para seu reconhecimento e assim de certa forma passam a tornar ser parte do *universal* que já não seria mais o mesmo. A diversidade das artes e culturas locais brasileiras pode servir muito bem para ilustrar uma situação que estaria digamos justamente no *ponto da mutação* onde o universal ainda resiste e marginaliza (“folcloriza”) estas musicalidades, narrativas e corporeidades, percebendo ao mesmo tempo, que o chão está fértil para uma ampliação e incorporação à Cultura Brasileira.

Evidentemente os resultados de um projeto educacional artístico e cultural com cara nordestina ainda serão parciais e não podem abranger toda a complexidade da inserção das artes e culturas locais nos espaços e processos educacionais e as implicações acima discutidas. No entanto, pretende se construir o início de um diálogo em longo prazo entre os saberes dos mestres da tradição oral e dos jovens que de certa maneira se complementam, pois são ambos saberes e experiências *particulares* que buscam uma inserção, um reconhecimento e mesmo uma transformação dos paradigmas *universais* de uma cultura brasileira que ainda nem se conhece profundamente. Para este diálogo estético e musical acontecer, é necessário afirmar o valor da ancestralidade e do respeito profundo pelos conhecimentos e atitudes dos mais velhos e saber escutar e aprender com eles de forma presencial, complementado por dinâmicas e recursos didáticos e materiais do ensino musical e da arte-educação contemporânea. Pois, não se pretende criar um ensino-aprendizagem que consiste na repetição e imitação das artes e culturas locais sem reflexões e contribuições estéticas próprias, que devem ser desenvolvidas a partir desse encontro entre as gerações e regiões. Isto significa que toda a qualidade e o legado da cultura musical européia e de outras culturas universalizadas, como também a vivência cultural, os desejos e ideais musicais dos jovens nas periferias urbanas e rurais fazem parte desse diálogo

go. Os mestres e educadores, portanto, deveriam trabalhar com as referências musicais, poéticas, corporais e estéticas do universo juvenil, apoiado em teorias e experiências seculares da música euro-brasileira, erudita e/ou popular, como também com as práticas e saberes da música afro-brasileira e ameríndia.

Perspectivas

Quais seriam parâmetros, conteúdos e referências metodológicas para a construção de uma “Escola de Música com Cara Nordestina / Brasileira”? Somente uma resposta complexa do tamanho de um doutorado em Educação Musical e/ou Artística/Cultural/Patrimonial poderia satisfazer essa necessidade de fundamentar, planejar, projetar e realizar um empreendimento desta natureza o que não impede ousar realizar os primeiros passos nesta direção. Acredito na experiência e trajetória prática e teórica de educadores, músicos, produtores, antropólogos, mestres, artistas e professores das demais linguagens artísticas que principalmente no Nordeste nos últimos anos estão buscando e construindo uma realidade cultural original e inovadora e daria neste momento somente algumas idéias norteadoras que podem servir como linhas de ação e reflexão a construção de um projeto educacional nesta linha:

- **Interdisciplinaridade** - o ensino musical não deveria somente contar com músicos, compositores e educadores musicais profissionais e sim contar com a experiência e contribuição profissional da etnomusicologia, tradição e memória oral, sócio-antropologia, história, produção cultural, comunicação, literatura, arte-educação, ludicidade, e principalmente das linguagens artísticas cênicas (dança e teatro).
- **Diversidade musical** - o ensino musical deveria pesquisar, registrar, sistematizar e transmitir os diversos estilos musicais nordestinos contextualizando-os com a ajuda da equipe interdisciplinar quanto à diversidade de gêneros (cêni-

co-) musicais e suas variações locais em termos de: ritmos, melodias, harmonias, arranjos, tonalidades, timbres vocais e instrumentais, poesias, instrumentos, materiais, técnicas etc.

- **Integração artística e cultural** – o ensino musical deveria contemplar e estudar as diversas expressões musicais da cultura popular em combinação com as outras linguagens artísticas, sendo que as músicas de tradição oral geralmente se apresentam de forma integrada e complexa com as narrativas e corporalidades específicas das matrizes africanas, ameríndias e luso-ibero-árabes que deveriam ser estudadas através da dança, do teatro, da literatura oral, da estética e arte visuais.
- **Perspectiva profissional contemporânea** – uma escola de música brasileira contemporânea deve proporcionar uma formação flexível para um mercado de trabalho na visão do séc. XXI. As novas dimensões no campo profissional devem levar ao estudo das artes com especializações para uma prática contemporânea, formando músicos em diversos estilos de execução, educadores musicais, diretores musicais, arranjadores, compositores, técnicos de gravação e mixagem, produtores musicais, críticos, pesquisadores e radialistas e músicos/artistas interdisciplinares que buscam interface profissional com outras linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, poesia etc.)
- **Relação com a comunidade** – o ensino musical brasileiro, deveria reconhecer o privilégio de participar de uma mudança cultural que abre o horizonte para seus tesouros culturais e musicais locais e procurar caminhos para trocar seus privilégios intelectuais e materiais com as pessoas e regiões que produzem e preservam as riquezas culturais, mas carecem de acesso aos bens materiais e as informações e estruturas da sociedade urbana contemporânea. Recomendo a inclusão de mestres e músicos da cultu-

ra popular ao corpo docente como também a elaboração de um projeto paralelo ao ensino formal da escola que aconteceria tanto nas comunidades como na própria escola com jovens das periferias urbanas e rurais.

As possibilidades da Uneb - Multicampi

A Universidade do Estado da Bahia é a maior Universidade pública e multi-campi do Brasil num estado que está entre os piores índices de educação pública deste país. A responsabilidade social da nossa instituição é enorme, visto que a maior parte dos estudantes vem de classes populares e muitas vezes precisamos contornar os equívocos do ensino fundamental e médio durante os cursos de graduação, os quais também estão seguindo modelos formais que não são atualizados dentro de uma perspectiva da Cultura Brasileira. Por outro lado, encontramos muita disposição e talento entre os estudantes que são a próxima geração para assumir os destinos da educação e do trabalho neste país. O talento artístico dos baianos, p. ex. já é um chavão encontrado e repetido na mídia por toda parte. O que surpreende, é que nem sempre os supostos talentos estão na capital onde o acesso à cultura e arte e à produção e ao ensino artístico profissionais estão de alcance fácil. Nos últimos dois anos, foi reativado o Festival Universitário de Música com muito sucesso e entre as quatro universidades participantes (UNEB, UFBA, UNIFACS, Universidade Católica de Salvador - UCSal) se destacaram inclusive como finalistas e premiados muitas composições e apresentações musicais dos estudantes da UNEB, na sua grande maioria vindo dos interiores da Bahia. A diversidade cênico-musical nas regiões culturais da Bahia está registrada em inúmeras gravações em áudio e vídeo pela IRDEB e por outras produções independentes, e comprovada pelo grande número de compositores e músicos reconhecidos os quais encontraram suas inspirações musicais nas manifestações tradicionais que

marcaram sua infância. A UNEB poderia assumir seu papel como mediador cultural nas diversas regiões e implantar escolas de música e artes que recebessem as pessoas com seus talentos e suas tradições musicais, incentivando um aprendizado artístico que constrói um diálogo com as artes e culturais locais.

Um projeto pensado e formatado por mim nesse sentido, é a Escola ABC, inicialmente previsto para vários campi da UNEB e aprovado pelo Ministério de Cultura como Ponto de Cultura no departamento de Conceição de Coité no semi-árido da Bahia. Sendo que o projeto ainda está em fase de implantação, não será possível trazer os primeiros resultados, mas para ampliar a discussão acima esboçada, gostaria de apresentar o conteúdo do projeto, que naturalmente é uma proposta que precisa ser transformada em ação e preenchida de vida.

Apresentação do projeto

Arvore de conhecimento - Barracão de movimento - Canteiro de corpo e som – Uma escola de Artes ABC como espaço permanente da cultura e herança estética do nosso povo. Um lugar e um centro da memória, de aprendizagem e de continuidade produtiva em torno das práticas culturais, musicais, poéticas, cênicas e religiosas que se formaram a partir das matrizes culturais indígenas, africanos e europeus criando expressões artísticas particulares nas diversas regiões geo-culturais da Bahia. Através da pesquisa da memória dos mais velhos e oficinas de música, dança e artes serão transmitidos práticas e conhecimentos teóricos da cultura local, dando destaque para as tradições cênico-musicais, plásticas e poéticas de cada localidade em diálogo com a história e o ensino das linguagens artísticas em escolas formais. A pesquisa e transmissão desses saberes serão fortalecidas e renovadas com o diálogo entre tradição oral e cultura digital que envolve oficinas de informática, registro audiovisual/fonográfico, educação e produção cultural, através dos quais a juventude cria estratégias de geração de renda e

produz resultados culturais numa linguagem contemporânea, disponível para escolas e a comunidade em geral. O projeto acontecerá em Conceição de Coité, campus da UNEB no interior da Bahia, tecendo laços permanentes com as comunidades, disponibilizando suas experiências técnicas e acadêmicas a serviço da população rural e construindo o fundamento de um curso profissionalizante e/ou universitário em Artes.

Objetivos do projeto

- Preservar e revitalizar o patrimônio imaterial da população negra, mestiça, cabocla etc. em seus aspectos musicais, cênicos, po-éticos, est-éticos, espirituais, históricos e criativos;
- capacitar adolescentes/jovens para estudar, pesquisar e transmitir as manifestações culturais locais de forma artística e profissional mediante cursos e oficinas em música, dança, criação cênica, artes visuais, informática (Word, Internet, Finale, Coreldraw, Photoshop, etc.) produção cultural, tecnologia de vídeo e áudio digital, educação;
- pesquisar e estruturar a memória específica de cada localidade e grupo cultural, mediante pesquisa-ação e utilização das tecnologias digitais através dos agentes cultura viva e os mestres do notório saber, os grãos
- promover apresentações, palestras, seminários e encontros permanentes e temporários de aprendizagem e troca de saberes envolvendo toda comunidade, em especial crianças, adolescentes, jovens e pessoas da terceira idade, que se destacam como mestres de tradição oral;
- produzir diversos resultados culturais, tais como programas de rádio, vídeo – documentário, cd-áudio, uma página na internet, uma revista/livreto com textos e as fotografias das pesquisas e apresentações/lançamentos em dados momentos e lugares;
- desenvolver parcerias com as escolas locais para criar um diálogo cultural e artístico, possibilitando a criação de bandas-mirins, grupos teatrais, corais, oficinas de arte, artesanato, apresentações e mostras nos espaços educacionais e comunitários;
- articular parcerias permanentes com instituições culturais; unidades de ensino superior na área de artes, comunicação, turismo e história; profissionais da área de produção cultural; setor público, privado, terceiro em geral.

Justificativa

A Escola **ABC (Arvore de conhecimento - Barracão de movimento - Canteiro de corpo e som)** se dirige principalmente aos jovens e idosos para juntos construir uma ponte entre os saberes orais dos mais antigos e as aspirações e preocupações da juventude que não aceita mais o lugar do “Folclore” e busca a inserção em processos de formação, mercados de trabalho e uma identidade cultural que dialoga com a contemporaneidade. Através de cursos permanentes em informática básica e específica, e nas diversas linguagens artísticas que serão supervisionados por professores universitários das diversas áreas, instrutores locais e pelos mestres da tradição oral, os jovens trabalham e estudam o fundamento prático e teórico das memórias culturais, musicais, poéticas, cênicas e religiosas. Este trabalho será fortalecido por oficinas específicas e intensivas, onde o jovem escolha sua área de capacitação gerando resultados na área de produção cultural, tecnologia de vídeo e áudio, construção de acervo cultural, artesanato e culinária, educação entre outros. A pesquisa - o registro da memória local é um trabalho básico no qual toda comunidade, mas principalmente os agentes Cultura Viva e os mestres antigos estarão envolvidos criando todos os subsídios para os cursos, as oficinas e os outros trabalhos e produtos que serão realizados em forma de programas de rádio, cd-áudio, vídeo-documentário, encontros da cultura popular, formação de ban-

das-mirins, corais, grupos de teatros, seminários e palestras, assim beneficiando diretamente e indiretamente toda a população regional.

Este trabalho se justifica por ser uma ação afirmativa das populações negras e caboclas que vivem em condições precárias nas áreas rurais, mas que dispõem de uma riqueza e diversidade cultural que ainda não tem encontrado seu devido reconhecimento simbólico e material. Visto a enorme quantidade de jovens talentosos e inspirados nas culturas locais sem perspectiva de renda e realização individual, percebe-se uma demanda crescente de oferecer cursos e atividades artísticas e culturais que valorizam os saberes locais, mas conseguem estabelecer pontes para os saberes globalizados, tanto os formais/impressos como os virtuais/digitais. A UNEB, como universidade pública e multi-campi com muitos anos de experiência na pesquisa e na extensão universitária, reconhece seu papel de intermediador neste processo que busca a democratização e a troca dos saberes e fazeres e afirma a necessidade de criar perspectivas profissionais e descentralizadas para a atividade e o ensino artísticos nas regiões geo-culturais da Bahia.

Espaço

Um outro campo de atuação que abrange a herança das artes e culturas locais é o processo de revitalização do **Samba de Roda do Recôncavo baiano** o qual foi declarado como Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Unesco no dia 25 de novembro 2005. Como etnomusicóloga estou pesquisando o samba de roda e principalmente o samba chula há vários anos e participei como consultora, pesquisadora e produtora durante o inventário e a elaboração da candidatura do samba de roda do Recôncavo no ano 2004. A UNEB, representada pelo Departamento de Educação, Campus I, foi incluída por

mim no dossiê oficial da candidatura do samba de roda, enviado para a Unesco, como uma das instituições parceiras no processo de revitalização do samba de roda. Desde 2004, estamos com um grupo de colaboradores discutindo e elaborando junto com os sambadores que se organizaram na “Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia”, as diversas medidas, parâmetros e projetos de revitalização e preservação das tradições do samba.

A transmissão dos saberes da oralidade é uma das preocupações mais urgentes dos sambadores e principalmente das mulheres entre as quais encontramos várias professoras de ensino fundamental e médio que tem experiências com projetos educacionais formais e informais e que se revoltam contra a deformação na mídia de valores ancestrais do samba de roda que se reflete em comportamentos equivocados entre seus filhos e alunos. Os homens sambadores estão empenhados também nos processos de transmissão musical, revitalizando instrumentos antigos, como a viola *machete*, que estava quase extinta, além de toques e cantos que correm o risco de serem esquecidos e padronizados demais em função da música comercializada. Para os sambadores e as sambadeiras, a preservação e transmissão dessa memória cultural e estética de matriz africana e da sua história específica, representam um dos parâmetros mais importantes a serem alcançados. A consciência de que eles herdaram o samba de roda nas suas formas primordiais dos seus ancestrais africanos está de aceitação geral, reconhecendo também as misturas com outras culturas antigas (ameríndias e portuguesas) no decorrer dos séculos. A transmissão da história e cultura do povo negro na diáspora através do samba de roda e outras tradições cênico-musicais constitui uma das metas do futuro centro de referência do Samba de Roda no Recôncavo Baiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. *Prefácio*. In: DUARTE JÚNIOR, João F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981, p. 11-13.

ARMSTRONG, Píer. *Cultura popular na Bahia & estilística cultural pragmática*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

FARIA, Hamilton. Políticas Públicas de Cultura e Desenvolvimento Humano nas Cidades. In: BRANT, Leonardo (org.). *Políticas Culturais*. São Paulo: Manole, 2003, p. 35-51.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, Particularismo e a Questão da Identidade. In: MENDES, Candido (org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 229-250.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PRICE, Sally. *Arte primitiva em centros civilizados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 04.05.06

ARTE EM MOVIMENTO: a potencialidade da arte na formação de educadores

Izabel Dantas de Menezes*

RESUMO¹

Considerando que a contemporaneidade trouxe a necessidade da re-significação da educação e do conhecimento a partir de orientações também sensíveis e que a idéia de “formação” é entendida enquanto um fenômeno polissêmico e complexo, que acontece, também, para além ‘do chão da escola’, este artigo procura compreender a potencialidade da arte na formação dos educadores e educadoras do movimento sócio-cultural MIAC. O Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania é uma rede formada por diversas instituições de Salvador – Ba, que tem como princípio basilar da sua pedagogia a utilização da arte como provocadora de mobilização social e de aprendizagens acerca dos direitos e das formas emancipatórias de atuar na comunidade e na escola.

Palavras-chaves: Formação de educadores – Movimentos sociais – Saber sensível – Arte e educação

ABSTRACT

ART IN MOTION: The Potentiality of Art in Educator’s Formation

In this paper, we use the concept of “formation” as a polysemic and complex phenomenon which happens beyond the classroom, in the cloth of social relations, in various spaces and times. In this sense, we try to understand the potentiality of art in educators’ formation within the social movement MIAC (Movement of artistic and culture exchange in favour of citizenship), believing that it favours a different pedagogy, able to ally reason, sensibility, critical sense and creativity. The MIAC is a network formed by various institutions from the City of Salvador (Bahia, Brazil) and has as its basic pedagogical principle, the use of art to provoke social mobilization and learning about human rights and emancipatory ways of acting within the school and community.

Keywords: Educators’ formation – Social movements – Sensible knowledge – Art and education

* Mestre em Educação, professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Departamento de Educação, Campus XIII. Endereço para correspondência: Rua Dr. Orman Ribeiro dos Santos, S/N- 46880000 Itaberaba/ Bahia. E-mail: bebedm@yahoo.com.br

¹ Este artigo foi preparado a partir da dissertação de Mestrado: “Formação de educadores além ‘do chão da escola’: Quais os sentidos educativos tramados pela rede MIAC?”, do Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB, realizada entre os anos de 2003 e 2004, orientação Prof^a. Dr^a. Cristina D’ Ávila. Traz o resultado da pesquisa que foi anunciada num artigo anterior de minha autoria, publicado nesse mesmo veículo, Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v, 12, n. 20, 2003.

1. O 'saber sensível'²

Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento. (MAFEFESOLI, 1998, p. 189)

Assim como Duarte Jr (2001), preferi, neste artigo, utilizar a expressão “saber sensível” em detrimento do termo “conhecimento sensível”, porque a primeira possui um sentido mais amplo do que o segundo no que se refere a sua aplicabilidade no cotidiano, ou seja, o “saber” não se limita aos conhecimentos parciais sobre a realidade, ele encharca suas ações diárias de saberes e habilidades mais abrangentes e *incorporados* entre si e ao seu viver cotidiano.

Considerando a educação moderna, podemos constatar uma preferência latente do intelecto e uma desvalorização da sensibilidade. Ao fazer um histórico sobre a “razão instrumental” ou “razão calculante”, Duarte Jr (2001) destaca que, através da desvalorização do ser humano em nome do lucro, e da separação entre o corpo e a mente, o homem moderno foi submetido a uma *deseducação dos seus sentidos* em virtude de um ambiente deteriorado, espaços coletivos frios e imposições consumistas na nossa forma de ser e de viver em sociedade. Sobre a investida da racionalização na sociedade moderna, como estratégia de anulação das dimensões sensíveis humanas, Duarte Jr (2002) refere que:

... o nosso estilo moderno de viver precisa ser visto como diretamente vinculado a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. (...) Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde os seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio crescendo, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais (...) a crise desse tipo de conhecimento que engendrou e a ela deu sustentação, em detrimento de outros tipos de saberes, em especial o saber sensível. (DUARTE JR, 2001, p. 69-70)

Hoje se faz necessário o reconhecimento da sensibilidade humana, enquanto forma de saber, sob pena de ficarmos cristalizados num mundo que nos toma como mercadorias e à produção do conhecimento como atividade “científica” elaborada por poucos ‘iluminados’.

A superação desta concepção passa inicialmente pelo fortalecimento de uma educação que não tenha na divisão sujeito/objeto, na dualidade corpo/mente e na supervalorização da razão pura, seus pilares e forma. Deve-se entender também a importância de voltarmos “às coisas mesmas”, ou seja, ao refinamento e desenvolvimento dos nossos sentidos em face do mundo, e que, para tanto, é preciso lançar mão de uma proposta educativa que tenha como princípio o saber sensível como aquele “saber primeiro que vem sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual” (DUARTE JR, 2001, p. 14).

Mas o que significa esse “saber sensível”? Através de que se alcança esse saber sensível? Como se inter-relacionam os desejos individuais e coletivos neste processo de educação do sensível? Para responder a estas inquietações cito inicialmente Maffesoli (1998), quando traz a figura mitológica de Dionísio como contraponto à figura de Prometeu, que representa toda a instrumentalidade racional moderna:

... convém elaborar um saber “Dionísíaco” que esteja o mais próximo possível de seu objeto. Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do impossível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Coisas que, em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas. Coisas, portanto, que constituem a *via crucis* do ato de conhecimento ... (MAFFESOLI, 1998, p.13).

Um saber também que se faz dialetizante, próprio da vida cotidiana, que é tecida entre opostos que se complementam: perfeição – imperfeição, caos – harmonia, tragédia – co-

² Título inspirado na obra de DUARTE JR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

média, etc. É com base na percepção desta ambivalência que o saber sensível encontra seu sentido fundador, trazendo para o seu foco de interesse a vida com suas diversas manifestações, formas e expressões de sensibilidades. Diante disto é que Duarte Jr (2001) afirma que a arte é para o ser humano o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.

2. A arte na educação do sensível

A arte nos liga a um “saber sensível” de nós mesmos e da realidade que nos cerca, muito antes da nossa compreensão “concreta” acerca das coisas. Ela, segundo Duarte Jr (2001) situa-se, “... a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto.” (DUARTE JR, 2001, p.68).

Este saber sensível não se opera por intermédio da fragmentação entre o nosso corpo e a nossa emoção; ao contrário, este saber conecta as nossas dimensões num “tecer junto”, que vai da nossa emoção ao nosso intelecto, da escuta ao diálogo, do sonho à ação e do individual ao coletivo. Para modificar a realidade, já nos dizia Freire (1981), é necessário conhecê-la, ou seja, “perceber a dramaticidade da hora atual” para poder transformá-la. Para tanto, é preciso educar, educar os olhos, os ouvidos dos educandos. Assim, educar para a sensibilidade é:

... sobretudo e primeiramente, a educação dos nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão (...) é voltar primeiramente para o nosso cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. (DUARTE JR, 2001, p. 25)

O reconhecimento do papel transformador da arte passa pela valorização do saber sensível, que consegue agregar as dimensões do sujeito; expressar valores e idéias; descobrir o eu criativo que existe em cada um; dar formas e

expressão aos nossos sentimentos e pensamentos, atitude dialógica intercultural entre indivíduos e grupos de díspares, e a condição de ator/autor do sujeito; enfim, consegue interpretar e/ou inventar a vida.

Desta forma, a arte evoca, no indivíduo, memórias e reflexões de si mesmo, da realidade que o cerca, à medida que o sujeito expressa de diversas formas e linguagens as suas histórias, frustrações, projetos, culturas e desejos. Este olhar, cada vez mais sensível e crítico acerca da realidade, é uma construção assegurada por um processo educativo que “repense a educação sob a perspectiva da arte” (RUBEM, 1981, apud DUARTE JR, 1981, p. 16).

No entanto, verifica-se a exclusão de uma parcela significativa da população, tanto no acesso à arte produzida, quanto aos próprios mecanismos que possibilitam o seu desenvolvimento. No entendimento de Porcher (1982), a arte sempre teve na sociedade moderna uma conotação de requinte...

... aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. **As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante.** Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: construíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. **Quando se tornou obrigatória, a escola primária não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidade.** (PORCHER, 1982, p. 13 – grifos meus).

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte³, pode-se observar a

³ Ao longo do século XX, registraram-se ações e práticas diferenciadas, representadas por correntes teóricas pedagógicas de pensamento que influenciaram as tendências pedagógicas do Ensino de Arte no Brasil. Essas tendências pedagógicas são representadas por escolas de pensamento que se dividem em: Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista. Na Pedagogia Tradicional o ensino da arte, no caso o desenho, estava diretamente relacionado à preparação técnica para o universo do trabalho. O que se valorizava neste ensino eram o traço, o contorno e a repetição de modelos de objetos que geralmente vinham de fora do país. A boa expressão artística estava na grande capacidade do indivíduo de reproduzir uma cópia perfeita. A Pedagogia Nova tinha como foco a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades que passam dos aspectos individuais para os afetivos. Nesta linha pedagógica o aluno é visto como um ser

integração de diferentes orientações e concepções referentes às finalidades, à formação e atuação dos professores. Estas orientações sofreram, contudo, variações e enfoques diversos, de acordo com o contexto histórico e a sua realidade sócio-cultural, que, a depender, influenciaram o ensino da arte através de políticas educacionais, enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

Observa-se também que neste percurso histórico a predileção pela racionalização da prática pedagógica criou um estatuto seletivo, que tornou insignificantes e menores os saberes pautados em lógicas afetivas e culturais, não permitindo a inclusão da afetividade e do desejo nas práticas de aprendizagem, conforme Fernandes (2005); uma prática pedagógica artística voltada ao desenvolvimento e preparação de destrezas úteis para a formação de mão-de-obra especializada para o trabalho; uma presença da arte na escola marginalizada presente nas datas comemorativas como ornamento decorativo; uma idéia da arte como representante de um saber ‘não sério’ e inferiorizado, conforme Barbosa (1975).

Neste contexto, cabe ressaltar que estas orientações sobre a arte e a educação não são as únicas a transitarem no cenário. É interessante mostrar que, historicamente, a perspectiva da arte como instrumento de transformação individual e coletiva esteve presente nos trabalhos teórico-práticos que colocam em foco a grandeza da arte e sua capacidade educativa. Pode-se citar como exemplo o trabalho do dramaturgo judeu-alemão Bertold Brecht (1898-1956). Ele escreveu dezenas de *peças épicas*

criativo, e deve ser estimulado a realizar tarefas que tenham um significado para ele mesmo. Desta forma, foge-se da competitividade e da idéia de perfeição, possibilitando que o aluno desenvolva sua expressão artística através do “aprender-fazendo”, da experimentação. A Pedagogia Tecnicista enfatizava um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos, caracterizando pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas. Esta pedagogia é orientada por uma concepção mais mecanicista na qual o que importa é cumprir os objetivos específicos do planejamento de aula. Não há aqui uma valorização nem do sujeito (aluno), nem do objeto (a arte). (Vide texto adaptado por FERNANDES, 2005, p. 177-178, do livro de FERRAZ, Maria Heloisa. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999).

de espetáculo, e outras mais, para experimentação pública das chamadas peças didáticas, pois tinham uma intenção pedagógica e faziam parte da sua pedagogia político-estética, conforme Ricardo Japiassu (2001).

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. (...) a peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas... (KOUDELA, 1991, *apud*. JAPIASSU, 2001, p. 32).

Ou ainda: “A peça de Brecht pode ser subdividida em quatro pontos principais: a peça didática é para Brecht sinônimo de exercício coletivo; a peça didática visa autoconhecimento; auto-significa um Eu coletivo e não Eu individualizado; o público não é passivo, porém atuante” (KOUDELA, 1992, p. 34).

A pedagogia de Brecht, segundo a professora Ingrid Koudela, significa:

... algo como o termo greco-romano ‘ateneu’ (uma espécie de escola de cultura geral, de retórica, filosofia, direito), cujo sentido pode ser combinado, por analogia talvez, com o neologismo ‘politeu’. Tal conceito pretende que se entenda por ‘locais de aprendizagem’ espaços para onde indivíduos se dirigem a fim de ampliar as suas possibilidades de intervenção na polis (ou, ao menos, refleti-las, experimentá-las no terreno do ludus), **o espaço da cidadania, o espaço político, na acepção mais ampla**. Tal espaço lúdico teria um denominador comum com o processo de desalienação. (KOUDELA, 1992, p.43)

Aqui no Brasil, dentre outras experiências, cito a do MIAC – Movimento de Intercambio Artístico Cultural pela Cidadania, proposto em 1997 pelo CRIA como uma rede de mobilização social formada por diversas instituições e grupos culturais da cidade de Salvador-Ba, que tem como princípios a parceria entre adolescentes e adultos; a utilização da arte-educação como metodologia especial; a integração escola, comunidades e outros grupos comprometidos com a luta por uma educação pública e de qualidade; a gestão participativa; a valorização da diversidade cultural (Relatório MIAC, 2001, p.15-18).

Espaço onde a arte experimentada potencializa a condição de sujeito que consegue expressar, falar de si, de suas fraquezas, sonhos, resistências, desejos, necessidades e vontades, e também do mundo. As expressões artísticas criadas nesta Rede serviram para que seus participantes interpretassem a si e ao mundo, primando por relações dialógicas entre os grupos, pessoas e instituições de culturas⁴ díspares, numa atitude que se quis intercultural. Esta interculturalidade, na medida em que possibilitou a relação dialógica entre sujeitos e culturas distintas, promoveu, em certa medida, a ruptura com orientações monorreferenciais de produzir conhecimento. De acordo com Fleuri (2004), nesta relação intercultural é preciso:

Superar o modo de entender o mundo por oposições (ou/ou) e elaborar um modo de compreender as relações por conexões (e/e) (...); em lugar de se entender educação como a busca de conformar o pensamento e o comportamento das pessoas a padrões culturais pré-definidos e homogêneos, entende-se que as pessoas se educam e se humanizam construindo processos identitários entre suas diferenças. (FLEURI, 2004, p. 17)

A pesquisa, desenvolvida por Fernandes (2005), sobre a rede MIAC, “Sociabilidade, comunicação e política: a Rede MIAC como provocadora de potencialidades estético-comunicativas na cidade de Salvador”, defende a tese de que o *cidadão MIAC* exercita a sua *potencialidade estético-comunicativa* através do diálogo intercultural.

Na construção desse conceito, a autora recorre à idéia de *complementaridade*, de origem nagô, descrito pelo historiador Marco Aurélio Luz. Conforme o autor, “uma das principais características da visão de mundo nagô é de que os poderes e princípios que regem o universo são complementares.” (LUZ, 2000, p. 35 *apud* FERNANDES, 2005, p. 147). Desta forma, para Fernandes:

A idéia de complementaridade apresenta-se também na ação desses jovens, que compreenderam que demandar políticas públicas não significa apenas reivindicar cidadania por intermédio de instituições partidárias; esse é apenas um dos caminhos. É preciso tecer junto, e para que a trama societal cresça é necessário comunicar, com

uso da arte e da educação, as diversidades culturais da cidade. (FERNANDES, 2005, p. 187)

A arte consegue retirar da realidade imediata seu objeto e pensar num mundo possível. Como diz Espinheira, é um tapete mágico, daí a sua complexidade e grandeza. É este “tapete mágico” que coloca a pertinência de um devir para educadores e educadoras, na medida em que oportuniza a expressão de culturas e identidades, bem como de direitos. O “tecer junto”, no cotidiano da rede MIAC, é forjado pelo desejo de *participação cidadã* e pelo *diálogo intercultural* entre sentidos, sentimentos e culturas díspares.

3. A potencialidade da arte na formação dos educadores do MIAC

O MIAC traz inspiração
No verso, no olhar, na canção
Esse monte de jovens
Exercitando a cidadania
É momento de aprendizado
Quando estamos juntos
Tudo é emoção. Se transforma
Num imensurável planeta
Que chamamos
ARTE-EDUCAÇÃO⁵

⁴ Assim como Fernandes (2005), entende-se que “cultura não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de civilização, em que uma sociedade é mais civilizada que a outra e que por isto é mais “avançada”. Ou ainda que “ter cultura” significa ter acesso a bons estudos, à educação, a conhecimentos diversificados, ou ser um intelectual que “sabe pensar o mundo”, mas sim a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é um mapa, um código pelo qual podemos entender como as pessoas de um dado grupo pensam, vivem, se organizam, se vestem, festejam, trabalham, comem, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. Cotidianamente estamos reencontrando-nos e reafirmando-nos culturalmente com o outro e, através dele, formando e construindo códigos comuns. E é justamente esse comum entre o eu e o outro o que nos une, o que nos aproxima aos interesses múltiplos (racionais, emocionais, objetivos, subjetivos), o que dá sentido à existência social, é o que podemos denominar de cultura. Entendemos, então, por cultura o conjunto das práticas e relações sociais e simbólicas de uma determinada sociedade. Entendendo que ela é dinâmica, híbrida, fluida, o que significa que não existem culturas “puras”, intocadas e isoladas. E que também não existe uma cultura melhor do que a outra, mas sim uma cultura diferente da outra.” (FERNANDES, 2005, p. 185)

⁵ Jovens da Escola Estadual Azevedo Fernandes – Relatório MIAC, 1999.

Para descrever as potencialidades da arte na formação dos seus educadores e educadoras, acredito ser de fundamental importância retomar três idéias centrais: primeira, a de que considere o MIAC – Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania - como uma rede de mobilização sociocultural que, com seu modo de organização, é formativa, posto que “nos interroga, choca, sacode valores, concepções, culturas e estruturas” (ARROYO, 2000, p. 11); segunda, o conceito de formação de educadores como um fenômeno amplo, complexo e polissêmico que acontece, também, além do “chão da escola”; e a terceira, o sentido da arte como uma referência especial nesta formação.

A amplitude do processo de formação dos docentes, entretantes, não está restrita ao espaço formal, ou seja, apesar da imposição da “formação formal como o todo da formação”, outras possibilidades existem. Mesmo deixando claro o reconhecimento das demandas existentes para que esses níveis de formação sejam acessados pelos educadores, é importante identificar a existência de outros espaços de formação docente que estão para “fora do chão da escola”, ou mesmo, dentro do universo escolar, surgem por conta de circunstâncias que não estão previstas dentro do roteiro/regulamento instituído pela unidade escolar.

Para aqueles que já atuam como profissionais da docência, a continuidade do seu processo de formação, além de se constituir numa demanda que deve ser assumida tanto pelo poder público, quanto pelo estabelecimento escolar, constituindo-se num direito e numa prerrogativa dos professores, pode (e deve) também ser pensada a partir das imbricações que esses profissionais constroem nas diversas esferas da sua atuação profissional, política e/ou cultural.

Nóvoa (2002) nos remete a um elemento importante sobre o problema apresentado para entender a “formação”. Todo o debate referente ao processo formativo esteve, por muito tempo, fundamentado numa perspectiva de que a formação dos indivíduos estaria circunscrita a um espaço delimitado (a Escola) e a um período específico da formação (a infância). Tais limita-

ções só vão ser transpostas a partir da década de 1960, quando alguns autores passam a reivindicar uma maior amplitude para o debate, trazendo à tona concepções como a de uma “Educação Permanente” (NÓVOA, 2002, *apud* JOSSO, p.08). Portanto, descrever e analisar sentidos educativos vivenciados por educadores dentro do espaço MIAC é uma oportunidade de entender melhor a ‘pedagogia’, muitas vezes anônima, dos movimentos sociais.

Vale destacar, também, que os veios aqui destacados representam uma possibilidade, dentre muitas possíveis, de compreender o que os educadores/as percebem como fundamental nos seus próprios processos de formação, tomando o espaço da rede MIAC e a arte como referências. Os veios destacados correspondem, em primeiro lugar, à formação identitária dos educadores e educadoras; em segundo lugar, à formação para a conscientização do direito a ter direito; e, terceiro e último, à formação para a atuação político-pedagógica na escola e na comunidade.

4. Aprendizado de direitos

Diante da pluralidade de direitos: saúde, moradia, terra, segurança, proteção, infância etc., o MIAC coloca a luta por educação de qualidade e a valorização das diferentes culturas no campo dos direitos. Esta opção é destacada, também, por seus participantes, por sua dimensão educativa para a formação de muitos educadores e educadoras que participaram ou participam do MIAC. É o que pontuam as narrativas:

Tem também o que a gente chama dentro das formações que são as discussões que enriquecem demais, né? **Coisas que eu até não tinha me tocado, como no último trabalho nosso, e de repente aqui no MIAC eu vim ter um conhecimento de política, da questão econômica, e isso é coisa que a gente não se propõe a fazer um curso para aprender.** E esses temas que vem sendo discutidos aqui enriquecem muito o conhecimento da gente e cada vez que a gente aprende mais alguma coisa a gente revê a nossa prática, não só como profissional, mas como cidadã. Às ve-

zes a gente vem para uma reunião para escrever um projeto e antes começa um bate-papo que é enriquecedor pra caramba, quantas coisas a gente aprende e ensina? (Educadora H – NELCY PIAGGIO)

E o MIAC é muito interessante e importante porque lá a gente faz as descobertas; eu já me emocionei várias vezes com o MIAC, **lá a gente faz trabalho com políticas públicas e também leva a gente a viver os direitos**; por exemplo, eu nunca entrei no Clube Baiano de Tênis, um dia me vi lá com o MIAC, assistindo um filme que tem a ver com nossas vidas de educador popular, muitas coisas assim. Eu me vi ali naquele filme; o que me despertou também outras coisas, encorajando, acordando. (...) Estou me lembrando do que aconteceu com as mulheres que foram retiradas aqui do Pelourinho e que receberam uma quantia irrisória para isso. E levaram os filhos, que não queriam ficar lá. A prefeitura então inventou um projeto que se chamou “Os Nossos Filhos” – porque os meninos já haviam se acostumado aqui e voltaram para ficar por aqui. Tem a Gamboa de Baixo também. **Precisamos discutir “Tecendo a Cidade” criando um sentido político para isso, questionar isso...** (Educadora E – MARINALVAGÓES).

O aprendizado dos direitos leva tais educadores a questionar e indagar sobre a brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos mais básicos. Quando Paulo Freire (1981) justifica a *Pedagogia do Oprimido*, sinaliza que tal pedagogia se nutre do sujeito como problema de si mesmo ou da problematização de nos formarmos humanos. Seu objeto de teorização é a trágica descoberta de nós mesmos (ARROYO, 2004, p.5-7).

Esta descoberta, segundo Freire (1981), se faz especialmente nos movimentos sociais:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual... manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo... buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão. Todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p.27)

Os dramáticos processos da convivência humana trazem grandes interrogações para os

homens e mulheres. Os sujeitos, segundo Arroyo (2004), “... reeducam as teorias pedagógicas, as humanizam ou as aproximam das grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível...”.

A possibilidade de questionar e atuar politicamente como “sujeitos de decisão” ou como “atores/autores” capazes de contribuir para a melhoria da qualidade social da educação, contribuindo efetivamente para a construção de condições mais humanas e solidárias, pela conseqüente atuação política nos seus espaços (escola, comunidade, conselhos, fóruns, etc.), só foi possível de ser feita pela formação desenvolvida internamente no movimento.

As falas a seguir representam um destes momentos de mobilização e pressão cidadã. São reflexões críticas a respeito das concepções político-pedagógicas instituídas e mapeadas durante a “roda de discussão” na Escola Renan Baleeiro, ação que fez parte das atividades da “Semana de Ação Mundial 2004” – *O político vai à escola*. O político convidado foi um *miaqueiro*, o professor Albertino Nascimento, componente do Conselho Estadual de Educação da Bahia, representando o SINPRO – Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino, também parceiro do MIAC.

É importante registrar que o MIAC, aqui em Salvador, na ação de *O político vai à escola*, quebrou a lógica do político parlamentar que está colocada na campanha. Pensamos em trazer essa questão do político de forma mais ampliada; afinal de contas, somos todos seres políticos no cotidiano do nosso fazer, particularmente na escola. **A participação do MIAC tem o papel fundamental de enriquecer essa participação popular dentro do Conselho (...)** Portanto, **é uma roda dinâmica como essa que nos move, faz com que estejamos sempre em movimento.** (Membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Albertino Nascimento).

Acredito muito num pacto entre professor e aluno no sentido **de buscar melhorar a qualidade da educação; é preciso estabelecer relações de cumplicidade.** A partir disso, certamente come-

çaremos conjuntamente a criar alternativas para melhorarmos a situação da educação, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino público. (Educadora H – NELCY PIAGGIO)

Aqui, as narrativas demonstram que a Educação não é uma dádiva e passa a ser exigida como um direito. Esse processo sacode uma velha “cultura política de clientes agraciados pelos políticos e governantes”. Esta **dimensão pedagógica** é peculiar aos movimentos sociais como um todo e no MIAC, na medida em que essa reeducação política vai pontuando a educação não como mercadoria, mas sim como um direito (ARROYO, 2004).

A escola não consegue ver essas questões sociais, ou melhor, não dá conta de atender às necessidades dos alunos; temos que atuar baseados **nos padrões instituídos, que, na maioria das vezes, não são sensíveis às particularidades dos nossos alunos (...)** Não podemos conceber a educação pública num sistema perverso como esse, como concebíamos há 20, 30 anos atrás, em que tínhamos uma situação diferente, onde ainda existiam empregos e uma condição de vida diferenciada. Hoje, os nossos alunos precisam trabalhar para sobreviver e a nossa escola não é, em momento algum, sensível a essa realidade. Nós, que estamos à frente da direção das escolas, estamos o tempo todo preocupados com a questão legal do processo, e não com a questão social; em consequência disso, expulsamos esses meninos da escola. (...) Acredito na educação, mas a partir de uma outra lógica; acredito em pessoas que fazem diferente. Existem pessoas que ocupam esse espaço para fazer diferente; no nosso caso, buscamos que a escola tenha interação com a comunidade, abrimos as portas para que possamos compartilhar, vivenciar o mesmo espaço (...) Encontros como os do MIAC na escola são fundamentais para que possamos compreender melhor e continuarmos a nossa luta por mudanças efetivas. (Educadora A – AIDÊ)

Nesse depoimento, a dimensão pedagógica passa por reconhecer que a formação humana é inseparável das condições básicas de sobrevivência. Ele fala sobre as teorias pedagógicas, o que a concepção crítica de educação tanto pontuou, a pertinência “que têm as lutas pela humanização das condições de vida no proces-

so de formação. A luta pela vida educa, por ser o direito mais radical da condição humana” (ARROYO, 2004, p. 07). Como pensar currículos, práticas pedagógicas, tecnologias, políticas públicas, sem incluir a relação entre as condições de sobrevivência dos alunos e seus respectivos processos formativos?

Diante destas questões sociais com as quais, diariamente, os docentes se deparam, destaque, neste processo de luta e de aprendizagem por direitos, uma formação do MIAC que tinha como objetivo discutir sobre a valorização dos professores e construir um “parangolé itinerante⁶” que circularia por algumas escolas. O momento era para que os próprios educadores falassem das diversas dimensões da valorização, vivenciadas ou almejadas por eles, tecendo, através de histórias, depoimentos, desenhos, enfim..., uma grande colcha de retalhos que expressasse a pluralidade dos sentidos ali emergidos.

A metodologia, portanto, é inspirada no “parangolé” e no “Jogo Jogante”, numa homenagem a Felipe Serpa, pedagogo. Ela seguiu inicialmente com a acolhida das pessoas numa ante-sala, através de uma dinâmica coordenada por Eliciana (coordenadora do Lar Joana Angélica). Depois seguiram para outra sala, ouvindo um recital de poesia “Corredor da Poesia”; a sala encontrava-se ambientada com dois móveis no teto, com uma grande interrogação “o que é valorização docente?”. No chão, uma trilha com pegadas num pano contendo imagens, palavras, artigos da LDB, desenhos e objetos. A atividade começou com um convite a um Jogo da Trilha; este jogo, afirmou um dos coordenadores da atividade, é “um jogo-jogante”.

Esse ano Felipe Serpa foi a pessoa que começou esse ano uma ação do MIAC; quando nós pensamos em discutir Qualidade Social da

⁶ Parangolé - escultura móvel criada pelo artista plástico Hélio Oiticica, em 1960. Utilizando-se do seu corpo, o indivíduo veste o parangolé que pode ser uma capa feita com camadas de panos coloridos que se revelam à medida que ele se movimenta correndo ou dançando. Oiticica o convida a participar do tempo da criação de sua obra e oferece entradas múltiplas e labirínticas que permitem a imersão e intervenção do “participador”, que nela inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência. (SILVA, 2002, p.167)

Educação, entramos em contato com ele e ele prontamente aceitou. Disse: “se é para subverter essa escola que está aí eu vou a qualquer lugar, onde é?” Ele usava muito esta metáfora, ele dizia assim, o grande lance da educação e da vida é a gente buscar se compreender jogante, antes do dado marcar os pontos, naquele momento que você sacode e joga os dados; antes dele marcar os pontos, aquele momento é um momento de muito sentido possibilidade de construir a trilha. (RELATÓRIO FORMAÇÃO, 2003)

Observei que o Movimento usou nesse momento de formação artístico-pedagógica duas imagens que sugeriam e instigavam a participação. Ao invés de assumir o lugar de alguém que recebe a informação, ou de quem espera por um direito, próprio da perspectiva da “bancária de educação”, o sujeito assume o lugar de “ator/autor” de todo o processo, reconhecendo que o segredo da conquista de cada direito está na participação de cada um que, no caso do MIAC, completa com suas vivências, significados e desejos a mobilização em prol da educação. Sobre o parangolé diz Silva (2002, p.167):

Ele é pura proposição à participação ativa do “espectador” – termo que se torna inadequado, obsoleto. Trata-se de participação sensório-corporal e semântica e não de participação mecânica. Oitica quer a intervenção física na obra de arte e não apenas a contemplação imaginal, separada da proposição. O fruidor da arte é solicitado à “completação” dos significados propostos no parangolé. E as proposições são abertas, o que significa convite à co-criação da obra. Assim a obra requer “completação” e não simplesmente contemplação. Segundo o próprio Oitica, “o participante lhe empresta os significados correspondentes – algo é previsto pelo artista, mas as significações emprestadas são possibilidades suscitadas pela obra não previstas, incluindo a não-participação nas suas inúmeras possibilidades também. (SILVA, 2002, p.167)

Com a força destas imagens, a discussão foi intensa, com vários depoimentos, histórias e reflexões críticas sobre a temática. Para concluir o trabalho, foi construído o “parangolé itinerante” que, no início de 2004, deveria começar

a sua itinerância pela Escola Renan Baleeiro⁷. Destaco a fala que segue como uma referência deste sentido de co-autoria e de jogador-jogante defendido pelo MIAC:

Acho importante confirmar o que já foi dito a respeito **da lógica e atuação do governo em relação à educação no nosso estado; vende-se a imagem do sucesso**, da educação de qualidade e o que acontece de fato, quando estamos trabalhando nas escolas e projetos educacionais promovidos pelo governo, é nos depararmos com uma outra realidade, que é extremamente contraditória. Existe uma política social oficializada e publicizada que, na verdade, é meramente de fachada, não acontece efetivamente. **As mudanças necessárias não acontecem, e o nosso desafio é, acima de tudo, resgatar a esperança e crença na educação e, sobretudo, na escola.** (Educadora B – ANA CLÁUDIA, na roda de discussão em 24/04/04).

A crença de que é possível a existência de outro mundo encontra-se também em Milton Santos (2004, p. 18), quando ele nos convoca a refletir sobre a existência de três mundos em um só: o mundo como nos fazem crer, o mundo como é e o mundo como pode ser. Com isto, ele afirma a “pertinência da utopia” (2004, p.160) e nos convida a completar a lista com as questões que ainda não foram mapeadas pela “globalização perversa” e que nos interessam enquanto ser humano. Sem perder de vista este contexto o MIAC sinaliza com:

- necessidade de uma educação de qualidade social em condições de construir cidadania;
- reais condições de justiça sociocultural;
- democratização da gestão escolar, através da participação de todos os segmentos da escola;
- acabar com a exclusão sócio-cultural, democratizando o conhecimento, as vagas, o acesso e a permanência na escola;
- ampliar e garantir os espaços da participação dos jovens;
- incluir a arte e a cultura popular e o diálogo permanente nas práticas pedagógicas;

⁷ O parangolé esteve na escola no dia 24/04/04 como parte da programação da “roda de discussão”.

- valorização dos profissionais da educação, através de planos de carreiras, remuneração digna e formação continuada;
- avaliação democrática do sistema e das instituições educacionais.⁸

Quem nos convida a entrar na luta pela garantia desses direitos, de forma poética e metafórica, é Marinalva:

... atravessar o rio como Che Guevara⁹, atravessei e por ter tido essa coragem de atravessar muitas coisas e estar aqui de pé conseguindo falar, porque teve uma época na minha juventude em que eu não falava - era muito oprimida, muito calada, não sabia falar nada -, mas depois passei por um estudo com Ana Célia, do movimento negro, e descobri muitas coisas maravilhosas, como a questão de gênero racial, vim entender sobre candomblé... muitas coisas boas tenho aprendido nos movimentos. As pessoas me criticam e dizem que temos que trabalhar para ganhar dinheiro; eu não ganho dinheiro, mas ganho muita coisa que quem com tanto dinheiro não vai chegar nunca a ter. Esse é meu lado Che Guevara, que saiu para fazer aquela viagem e viu tantas coisas que mudou, e não era mais aquele mesmo homem de antes da viagem. Bem assim é a vida da gente, quando temos que tomar decisões, quando queremos nos descobrir, a gente se ver, ver o outro, e vai todo mundo junto nessa caminhada em busca de deixar uma sociedade mais transformada, como a gente gostaria, mais igual, com mais respeito, combatendo a discriminação e sabendo dividir, como a gente divide no MIAC. (Educadora E – MARINALVA GÓES).

5. Aprender com o MIAC e atuar na comunidade, na escola e no "chão da sala"

Fala comunidade

*Comunidade da periferia da cidade
Comunicabilidade cadê?
Você que é discriminado
Pode mandar o seu recado
Exija mais respeito, combata os preconceitos
Você tem direitos,
Trabalho, salário digno, saúde,
Moradia, educação de qualidade, com base na realidade*

*Somos afrodescendentes,
Somos negros resistentes.
Nada de racismo; discriminação
Gera confusão.
Temos nessa crença,
Religiosidade é cultura na nossa
Da nossa raça.*
(Educadora E – MARINALVA GÓES).

O aprendizado dos direitos, destacado pelos educadores e educadoras como uma dimensão formativa, amplia a possibilidade de cada um fazer sua "leitura do mundo", compartilhar o mundo lido, conforme Freire (1981), e atuar de forma efetiva na comunidade, na escola e na sala de aula, em busca da transformação e reconstrução destas realidades.

Esta é, para o educador, uma possibilidade formativa que se revitaliza, à medida que o seu "saber ser" e seu "saber fazer" é mediatizado por uma atitude crítica e reflexiva de si mesmo (dos seus complexos processos sociais, formativos e culturais), da sua práxis pedagógica (dos projetos da escola, da sua participação) e do seu cotidiano (dos modelos sociais e educacionais). Há, neste encontro, a articulação das dimensões "pessoal, profissional e social", conforme Nóvoa (1992), do educador e da educadora, condição ímpar para a revitalização político-pedagógica do seu processo formativo num:

... incentivo para que a comunidade desperte para criar coisas importantes **para a própria comunidade, como a biblioteca do final de linha, a roda com os professores comunitários**. São muitas coisas bacanas, tiveram os Caldeirões, onde a gente teve oportunidade **de estar com outros professores, uma coisa bem bacana, que é o espaço onde a gente pode mostrar o que nós faze-**

⁸ Texto MIAC escrito pelos participantes da reunião a partir de um texto elaborado por Cláudio Orlando. "Um movimento pela qualidade social da educação", 1999.

⁹ Aqui ela se refere ao filme "Diário de motocicleta", filme que discute o processo de formação do jovem Che Guevara. A cena onde o personagem atravessa o rio para ir ao encontro dos doentes de lepra é uma metáfora muito interessante que representa a sua escolha política e de vida. Os educadores e jovens do MIAC assistiram ao filme durante a "3ª. roda de discussão", na sala de arte do Clube Baiano de Tênis, onde, após o filme, fizeram um debate sobre história de vida e formação.

mos, porque na visão do sistema nós somos ninguém (pausa). Então eu tive a oportunidade de fazer exposição, mostrar artesanato, uma coisa baseada na cultura local, na cultura de origem de remanescente do Quilombo Oca do Tatu (...), **são marcas que não são esquecidas por quem participa e pelos que vão assistir; são coisas que vão se construindo, se descobrindo, se reeducando,** porque a educação oficial ela é muitas vezes tradicional e não trabalha uma realidade, **uma identidade mesmo da pessoa se gostar, gostar de ser educadora e se dar valor ao que faz, ser o que ela é, saber que ela pode crescer, ser inteligente, ter a certeza de que nós podemos fazer na comunidade e mostrar. Então tem tudo isso de bom no MIAC. Tenho muito a aprender ainda.** (Educatadora E – MARINALVA GÓES).

A relação que a educadora faz entre “si, os outros e o meio” (PINEAU, 1985) demonstra um aprendizado tecido de forma contínua e relacional entre os seus saberes, a sua identidade docente e de sujeito da educação e da História. Dentre os muitos entraves da formação docente, talvez o mais preponderante seja o da fragmentação, pela “omni-ausência de duas grandes realidades à pessoa do professor e à organização da escola” (Nóvoa, 2002, p. 56). Em “formação de professores e trabalho pedagógico”, Nóvoa (2002) apresenta o que seria, na sua visão, uma nova concepção da formação docente e a constrói ancorando-a no que chama de “trilogia da formação continuada: produzir a vida, a profissão e a escola”. Esta trilogia é, sobretudo, um apelo a uma epistemologia que seja capaz de: “investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projectos” (2002, 56-62), conforme se observa na assertiva de Malaquias:

Na verdade os professores estão ávidos por novas propostas; dizer que eles não querem nada, não condiz com a verdade. **Eles foram formados para não quererem nada, é diferente.** Então ele já vem da tradição do não querer nada, mas quando você propõe, percebe que não é bem assim, só que ele não sabe mais que postura tomar, porque já foi modificado pela ideologia do sistema, que é reprodutiva, adormeceu a sua memória, sua visão de mundo, **mas quando começa a despertar, começa também a ver um**

mundo diferente, e aí cada um segue uma caminhada diferente, uns vão mais rápido outros mais devagar, cada um caminha no seu ritmo no sentido de querer melhorar (...); nosso trabalho aqui tem sido feito baseado no resgate da auto-estima.¹⁰ (Educador F – MALAQUIAS)

Realmente, é uma prática recorrente no Brasil depositar apenas na figura do professor a responsabilidade pelos baixos índices de aprovação e aproveitamento discente: “a prevalência do modelo tradicional de ensino: o professor se sente o todo-poderoso, repete conceitos e não sabe interagir com os alunos (...)” (Paulo Renato – Ministro da Educação, em 2000 - em entrevista à Folha de São Paulo, 29/11/2000). Para a revitalização política e epistemológica da formação contínua, é necessário que se considere a dimensão pessoal, profissional e organizacional, em seus diferentes níveis e contextos, para uma efetiva formação identitária, pedagógica, e também política do educador inserido num determinado contexto.

É importante frisar que, para a revitalização desta formação, assim concebida, os caminhos mais fecundos são trilhados a partir da atitude reflexiva sobre si mesmo, sobre o mundo, numa relação dinâmica e dialógica com o outro. Assim, é possível rever o instituído e instituir outras possibilidades democráticas, de troca de experiências e saberes, de construção de conhecimentos que venham a colaborar com o que cada educador deseja para si, para os outros e para a sua comunidade...

Então, o MIAC representa um espaço caminhando para o espírito democrático, porque a democracia a gente está em constante construção;

¹⁰ O professor é diretor da Escola Renan Baleeiro, parceira do MIAC. No momento ele fala da participação e reação docente frente à relação entre a escola Renan e os projetos, parcerias com o MIAC e outros grupos culturais da comunidade no “jortudo”, jornada pedagógica – momento também de formação –, e no dia-a-dia. Porque na Renan vários espaços são formativos: “pela primeira vez, o Colégio Renan Baleeiro participa desse projeto cultural através do projeto *Corre Beco*. O forró do trem é o forró da alegria, e está contando com a participação dos professores no evento, dançando forró e viva a alegria! (gritos!!!). É aprendizado do resgate da cultura nordestina e o resgate da nossa auto-estima, também pelo nordestino trem de ferro, uma orla linda que precisa ser mais cuidada e mais respeitada.” (AIDÊ) (Depoimento concedido durante a atividade festiva da Renan no Trem da Calçada em Paripe - Bairro de Salvador).

então possibilita esses momentos de tensionamento do pensar, é tensionar e chamar a comunidade, diversas comunidades, grupos que pensam mais a cidade e o país de forma diferente; e o mais bonito é que, por mais que cada ser que está ali representando um grupo ou instituição, cada um deve ter suas ansiedades e querer que as suas perspectivas, o seu projeto, sejam logo correspondidos. Mas até por uma necessidade da natureza da história não dá para querer que as resoluções dos problemas sejam matematicamente resolvidos, **é geralmente uma coisa tensionada** que pulsa por mais que a gente busque pensar objetivamente o mundo e a educação. (Educador J – ROBSON POETA).

Observa-se que a discussão sobre o reconhecimento dos direitos e da democratização da participação dos sujeitos e da comunidade nos projetos pedagógicos da escola e do modelo de sociedade passa por assumir a tensão inerente à concretização destas questões. Lembro que a Nova LDB (Lei nº 9.394/96) diz que:

... os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência, entre outras, de elaborar e executar sua proposta pedagógica (...), articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (...), construindo conselhos escolares com representação da comunidade.

No entanto, este direito, consagrado na legislação, de participação dos sujeitos como “atores/autores” dos rumos da escola, nem sempre é garantia de respeito e execução. A atuação ativa docente na escola não é uma tarefa simples, passa por reconhecer estas tensões que envolvem não apenas questões pedagógico/metodológicas, como também políticas e de poder. Cabe destaque ao depoimento que se segue:

O primeiro impacto é o que nós estávamos discutindo: a questão da sexualidade que era tabu; foi o maior impacto, e aí a supervisora achava que a gente não devia tratar disso, que não tínhamos competência para educar a sexualidade.

Depois veio a questão do poder, começamos a ser referência na escola; as mães dos meninos iam lá para saber por que os filhos, que antes não gostavam de ficar na escola, passaram a querer ficar na escola o dia todo; isso incomo-

du. Vinham à eleição de diretoria e aí na cabeça do grupo a gente estava fazendo aquele trabalho, porque queria ocupar o lugar de direção, apesar de nos convidarem para fazer parte da chapa e termos rejeitado, isso incomodava. Na época, o trabalho foi tão forte que a Secretaria de Educação foi lá assistir a um trabalho nosso, porque não acreditavam que o que estávamos dizendo era verdade (...), então vem sempre a questão do poder; estávamos incomodando, diziam que o trabalho da gente estava aparecendo muito mais. (Educadora H – NELCY PIAGGIO)

Este dilema da participação se estende até a comunidade e suas organizações e movimentos sociais que, entre ranços e avanços, acreditam que é possível participar e instituir uma escola cidadã, democrática para a sua comunidade. O MIAC é um deles; para o Movimento:

... a escola, espaço formal de educação, é o foco central. Através do diálogo entre esta e o MIAC, trocando experiências e saberes, podemos contribuir para que a escola se torne mais viva e mais democrática, incorporando a arte, a cultura, os espaços de escuta entre adultos e adolescentes, e os trabalhos planejados, avaliados, executados coletivamente. (Texto – MIAC, 1999).

As Ações de Mobilização Regionalizadas – AMR¹¹ foram oportunidades formativas para os educadores do MIAC atuarem na sua comunidade. O fragmento de diálogo em destaque, no parágrafo anterior, evidencia algumas situações que foram vividas durante e a partir das AMR. Elas nasceram da necessidade de cada grupo/pessoa/instituição da Rede MIAC trabalhar mais diretamente com a sua comunidade, mobilizar a escola e as organizações existentes no seu bairro/região em prol da educação pública e de qualidade. Outra atividade, citada no diálogo, aconteceu em 2004, na Escola Estadual Renan Baleeiro, em Águas Claras - Salvador, onde o MIAC, através de oficinas artísticas, rodas de discussão e apresentações culturais, intercambiou saberes, ações, solidariedade entre os grupos e instituições presentes.

¹¹ AMR – Foi uma estratégia de organização do Modelo Artístico Pedagógico, movimento que visava a desenvolver mobilizações e trabalhos artísticos e pedagógicos nas comunidades, reconhecendo a arte, a cultura e os sujeitos de cada localidade.

A valorização das manifestações culturais das várias localidades, o respeito à diversidade, o diálogo intercultural e o trabalho com a arte como eixo dos processos pedagógicos pelo desenvolvimento da cidadania formam as diretrizes/princípios fundamentais que nortearam estas ações. Neste sentido, o MIAC, segundo Fernandes (2005, p. 192):

... defende uma escola “fora do lugar”, isto é, uma escola em que os conteúdos, como raios de um círculo misterioso, atinjam todas as partes do mundo social, mas cujo centro apresenta-se em lugar algum. Uma escola que interaja e inclua a realidade cotidiana em seus aprendizados, que construa esse novo caminho em parceria com os jovens e outros educadores da cidade.

Esta escola “fora do lugar” potencializa aprendizagens e descobertas, como esta narra da por uma educadora:

Descobri uma coisa linda! Que expresso em meu artesanato uma coisa **baseada na cultura local, na cultura de origem de remanescente do Quilombo Oca do Tatu. Você sabia que Sete de Abril foi um quilombo? (Faça sinal com a cabeça que não). Se chamava Oca do Tatu, ou Buraco do Tatu, um destes nomes.** No meu xadrez de sucata faço figuras que representam a cultura africana deste quilombo. Inclusive já fiz exposição no Caldeirão do MIAC da Boca do Rio; é uma marca importante pra mim. Esse Caldeirão se chamou *Seu Terno, Meu Peixe ... A Isca, Nossa Rede*. (Educadora E – MARINALVA GÓES)

Segundo Fernandes (2005), há no MIAC:

... intencionalidade de mostrar aos jovens que a tradição, com base na memória e na História, é constituidora de suas experiências, vividas hoje em termos socioculturais. E que o “futuro” pode ser construído hermeneuticamente com os “pés” fincados na diversidade cultural, sem utilizarmos um único “modelo sociocultural” como parâmetro de desenvolvimento humano. (FERNANDES, 2005, p. 184)

Esta intencionalidade, no entanto, adverte Fernandes (2005), não é utilizada para afirmar “uma identidade fixa, ou um retorno idílico ao passado, mas sim para reconstruir a história pessoal dessas crianças e jovens (...). No momento em que lhes mostra que também têm cultura e história, o MIAC resgata a auto-esti-

ma promovendo o reencantamento comunitário” (p.184).

Há, portanto, neste sujeito que experimenta a arte, uma possibilidade de exercitar a reflexão acerca das suas histórias; reconhecer as suas identidades em contato com a cultura local; valorizar o seu lugar, suas origens; e, possivelmente, ressignificar a sua história e a história da sua comunidade. Este processo é possível pela revitalização sensível da auto-estima, que tem na solidariedade, no amor, no respeito e na esperança seus eixos (FREIRE, 1981, p. 34). Quem acredita nisto é a educadora do MIAC, quando diz que o espaço da escola formal deveria assumir, com toda a radicalidade e criticidade, a magia da educação pelo e para o afeto, e mais o amor:

A riqueza desse debate precisa ser salientada; é de extrema importância estarmos aqui com tanta gente nova no movimento discutindo sobre arte e mobilização cultural, identidade racial, cultural, e a inserção dessas temáticas nos diversos espaços de educação, **no MIAC em particular, é despertar sempre a possibilidade de novos olhares, é poder se perceber e perceber o outro, é a ampliação de horizontes e a necessidade de sermos pró-ativos, chegarmos ao momento de não podermos mais ficar parados física e intelectualmente** (...) olhar que lançamos sobre nós mesmos; precisamos estar todo o tempo revendo e reformulando os nossos conceitos, entendendo que estamos **num processo de formação contínua**. Essa é a **mágica de se colocar enquanto aprendente, inclusive exercitando e aprimorando a educação sentimental, valorizando o afeto, o carinho, as relações interpessoais, saber da importância de recuperar o valor do amor entre as pessoas**. (Educadora B – ANA CLÁUDIA, 5ª roda, 29/05/04)

Duarte Jr (2001) discute também em seu livro *O sentido dos sentidos: a educação do sensível* sobre essa educação dos sentimentos, a que Ana Cláudia se refere de forma legítima e comprometida com este valor. Este autor, recuperando uma idéia de Horkheimer (*apud* DUARTE JR., p. 15) de que a “razão não basta para defender a razão”, traça uma crítica contundente e oportuna à hegemonia de um tipo de conhecimento centrado na razão pura que hipertrofia e desconsidera o saber sensível, cau-

sando o que ele chama de “anestesia” nos indivíduos, para depois recuperar a pertinência e a urgência da educação da sensibilidade, recuperar o sabor sensível - a “estesia”.

Todo este processo de aprendizagem vivenciado pelos educadores do MIAC é posto em prática não apenas na comunidade, durante as ações desenvolvidas nos intercâmbios, reuniões, manifestações públicas, etc., mas também como na escola e no “chão da sala de aula”.

Sinalizo como importante na minha formação na questão pedagógica: quando conheci o MIAC no festival me apaixonei, era tudo o que eu queria fazer na escola... oficinas artísticas, integração com os jovens de várias instituições, depois os Caldeirões, onde participei da comunicação do evento junto com outros jovens. Então, esta questão pedagógica é diferente da proposta de muitas escolas que querem os alunos quietos, fazendo exercícios e o professor um tarefeiro obediente. Educação nesta visão é dar conteúdo, forçar o aluno a decorar e ensinar a ele que o importante é a nota. **Eu não aceito isto não!!!** (Educadora C – JOSELEIDE CALISTO)

A fala da educadora me permite destacar duas questões fundamentais a respeito do seu processo da “mediação didática” em sala de aula: primeiro, é o sentido da incorporação da arte no seu discurso e na sua prática, o que a torna, segundo Cristina D’Ávila (2001), “uma ‘leitora da alma humana’ por aproximar, na sua prática, ‘o pensar, do fazer e do sentir’, no elo entre o saber sensível e artístico ao saber didático” (D’ÁVILA, 2001, p. 382); em segundo lugar, quando ela diz “eu não aceito isto!” demonstra uma posição crítica diante do que está posto como prática pedagógica, a ponto de “assinhar a sua autoria neste processo, deixando de reproduzir os modelos pedagógicos oferecidos por manuais escolares e por outras autoridades educativas” (D’ÁVILA, 2001, p. 380).

Ou ainda como nos afirma Freire (1981):

Sua solução estaria em deixarem a condição de ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’. Na verdade (...) os oprimidos estiveram sempre ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em integrar-se, em incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas transformá-la

para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 1981, p. 85)

Foi experimentando a arte que se firmou no Movimento um dos princípios fundantes da sua “pedagogia”:

... um trabalho maravilhoso de mudança de comportamento tanto na educação como na comunidade em geral; era uma comunidade extremamente carente socialmente, culturalmente, educacionalmente, e as pessoas confundem muito comunidade pobre com violência, pelo fato de ser periferia, são coisas completamente diferentes, essa comunidade não é violenta ela é violentada. Portanto, os dados de violência que existem por aqui são na verdade de defesa, não de ataque, são atos de sobrevivência. **Se a gente provocar o aluno positivamente ele responde, se provocar negativamente também, a nossa proposta de trabalho é provocá-los positivamente e eles têm respondido.** (Educador F – MALAQUIAS)

De uma brincadeira de fazer poesia, de fazer letra de música, passou a ser tão levado a sério pelo alunado, eles perceberam que é possível aprender, ter educação formativa e natural. Nós ousamos levar isso mais a sério e estamos tentando fazer uma coletânea, que já está pronta praticamente, com poesias feitas pelos próprios alunos, poesias didáticas, pedagógicas e poesias livres também, porque é muito importante deixar **fluir do aluno, do ser humano Mazé, essa possibilidade de expressar o sentimento, através da poesia, da educação, é muito importante essa coletânea que vamos fazer e lançar no final do ano.** (Educador G – MAZÉ)

Os educadores nos mostram, mais uma vez, a potencialidade da arte na “mediação didática” que, diante da definição de D’Ávila (2001), posso entender como uma “mediação didática crítica”, onde a aprendizagem ocorre “num fluir provocativo”, significativo e prazeroso de “expressão de sentimentos, pensamentos e necessidades...”, mediante a sua capacidade de “tecer junto” todas as dimensões humanas, ou seja, “aprende-se pensando, fazendo e sentindo” (2001, p. 382).

Estas experiências educativas, que têm como ponto de partida a arte, assemelham-se ao conceito construído por Cipriano Luckesi (2000) *corpomente* que traduz a educação lúdica como

uma prática que potencializa no educador e no educando a sua capacidade de “ser e viver melhor”, entendendo-os na sua plenitude, ou seja, essa é uma possibilidade que integra “(...) simultaneamente, a mente e o corpo, ou, se preferirmos, o corpo-mente ou a mente-corpo” (LUCKESI, 2000, p. 26, *apud* D’ÁVILA, 2001, p. 384).

Em síntese, essas educadoras e educadores “atores/autores” do/em Movimento aprendem cotidianamente a serem sujeitos “para si”, ao se autorizarem a pensar individual e coletivamente a sua própria vida e formação, inventando, imaginando e instituindo na sua comunidade, na sua escola e na sua sala de aula práticas educativas criativas, prazerosas e humanizadas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; Park PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p.23-34.
- ARDOINO, Jacques. Prefácio. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Pedagogia em movimento: o que aprendemos com os movimentos sociais*. Disponível em: <<http://educalara.vilabol.uol.com.br/index.htm>>. Acesso em: 21 set. 2005.
- BARBOSA, Ana Mãe. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Joaquim G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.
- BRANDÃO, Junito Souza. *Dicionário mítico-etimológico*. Vozes: Petrópolis, 1992.
- BRECHT, Bertold. *Analogia poética*. Rio de Janeiro: Edil, 1977.
- BRINCADEIRA *com assunto dentro*. Direção de Fernando Mozart; Produção MIAC, Salvador, 2000. 1 videocassete (30 min.).
- COSTA, Cláudio Orlando. *O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- _____. Um movimento metafórico conceitual. *1 Grito*, Salvador: MIAC, p.3, jul. 2001.
- CULTURA, etnicidade e cidadania tecendo a cidade: uma proposta de educação social. [s.l. s.n.], 2004.
- D’ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação à distância: uma aliança possível?. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-286, jul./dez., 2003.
- DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2001.
- FERNANDES, Cíntia San Martin. *Sociabilidade, comunicação e política: a rede MIAC como provocadora de potencialidades estético-comunicativas na cidade de Salvador*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- FESTIVAIS MIAC. [s.l.: s.n.]. 1999-2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre as culturas na escola. In: PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intercultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004. p.13-31.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA Ingrid Dormien. Teatro e/ou educação. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. *Um vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p.58-71, maio/ago. 1988.
- LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 43-55.
- LEIRO, César Augusto Rios. *Lazer e educação nos parques públicos de Salvador: encontro de sujeitos em espaços de cidadania*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MENEZES, Izabel Dantas de Menezes. A pedagogia do MIAC e sua relação com a escola formal: tecendo uma alternativa cidadã. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 381-394, jul./dez., 2003.
- MILET, Eugênia Viveiros. *Uma tribo mais de mil: o teatro do CRIA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2002.
- _____. Maria Eugênia. *Nós da rede*. Disponível em: <<http://www.miac.org.br>>. Acesso em: 04 jun. de 2002.
- _____. (Org.) *Desejo, necessidade, vontade: texto MIAC*. [s.l.: s.n.], 1998.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORCCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982.
- REDE em foco: registro de cidadania, [s.l.: s.n.], 2001. videocassete.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11. ed. 2004. p.37-44.
- SENTIDOS e significados do MIAC. “Uma reflexão sobre os princípios”. [s.l. s.n.]. 2000.
- SILVA Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p.167.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: *Revista da FAEEBA; educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 17.03.06

UM PERCURSO DE ESCUTAR POR TODOS OS LADOS,
SEM SENTIR OU SENTINDO O SEU PRÓPRIO LADO:
reflexões sobre o fazer artístico
e cultural nosso de cada dia

Isa Trigo*

RESUMO

O trabalho reflete sobre o fazer artístico e cultural possível dentro da UNEB partindo de quatro eixos: a transmissão formal e informal de saberes, a formação do artista das artes cênicas baianas e o treinamento e criação artística voltados para as manifestações populares, buscando a formação de uma identidade e de maior auto-estima para os artistas e comunidade em geral. A autora parte da sua experiência como docente, diretora e atriz, no campo das artes cênicas e visuais.

Palavras-chave: Artes cênicas – Manifestações culturais – Formação artística

ABSTRACT

A JOURNEY OF LISTENING FROM EVERYWHERE, FEELING OR NOT FEELING YOUR OWN SIDE: reflections on our everyday artistic and cultural activities

The work reflects on the possible production of artistic and cultural manifestation at UNEB, considering four angles: the formal and informal transmission of knowledge, the development of the scenic arts artists of Bahia, and the art's training and creation oriented toward popular manifestations. It aims at the formation of identity and higher self-esteem for the artists and community as a whole. The author use her experience as a teacher, art director and actress in the area of scenic and visual arts.

Keywords: Scenic arts – Cultural manifestations – Artistic formation

Este texto, eminentemente voltado para questões práticas, foi construído a partir de uma comunicação oral. Por ter sido exposto a uma platéia, carrega a tessitura e a incompletude da cena “ao vivo”.¹ Nasceu a partir de diversas

conversas com vários professores, funcionários e alunos da UNEB – e de fora dela – sobre a possibilidade da criação de um curso de Artes na nossa universidade, e sobre a questão das artes e da cultura dentro dela. O pensa-

* Mestra e Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Professora Titular no Departamento de Educação – Campus I – UNEB – Salvador. Endereço para correspondência: Depto. Educação I - UNEB - Estrada das Barreiras, s/n. Naranjinha, Cabula, Salvador, Bahia. E-mail: trigo.isa@gmail.com

¹ Esse texto foi construído para a comunicação oral do VI Colóquio de História da Educação, ocorrido na UNEB em dezembro de 2005

mento aqui se constrói sobre quatro pontuações, que se seguem logo abaixo, no próximo parágrafo. A partir delas, diálogo com algumas outras questões, como as formas diversas de transmissão, a formação do sujeito como artista e cidadão e o mercado de trabalho para as artes dentro da sociedade.

O meu campo não é o da História da Educação, nem o da Pedagogia formal. No entanto, a *questão da transmissão dos saberes, formais e informais, em ambientes diversos*, em especial naqueles ambientes da cena, ocorrendo num espaço teatral ou na rua, é central no meu percurso acadêmico. Como me é cara também a *questão da formação do artista das artes cênicas baianas e a transmissão desse saber artístico*. Seja este artista bailarino, músico, dramaturgo ou ator. A terceira coisa que me interessa, e com ela labuto desde os 19 anos de idade, é a do *treinamento e criação artísticos ligados à arte popular e à educação não formal*, com pessoas ligadas às comunidades e às manifestações culturais baianas. A quarta ponta é construída a partir das três primeiras; é um desejo e um caminho, como todas as perguntas são. *Como construir um percurso artístico e de transmissão para os artistas locais que os torne artífices e gerenciadores das suas próprias características culturais, das suas festas e do seu cotidiano especial?*

A linha básica da minha vida profissional está ligada à Educação e às Artes, tendo sempre trabalhado nessas áreas de diversas formas. Tive, desde os cinco anos, uma formação artística que incluiu música, dança e artes plásticas. A partir dos 19 anos me envolvi em teatro popular amador e de rua, quando também me iniciei como orientadora de trabalhos corporais e teatrais em associações e paróquias. Atuei como atriz, desde então. Desta época são os trabalhos feitos nos D.As e nos bairros populares, nunca mais abandonados. Esse tipo de atividade me deu duas dimensões até hoje válidas: o compromisso com uma arte voltada para o povo e o popular, e um tipo de urgência e intensidade tanto na cena quanto no dia a dia, que busco manter como princípio de vida. Priorita-

riamente atuando em instituições, pessoas e grupos ligados ao teatro para a comunidade ou de fora dos muros da Escola de Teatro, trabalhei ao lado de Antonio Gody e Geraldo Aragão, sob a indicação de Sergio Farias, como coordenadora de Teatro no CECUP (Centro de Estudos e Cultura Popular), como coordenadora de pesquisa e atriz no projeto Teatro (Márcio Meirelles, Ma. Eugenia Millet e Ângela Fialho) e como atriz e assessora de peças e festivais da Casa Via Magia, dentre muitos outros projetos.

Analisando minha trajetória, vejo que **minha principal motivação no trabalho artístico tem sido a compreensão dos seus processos, com vistas à valorização do sujeito**. Muitas outras iniciativas alimentaram, desde então, meu pensamento em ação sobre o fazer artístico enquanto baiana, um fazer artístico conectado ao fazer cultural já existente na minha terra. Essa motivação define minha atuação como pesquisadora, educadora e autora. Define também um olhar e um caminho metodológico como pesquisadora, o que justifica minha narrativa de trajeto pessoal. A pesquisa em artes, feita a partir do artista-pesquisador, não pode prescindir do corpo e do olhar deste, criando seus próprios métodos e estratégias a partir desse lugar.

Nos últimos anos, tenho pensado no que seria um curso, ou melhor, um *percurso* de artes dentro da UNEB. Parto do referencial teórico dos estudos sobre o corpo, sobre a corporeidade e os modos de uso do corpo (Marcel Mauss, Andrée Grau, Paulo Freire). Dos estudos sobre voz e gesto vocal de Sara Lopes, dos instrumentos de Walter Smetack, da música para a cena e dos sons dessa minha terra. Tenho também acompanhado as discussões sobre o campo da Etnocologia, criado a 10 anos, do qual me interessam principalmente as noções de espetacular e cotidiano e de estados psicofísicos como metodologia de trabalho do artista da cena, abordadas em especial os trabalhos de Armindo Bião, Jean-Marie Pradier e Rafael Mandressi.

Voltando à UNEB, em 1995 pensei em criar um curso de artes cênicas, ou de cinema. Isso

foi uma idéia inicial, que partilhei com a reitoria na época. Mas hoje não o faria com esta mesma ligeireza e vou dizer o porquê, mas não de imediato.

Trabalhando nesses anos todos com atores, dançarinos, músicos e professores das mais diversas procedências dentro da área cultural da Bahia, como atriz, bailarina, diretora e produtora cultural e também em outros estados e países, penso diferentemente agora. Um percurso em direção ao que é a cultura e as artes, especialmente na UNEB, tem que ser pensado mais além de um curso de graduação. Ela é um país de diversidades, abrigando nos seus Campi muitíssimas coisas.

É preciso lembrar que a Bahia conta hoje com dois cursos de artes cênicas – um na UFBA e outro no ISBA; conta também com, pelo menos, dois cursos de Design e também de Moda, além do tradicional curso de Belas Artes da UFBA, que passa atualmente por uma reformulação curricular, ao que tudo indica, intensa, assim como o da Escola de Teatro da UFBA. Temos um mercado de trabalho que não absorve a mão-de-obra que sai. Essa mão-de-obra acaba indo dar aulas de arte, eventualmente sem preparo pedagógico, frustrada por não estar nos palcos, ou cumprindo o êxodo do Sul ou do estrangeiro. Quanto à dança, como já falei, há a Fundação Cultural, que serve a jovens desde os 11 anos até 20, mais ou menos, habilitando-os para dançar e dar aulas, mas não em nível universitário, e a Escola de Dança da UFBA, a mais antiga do Brasil, em pleno processo de reformulação curricular. Os jovens oriundos de ambas as instituições em geral vão dar aulas na rede pública secundária estadual, em academias ou viajam em excursões de ballet folclórico, fazendo eventualmente um espetáculo ou outro, na melhor das hipóteses. Pensar cursos de artes é, portanto, pensar seu mercado, sua destinação, seu contexto atual.

Coloca-se a questão: o que é a UNEB hoje no panorama baiano das artes e da cultura? O que é pensar as artes e a cultura dentro da UNEB? É propor cursos de graduação? Ou é pensar a UNEB e seu entorno, suas vocações e as comunidades às quais serve ou deve ser-

vir? Que artista queremos formar? Que sujeito, que educador, que cidadão devemos formar? Como pode a arte contribuir para a vida baiana e para a formação do indivíduo, artista ou não?

Proponho aqui pensarmos estas questões cambiantes a partir de três *eixos de atenção*. Esses eixos são os seguintes: *o da transmissão de saberes nos diversos contextos, o eixo da formação da identidade enquanto artista e cidadão e o eixo de mercado de trabalho na sociedade*. Estão todos muito relacionados uns com os outros. E, dentro destes eixos, características tais como periodicidade do acontecimento artístico, como é encarado por parte dos seus agentes e definições acerca de espetacularidade e teatralidade, cotidiano e extraordinário seriam pontos a destacar e a combinar entre os eixos.

Coloco aqui também minha posição: considero que qualquer iniciativa de criação de cursos ou de política cultural dentro da UNEB **deve tomar como modelo de reflexão e de ação o que as artes e as culturas populares dentro daquela iniciativa já trouxeram**. Quero com isso dizer que, ao pensar, por exemplo, na palavra teatro, termo ocidental europeu, penso que ele não dá conta do que há aqui em Saubara, ou em Cairu, ou num samba de roda, ou em outros estados, por exemplo num Maracatu da Zona da Mata, ou num Cavalo Marinho² manifestação popular em que há música, teatro, dança e artes plásticas sendo construídos na simultaneidade da manifestação, no tempo e no espaço.

Penso também que há uma deficiência de cunho colonialista na formação do artista dito profissional a partir dos cursos formais em relação a aprofundar os saberes oriundos de nossas práticas, tais como a capoeira, o samba, as danças, as lendas, os costumes, os saberes. Estes saberes, tão louvados de boca, são, na prática curricular, muitas vezes, desprezados

² Manifestação cênica popular pernambucana. Consiste numa espécie de drama representado por vários personagens, denominados figuras, que dançam, cantam, falam e interagem com a platéia. Nesta manifestação, que dura em média 10h, começando de tardinha e terminando de madrugada, há música, encenação, dramaturgia, dança, máscaras, canto e tradição popular.

como menores do que outros, estrangeiros, o que se percebe na carga horária a eles destinada, no lugar que ocupam no fluxograma e nas outras atividades acadêmicas, na forma como seus professores são tratados... Ao mesmo tempo, o novo, o que vem de fora é indispensável também. Não devemos ficar no nosso umbigo, todos sabemos disso. A questão é: *como organizar a transmissão mais ou menos sistemática das artes sem incorrer nos velhos vícios pedagógicos de uma escola formal e colonizadora e de uma atitude burocrática?*

No âmbito do eixo de *transmissão*, me vêm à mente, pelo menos, dois tipos de transmissão tradicionalmente praticados, dois extremos didáticos, a partir dos quais muitas combinações são possíveis e efetivamente ocorrem; o primeiro deles é o eixo da transmissão *num largo período de tempo*, muitas vezes, iniciada na tenra infância, multifacetada e eventualmente não conscientizada pelos seus agentes; a este eixo pertencem praticamente todas as tradições e manifestações culturais que aparecem sob a forma de festas mais ou menos institucionalizadas e também outros saberes, tais como danças rituais e religiosas afro-baianas, rodas de samba de fim de semana no bar ou na varanda da casa familiar, aprendizados de *Arrocha*³ nas ruas e bailes, *pagodes*⁴ e modismos diversos, sejam estes praticados pela juventude ou pertençam a estruturas cênicas consideradas tradicionais, como o samba de roda, os ternos de reis, as festas estabelecidas e às cenas dentro das festas. Uma imagem que ilustra isso me vem: num dia de sol, a da filha de um colega, de dois anos, dançando com seu pai, na festa de aniversário do sacerdote de uma casa tradicional da tradição religiosa afro-descendente.

O outro modo de transmissão seria aquele que ocorre dentro de escolas e institutos criados para este fim. Escolas de arte, de dança, academias, universidade e escolas públicas, com mais ou menos inserção dentro do currículo escolar, variando desde as academias de dança particulares, à Escola de Dança da Fundação Cultural e a da UFBA, aos cursos livres de teatro, pagos ou gratuitos. Quanto à música, esta se dá através das aulas oferecidas à comunida-

de pela Escola de Música da UFBA, a EMUFBA, e também pelos cursinhos particulares de instrumentos ou escolas na cidade.

Há também todo um *treinamento social*, talvez o mais presente e invisível, mais ou menos informal, mais ou menos permanente, sendo feito nos terreiros de Candomblé, nos bares da cidade, na *farra*; no próprio dia-a-dia baiano, pelos mais jovens – e também pelos mais velhos – que se encontra mais na modalidade de transmissão tradicional; e nisso ele se mescla ao aprendizado dos jovens ligados às aulas de dança afro e afins, como a aeróbica que usa ritmos afro-baianos, as aulas de dança da Escola de Dança da Fundação Cultural; enfim, onde for necessário um percussionista, haverá sempre uma rede de meninos ao redor dos atabaques, que vão “pegando” os ritmos, na esperança de “ganharemos uns trocados” com isso.

Observe-se aí que, dentro de uma escola, como é a da Fundação, por exemplo, vamos encontrar também a transmissão feita de maneira semelhante à tradicional, o que é interessante, pois é uma mixagem e se constitui num nicho adaptado de aprendizado, ainda que já com um outro tipo de preocupação, aparentemente didática, mas muito próxima daquela do Candomblé, em que o sujeito vive imerso no ambiente sonoro, cinético e plástico e aprende, por assim dizer, *por todos os lados, sem sentir*.

Por todos os lados, sem sentir. Esta também é uma boa caracterização do cotidiano, daquilo que se faz todos os dias, do automático. O espetacular, em contrapartida – e também a reflexão crítica – seria a possibilidade de se *estranhar*, de se desconhecer, de refletir, corporalmente, racionalmente, fisicamente. *Estar um pouco de lado e poder se observar*. Esta é a atitude que estamos tentando aqui. A atitude mais acadêmica, e paradoxalmente identifi-

³ Dança muito popularizada de alguns anos para cá em Salvador, misto de ritmos de guarânia e de samba. Em Recife, este mesmo estilo de música é chamado Brega.

⁴ Tipo de música e dança oriunda dos sambas de quintal e de amigos, e mesmo chamado de pagode, que ocorre tanto no Recôncavo baiano quanto no Rio de Janeiro, ainda que com variações.

cada com o espetacular⁵ O treinamento institucionalizado e mais formalizado tenta se dar nesta segunda vertente. E como o espetacular é um conceito relacional, no sentido de que são necessárias as presenças tanto daquele que faz como daquele que vê, o que, para um, é espetacular, para outro, pode não ser. Para o turista, a baiana de acarajé é espetacular; a forma de andarmos na rua, de nos vestirmos e olharmos é inusitada, estranha e nova; espetacular, neste sentido. Para nós não, não percebemos nada disso como espetacular. Talvez por isso não a valorizemos, apesar de ser tão original. Cegos de tanto vê-la.

Entro aí numa questão que desemboca em duas outras muito importantes: a identidade e sua formação, o treinamento e sua visibilização. Ou seja: tudo indica que somos lindos, espetaculares e imitados pelo mundo todo. E que usos fazemos de nós mesmos, em termos artísticos e espetaculares? O que ganhamos com isso? Creio que estes usos e criações dependem muito do quanto nos reconhecemos e do quanto utilizamos nosso próprio “material”, por assim dizer. Para isso, um treinamento é indispensável. Mas pode vir a ser também um veículo eficaz de alienação e inferiorização, como foi e ainda é o balé clássico para muitos bailarinos negros e pobres da cidade do Salvador. Então, o treinamento em artes cênicas pode vir a ser um processo de espetacularização, de estranhamento, de reflexão viva e de libertação. Pode ser também um processo de subordinação inconsciente a estéticas e a modos de uso do corpo estrangeiro, sempre muito mais eficazes do que um diálogo racional que, quando não conseguidos, levam a uma sensação de incompetência muito forte. De forma que uma grade curricular, uma escolha de práticas, linhas e conteúdos pode ser – e vem sendo – uma maneira de reproduzir procedimentos e conteúdos subordinantes, especialmente na área de artes. Ao educador artista, ao educador preocupado com as artes, cabe pensar e intervir.

Por isso, considero que a criação de um *percurso* de aprendizagem artística, especialmente se diz respeito às artes cênicas, nas quais inclui a música, o teatro, a oralidade e a dança,

precisa ser pensado no contexto da cultura – ou das culturas – nas quais ele nasce. Isso significa que existem aprendizados, temáticas, modos de compreensão, métodos e conteúdos que precisam ser articulados ao meio local e nele buscarem estratégias, e este meio tem que ser ré-significado. Em outras palavras, espetacularizado, valorizado no que tem de interessante. Por exemplo, se vão ser aprendidos os passos da dança de Iansã, que hoje são codificados e muito difundidos de determinada maneira, é interessante conhecer como nasceram nos corpos dos mais velhos, por exemplo, e, ao mesmo tempo, estudar o entorno destes passos, suas implicações, suas mudanças, ver onde eles reaparecem nas danças modernas... Não ter preconceitos. Esta atitude pede um espaço físico inexistente na UNEB para o um fazer pedagógico completamente diferente do que usualmente dispomos.

Deveremos enfatizar trilhas de criação, e definir os objetivos de um percurso de aprendizagem a partir dessas vertentes. Percurso, mais que curso. Por isso, tenho hoje uma cautela que não tinha anteriormente. Estou convencida de que a criação de uma graduação, pura e simplesmente, não adianta. Não sei se seria uma graduação, ou se seriam atividades, inicialmente no bairro do Cabula, de extensão, de criação de laços com as comunidades. Minha atitude hoje é *escutar o mundo me dizer*, de uma certa forma. Criar o espaço propício e começar a articular pessoas, grupos, trabalhos. Ver como esses movimentos se desenham. Congregar pessoas que queiram pensar um percurso a partir do que temos de nosso. E, ao mesmo tempo, não incorrer no erro de desprezar o que foi criado pela cultura alheia. Enfim, este é o momento que vejo agora. De prospecção. De reflexão e de contatos. Reconhecendo e limpando o terreno.

O outro aspecto importante, a partir do *receber de todos os lados sem sentir* é uma questão que os mestres da tradição alegam.

⁵ Espetacular no sentido de sair de si, observar-se, criar sua cena, estranhar-se, preparar e ampliar o que o outro vai ver, pensar-se. Seja na atividade científica, seja na cênica.

Queixam-se que seus filhos não gostam do que fazem, não vêem graça em nada do que lhes é ensinado e que os folguedos vão se extinguir. Compreende-se a sua angústia. Aqueles que seriam seus herdeiros, por terem sido “treinados” desde pequenos, muitas vezes talentosos, não se interessam pela arte do pai ou da mãe, pelo menos pelo modo como ela se apresenta. A questão não é mudar a cabeça do filho nem a cabeça do pai. A questão é entender as questões, pois todas elas estão imbricadas, se a proposta é criar uma “*enseñanza*”, como se diz em espanhol, um ensino-aprendizado, que corresponda ao aprendizado das nossas competências artísticas únicas. Há, então, uma transmissão sendo feita; é preciso entender como e por quê ela funcionou e continua funcionando assim, e que elementos podem ser recriados e aproveitados numa situação mais formal ou intensa de aprendizagem.

Enfim, por que os herdeiros não se interessam pelo tradicional? E como fazer os jovens compreenderem e ao mesmo tempo encontrarem o que é novo e estranho dentro do que conhecem? Como poder aproveitar o que têm? Fazer como os estrangeiros, que usam o que absorvem aqui e depois nos mostram o que usaram de nós... Temos que poder fazer melhor, diferente. Fazermo-nos. Pensarmo-nos.

A questão tem dois lados. Porque, muitas vezes, quando os jovens estão na tradição, começando a se interessar por ela, e em algum momento dão uma sugestão, enfim, tentam construir a ponte entre o mundo contemporâneo e a manifestação, são barrados, de uma forma ou outra, por seus mestres, que, muitas vezes, acumulam o papel de pais e mestres. A didática é sem palavras, normalmente. Um gesto de cabeça, um ritmo, uma batida no instrumento, um olhar... E tudo se estabelece.

Cito o exemplo de um encontro. Novembro de 2005, Chã de Camará, Maracatu Estrela de Ouro. Nesse encontro, estavam presentes os Mestres do Maracatu, dos Caboclinhos e do Cavalinho. Discutiam quem poderia fazer o quê dentro de um possível espetáculo “condensado”, destinado a viajar para o exterior. Em certo momento, alguns citaram um dos meni-

nos que toca no Banco⁶ e no Coco⁷, como alguém que poderia ir no Cavalinho. Eles, sem falar, eliminaram a possibilidade de o menino ser treinado para o Cavalinho. Por quê? Não sei. Apenas vi a cara do menino. Tudo se passou em poucos segundos, no silêncio das decisões corporais. O quanto isso motivou ou desmotivou este jovem? Ele não teve voz. Deveria ter?

Acredito que se deva buscar, sempre e antes de tudo, que as artes sejam formas de libertar as pessoas. No caso das artes cênicas e do treinamento e transmissão em artes, que é a minha área, considero que a conscientização – ou melhor – a nossa reflexão espetacularizada sobre nós mesmos – pode lançar uma luz sobre nossos processos de individuação e de socialização – e que estes processos, se forem potencializados por percursos educativos eficazes e delicados, podem ser verdadeiras vias expressas de desenvolvimento para nós.

Falemos do mercado. O que é isso? É a possibilidade – maior ou menor – de se sustentar fazendo Arte ou ensinando Arte depois de concluído um curso. Mas é mais que isso. O sujeito que não consegue se sustentar financeiramente com o seu ofício pode sentir que, por isso, não é um artista ou um educador. E isso, em parte, é verdade, pois o tempo necessário para se dedicar ao trabalho precisa ser subsidiado financeiramente, senão o sujeito não tem como se manter enquanto profissional. A pressão social também colabora para essa compreensão. Mas num lugar onde não há público consumidor de artes, pela própria pobreza generalizada da população, como deve ser encarado este parâmetro? Ao mesmo tempo, há mercados e mercados. Há o mercado dos bares, dos restaurantes, dos shows folclóricos. Há o mercado – rarefeito – dos filmes – há o mercado – também rarefeito – das produções subsidiadas pelo Estado, o grande pagador e o grande definidor – queira-se ou não – do rumo

⁶ O Banco é o conjunto musical do Cavalinho. É denominado assim porque consiste mesmo num banco de madeira, onde os músicos se sentam para começar a função.

⁷ Coco. Manifestação musical e de dança e canto nordestina.

cultural da terra. Há o mercado, para os arte-educadores, das escolas, dos cursos.

É preciso ver o que o mercado hoje aponta. E pensar a articulação com o estrangeiro e com o turismo, por exemplo, que mobiliza um contingente nada desprezível de artistas pobres saindo e sonhando com o além mar. Há um êxodo e um sonho de sair e fazer a vida fora do país, do estado. Este imaginário está sempre presente na mente do artista. Há a televisão também. São estéticas e treinamentos diversos. E neste momento, os mercados se especializam. Mesmo que o samba de roda seja visto como um espetáculo complexo e completo, ele é prioritariamente divulgado como música, e vendido em cds, de maneira mais ou menos

abrangente. Enfim, no reino das artes, há formatos e formatos. O que é hoje uma exposição de quadros? E uma instalação com vídeos? Quem consome, quem paga, para quem serve?

Estou certa de que novos horizontes pedem novas estratégias e a derrubada de preconceitos. E por isso reafirmo: sou a princípio reticente quanto à criação de mais um curso de Artes Cênicas na cidade, principalmente se ele não tiver um formato voltado para o popular, tanto em termos dos seus conteúdos quanto em termos das suas dinâmicas e metodologias. É preciso primeiro escutar este corpo coletivo falar. E apenas depois seguir o que ele indica, criando mecanismos institucionais que não esmaquem a criação e a arte dentro cada um de nós.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1980.
- ASLAN, Odette. Au Théâtre du Soleil, les acteurs écrivent avec leurs corps. In: ASLAN, Odette (Org.). *Le corps en jeu*. Paris: CNRS, 1994. p.291-295.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator*: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec; Ed. UNICAMP, 1996.
- BIÃO, Armindo. Matrizes estéticas: o espetáculo da baianidade. In: BIÃO, A. (Org.). *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume, 2000.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Aspectos epistemológicos e metodológicos da etnocenologia: por uma cenologia geral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1, 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FAPESP, 1999. p. 364-367. (Memória ABRACE, 1)
- DAMÁSIO, Antonio. *O mistério da consciência: das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- LAPASSADE, Georges. *Les états modifiés de conscience*. Paris: Nodules; PUF, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MANDRESSI, Rafael. La emergência de lo nuevo. In: GREINER, C.; BIÃO, A. *Etnocenologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999, p.139-146.
- MAUSS, Marcel. Notion de technique du corps. In: _____. *Sociologie et anthropologie*. Paris: Quadrige; PUF, 1985. p.365-386
- PRADIER, Jean-Marie. El animal, el ángel y la escena. In: _____. *Aula de teatro: seminário de estudios teatrales*. Málaga: Imagraf; Universidad de Málaga, 1997.

Recebido em 28.02.06
Aprovado em 17.03.06

ESTUDOS



FALA E ESCUTA DE PROFESSORES EM SALA DE AULA

Maria de Lourdes S. Ornellas *

RESUMO

Fala e escuta de professores, na sala de aula, encontram-se ancoradas na minha experiência profissional como professora e psicanalista e compreendidas por meio de saberes que as sustentam. Nesse sentido, uma pergunta emerge: que lugar e posição teriam as representações sociais de professores sobre fala e escuta em sala de aula e como os suportes psicanalíticos permitiriam compreender essas representações? Compreender o lugar e a posição que teriam as representações sociais de professores sobre fala e escrita significa definir os seguintes objetivos deste estudo: a) analisar a fala e a escuta de professores, em sala de aula, compreendidas pelo campo das representações sociais; b) compreender diferentes sentidos que a fala e a escuta revelam em sala de aula, com base no referencial teórico da psicanálise. As categorias descritivas e teórico-interpretativas foram construídas a partir das entrevistas e das observações, quando foram registrados os comportamentos verbais dos professores em três momentos da aula: recepção de chegada, durante a aula e conclusão da aula. A pesquisa mostrou que a fala e a escuta de professores em sala de aula estão ancoradas em representações de sedução, relação transferencial, ambivalência, repressão e frustração. Essas representações, ao serem observadas mereceram atenção, desvelando, assim, os sentidos da fala e escuta em classe.

Palavras-chave: Representação social – Psicanálise – Professor – Fala – Escuta

ABSTRACT

SPEAKING WITH TEACHERS AND LISTENING TO THEM IN THE CLASSROOM

As a teacher and psychoanalyst, I can understand what happens while speaking with teachers and listening to them in the classroom with the help of the knowledge sustaining discourses. In this sense, a question surges: in which place and position would take place the teachers' social representations about discourses and listening within the classroom and how psychoanalysis may help to understand those representations. To understand the place and position means to define this paper's objectives: 1- analyse teachers' discourses within the social representations framework, 2- understand various meanings revealed

* Dra. em Psicologia da Educação. Professora de Psicologia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Psicanalista. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: ornellas1@terra.com.br

through classroom discourses within a psychoanalytical framework. Descriptive and interpretative categories were constructed through interviews and fieldwork observations done at three different times: when students come by, during the class and at the end of the class. Our research shows that teachers discourses are based upon representation of seduction, transfer, ambivalence, repression and frustration.

Keywords: Social representation – Psychoanalysis – Teacher – Discourse – Listening

Revelando a instância da letra

Não fales as palavras dos homens.
Palavras com vida humana.
Que nascem, que crescem, que morrem.
Faz a tua palavra perfeita.
Dize somente coisas eternas.
Vive em todos os tempos
Pela tua voz.
Lê o que o ouvido nunca esquece.
Repete-te para sempre.
Em todos os corações.
Em todos os mundos.
(Cecília Meireles, Cântico, 2001)

Escrever é uma tarefa não conclusa, que se impõe tanto ao autor como ao leitor, e faz parte desse movimento a evidência de que, ao escrever, teremos um sentimento de estarmos sendo olhados por um possível leitor, indagando cada letra até o seu próprio silêncio.

Colocar no papel os significados da fala e da escuta no processo de conhecimento significa também não ter dúvidas sobre os fios imaginários que circulam entre os dois elos e, assim, tenta-se, neste escrito, amarrar e desatar os fios do material teórico a ser tecido.

O ato de escrever é muito parecido com o ato de amor. Há o prazer do momento, o enlevo da experiência em si mesma. Mas, para quem deseja há a esperança de que o amor se transforme em semente e vire gravidez. Coisa escrita num papel são sementes: ganham vida própria, ficam autônomas, desligam-se da intenção original do autor e passam a fazer coisas que nunca foram imaginadas. (Alves, 1995, p.192)

Nesse sentido, pode-se pensar que a fala e a escuta constituem uma via para que o ensino-aprendizagem se transforme em possibilidades

da cadeia discursiva entre professor e aluno. Este artigo, que no início era apenas uma idéia, foi, em seguida, ampliado e traduzido em um discurso destinado a mais de UM. É um estudo sobre algo pouco explorado: o professor ensina através da sua fala e da sua escuta.

Assim afirma Barthes: "... há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outro, em que se ensina o que não sabe (...) (1978, p.47). Nesse enfoque tentei escrever e articular o objeto de pesquisa com a intenção de ensaiar algum recorte que possa constituir um tecido mais consistente sobre a referida temática. Por detrás da folha em branco, há o leitor que pode ser comparado com o psicanalista – aquele que faz uso do divã. Associam-se a resistência da matéria na folha em branco, a resistência do interlocutor e o silêncio que, muitas vezes, fala mais que as palavras. Esse suporte, que é a folha de papel, sofreu mudanças ao longo da história: passou pela parede rochosa, pela areia, chegou ao pergaminho, encontrou o papiro, demandou as paredes da casa paterna e, na contemporaneidade, gestou a tela e o teclado do computador.

Escrever é o começo do começo. Para engatar a sério uma conversa é preciso, como quem nada quer, puxar por ela. Depois, assunto puxa assunto, conversa traz conversa e, neste movimento, escrever suscita leituras que suscita o reescrever.

Pode-se afirmar que este escrever é uma obsessão, é quase paixão. Escrever uma tese supõe ter um título, um objeto, um problema, elaborar categorias, tecer costuras teóricas e viver com este ato amoroso uma boa parte do dia. Em seguida dormir com estas idéias, acordar e começar de novo. (MARQUES, 1997, p. 10)

Faz-se necessário pontuar a escrita. Escrever, deletar, apagar e reescrever. Pontuar a escrita é fazer como os passarinhos a beber água; bico no pote e bico para cima, a contemplar o desfile das nuvens. O apoio bibliográfico é imprescindível, ajuda a sair dos impasses. Também é importante a interlocução com os autores das obras mediante as citações, o que pode levar os leitores a ampliar suas leituras e reflexões e avaliar minhas ousadias interpretativas.

O valor das nossas pesquisas está diretamente sintonizado com a qualidade das leituras feitas. Refiro-me não somente às leituras dos livros, mas à leitura de si, do outro, do mundo, bem como as conversas filosóficas e ideológicas com os nossos companheiros.

Freud associava o escrever ao fluir de um líquido de dentro de nós, similar à simbolização de um coito. Ernest Jones, seguidor de Freud, dizia: "... existe um vínculo interior entre o fato de urinar e o de escrever, e, certamente isso não acontece somente comigo." (*apud* MARQUES, 1995, p. 133)

Não se pode perder de vista que escrever é gestar uma interlocução de muitas vozes. Uns pensam, refletem, outros criticam e tantos outros silenciam ou tentam contribuir com suas indagações, registrando, assim, suas impressões de nossas incertezas, titubeios e descaminhos. Nenhum pesquisador pode dispensar presenças assim, nem que sejam para espantar os demônios da solidão ou a tentação do monólogo consigo mesmo.

Quando comecei a escrever, as idéias não estavam claras. Em seguida, foram ganhando contornos porque a todo instante o virtual leitor vinha à baila. O texto escrito é um ponto de mediação entre o autor e o leitor. Cabe ao autor dar conteúdos e forma legível ao texto e, ao leitor não apenas assimilar a mensagem escrita, mas decodificá-la e transcendê-la. Pensando sobre o escrevente, Sartre diz:

... uma idéia mágica da palavra que nos faz escrever por escrever; inventam-se palavras, formam-se conjuntos de palavras, faz uma palavra como se faz um castelo de areia quando se é criança, pelo gosto de o fazer, não para o mostrar; ou então, se o mostramos, os leitores são em todo

caso inessenciais, exatamente como o são os pais a quem o garoto diz: "vejam como eu fiz um lindo castelo de areia," e a quem os pais respondem: "mas como é bonito este castelo de areia!" Não sem certa decepção, esbate-se depois esse caráter mágico da palavra que tem uma história dentro da história da língua e uma relação histórica com o escrevente. (SARTRE, 1970, p. 76-80)

Escrever este artigo é, assim, demandar um enquadramento singular de desejos. O título está simbolizado e ancorado na minha estrutura subjetiva e teorizado por meio dos saberes que a sustentam. A teoria se constrói através da pesquisa, ensina o mestre Florestan Fernandes (1978).

Gostaria que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em volta da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe um brinquedo, um objeto, desenhando assim, neste espaço, um movimento lúdico, no qual o brinquedo e o objeto importam finalmente menos do que os olhares que deles se faz, porque:

... na hora em que os outros dormem, está ele inclinado sobre a mesa, lançando sobre uma folha de papel o mesmo olhar que há pouco lançava sobre as coisas... E as coisas renascem sobre o papel, naturais e mais que naturais, belas e mais que belas, singulares e dotadas de uma vida entusiasta como a vida do autor. (BAUDELAIRE, 1993, p.226)

O ato de escrever é disseminado de sentidos e precisa ser exercido graciosamente, não tem ponto de partida nem ponto de chegada, mas circula produzindo significados e significantes. É por isso que na escrita o sujeito se tece e se engendra. Precipitar este artigo é convidar o leitor a uma constante busca de sentidos.

Partindo desse pressuposto, as tentativas de aproximação de possíveis representações sociais sobre fala e escuta de professores em sala de aula foram realizadas neste estudo, mediante um instrumento de pesquisa que privilegiou o discurso oral, seja por meio de observações realizadas em classe, seja por meio de entrevistas. Para a construção teórica, percorri os passos da representação social que, de mãos dadas com a psicanálise, justificam os esforços

de pedir a estas duas concepções teóricas que revelem algo do que têm a dizer sobre este objeto. Neste sentido, uma pergunta emerge: que lugar e posição teriam as representações sociais do professores sobre fala e escuta em sala de aula e como os suportes psicanalíticos permitiram compreender estas representações sociais?

Compreender o lugar e posição que teriam as representações sociais do professor sobre fala e escuta em sala de aula significa definir os objetivos deste estudo:

- ♦ analisar a fala e a escuta de professores em sala de aula, compreendidas pelo campo das representações sociais;
- ♦ compreender diferentes significados e significantes que a fala e a escuta revelam em sala de aula, a partir do referencial da psicanálise.

A demanda feita neste escrito busca fazer emergir um encontro das representações sociais de professores sobre fala e escuta, com a finalidade de pensar como estas se lançam na sala de aula. Isto significa percorrer um caminho para conhecer o discurso do professor, analisá-lo e encontrar significados e significantes que carrega, na busca de condições necessárias para também entender o eco.

Escutar professores parece abrir uma porta singular para se chegar “às vitrines” e olhar o que brilha e o que embaça, os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis de sua própria representação social.

Representação social e psicanálise: um laço possível?

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como esta realidade cons-

trói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1978, p. 181)

Os estudos desenvolvidos no campo das representações sociais, nos últimos trinta anos, conseqüentemente, reportam-se ao conceito trabalhado por Moscovici (1978) e tomam como referência o estudo: *La psychanalyse, son image et son public*. A obra aponta para a dificuldade de conceituar as representações sociais, admitindo que, se por um lado o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexibilidade, requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consciente.

Allport usa uma metáfora para historiar a origem da representação social e sugere uma unidade orgânica entre a flor e a raiz:

Tanto a flor como suas raízes são européias, e existe uma similaridade na forma entre a flor (uma forma sociológica de psicologia social) e a semente da qual ela nasceu (isto é, a sociologia). No caso da psicologia social, a semente e o solo germinaram, provieram de continentes diferentes (Europa e América do Norte) e de diferentes disciplinas acadêmicas (sociologia e psicologia). (ALLPORT, *apud* ARRUDA, 1998, p.31-32)

Essa metáfora, além de sinalizar a origem, pontua os terrenos demarcados pela representação social. Trata-se de um conceito germinado nesta complexibilidade, no entanto não é apenas a soma das contribuições, é a construção de algo novo, pretendendo observar um fenômeno básico da realidade cotidiana.

Fortalecendo a argumentação de Moscovici (1978), Ibanez (1988) sinaliza duas justificativas para essas complexibilidades conceituais: a primeira, refere-se ao fato de ser a representação social um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área do conhecimento, visto que sua origem vincula-se tanto à sociologia

quanto à psicologia – o que leva a concluir que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva da primeira, pois como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritos, uma vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos, constituem-se em relação ao próprio conceito de representação social, os mais operativos.

Estas peculiaridades transformam o conceito de representação social em um conceito-chave que aponta mais para um conjunto de fenômenos e processos do que para objetos claramente diferenciados ou até mecanismos precisamente definidos. Mas talvez a própria natureza dos fenômenos, aos quais o conceito de representação social faz referência, requer um grau de complexibilidade conceitual e uma flexibilidade dificilmente compatível com critérios estritamente operativos. Assim, o tipo de realidade social para o qual o conceito de representação social aponta está imbricado por um conjunto de elementos de natureza diversa: processos cognitivos, inserções sociais, fatores afetivos, sistema de valores... (SIC) que devem ter lugar simultaneamente no instrumento conceitual utilizado para elucidá-lo. (IBANEZ, 1988, p.32)

Vale pontuar que a dificuldade na construção da conceitualização não lhe retira o mérito de ser hoje um conceito fundamental na psicologia social. A representação recebe a nomeação de social justamente porque é uma modalidade de conhecimento particular, que tem por função compreender comportamentos e estabelecer a comunicação entre sujeitos. Esse conhecimento se nutre das ciências que, por sua vez, é apropriada pelos sujeitos pertencentes a determinados grupos.

A representação, portanto, é compartilhada e elaborada por um determinado grupo, já que sua construção ocorre na relação dos sujeitos entre si e com os objetos. Nesse processo, desconstrói-se uma realidade que é única, específica, mas que é compartilhada pela comunicação de sujeitos em interação com o outro. Não há representação social sem objeto e sem sujeito social, coletivo no individual, pertencente a um determinado grupo.

Pode-se dizer que a representação social, ao estudar a ação humana, expressa uma es-

pécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos. “As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material social e ideal sobre as quais elas intervirão”. (JODELET, 2001, p. 41)

É possível pontuar que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e, portanto, não constitui categoria bipolar, podendo, desse modo, afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas se tecem, de forma dinamiza, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade quanto afetividade emotividade.

Pesquisadores da área de Educação, e também fora dela, mostram-se preocupados em integrar aspectos afetivos e simbólicos na elucidação e análise das representações sociais, concebendo que na atividade representativa o objeto deixa de existir como tal, para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado como uma contingência psicossocial. Moscovici pensa representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social simultaneamente como um produto e um processo: “... a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior, um objeto que está distante e, de certo modo, ausente...” (MOSCOVICI, 1978, p.28)

No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, produzem e comunicam aos seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes.

... identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afe-

tivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais. (LANE, 1993, p. 61)

Na última década, o estudo das representações sociais tem espaço garantido na educação e de modo específico na Psicologia da Educação. Observa-se hoje um número cada vez maior de pesquisas nessa área, o que pode contribuir para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula. Nesse sentido, Sousa nos diz:

No final da década de 1980 e início dos anos 90, as investigações nas áreas de educação passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do autor individual e do autor social e de perspectiva micro e macro. É nesse contexto que a “descoberta” da teoria das representações sociais, pelos educadores, surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da Psicologia, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, formando condições para a análise de dinâmicas subjetivas (SOUSA, 2002, p.286)

A área de educação constitui um campo fértil para a investigação da teoria das representações sociais. Gilly acrescenta (1984, p. 364):

... o campo educativo aparece como um campo privilegiado para verificar como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no interior dos grupos sociais, e esclarece sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. A representação como conjunto organizado de significações sociais permite na nova via para explicação dos mecanismos por meio dos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam resultados.

O estudo de Gilly (1994) sobre as representações sociais no campo educacional, ao produzir uma revisão de literatura, conclui que são poucos os estudos sobre representações sociais tanto na área da Educação quanto na área da Psicologia da Educação. O autor também identifica que os poucos estudos existentes não possuem o aporte teórico-metodológico das representações sociais, uma vez que apenas estudam alguns aspectos das representações sociais ou, quando muito, esboçam fatores para

explicar resultados que nem sempre podem ser identificados como representação social.

Aspectos afetivos e emocionais constituem-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que a psicanálise possa dar conta na produção e reprodução das representações sociais.

Freud acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e sempre estimulava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí, a psicanálise, ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A psicanálise, por sua vez, não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, visto que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio, e o fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que possibilita, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo. “O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.” (OUTEIRAL; CERZER, 2003. p.1)

Não restam dúvidas de que a psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa. É um saber que pode gestar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, um lugar, uma posição, uma filosofia de trabalho que aponte para o desvelar dessa desconhecida rede de relações circulando numa instituição escolar. A queixa do professor é de se sentir escutado e não vislumbrar a possibilidade de decifrar o que e por que tal fato ocorre.

Nesse sentido, Kupfer acrescenta: “Antes, o professor parecia saber o que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto; e se desespera porque não consegue ensinar nada para este suposto objeto.” (2000, p.121).

Ora, a psicanálise é uma das áreas do conhecimento responsável pelo resgate do sujeito. Essa constatação é escutada nos mais variados planos.

Disto se encontram resquícios no discurso pseudo-humanitário sustentado por muitos educadores, cuja bandeira é despertar o ser humano que há em todos nós e que confunde a “tentativa de atribuição de um lugar para o sujeito no discurso” com liberação da subjetividade e com *laissez-faire*. E está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional – banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série. (KUPFER, 2000, p. 228)

Pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, é que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação, pois é preciso escutar o ambiente transferencial de sala de aula, lugar onde acontece o ato educativo. Nesse ambiente em que ocorre a escuta da relação professor-aluno, visto como um campo de condutas humanas que se configura sob a nomeação de disciplina ou (in) disciplina escolar, constituindo, na atualidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

Nos dias atuais, quando o professor se dirige para a sala de aula, questiona-se sobre como administrar a dispersão, a falta de atenção e de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe. Diante desse mal-estar no ambiente escolar, a escuta pedagógica pode abrir um canal de comunicação, porque o instrumento dessa escuta envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva do discurso, apresentado pelo sujeito escutante.

Em relação a esse pensamento, Cerezer e Oiteiral complementam:

A escuta de uma fala ou de um discurso é o que nos possibilita uma leitura subjetiva daquilo que está sendo expressado. A fala tece e a palavra ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno: logo, o sistema de categorias que modela o mundo do falante é essencial para que o sujeito filtre informações das situações que vivencia. (2003, p.60)

Por este caminho, em que a escuta é vista essencialmente como instrumento de trabalho do professor e neste sentido Kupfer diz:

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar (...) estará produzindo um inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais com a clínica psicanalista “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escola como lugar de escuta (2000, p. 34)

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo de educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto aos alunos. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produz-se e amplia-se o mundo das coisas, dá-se uma versão própria que é a réplica e não uma repetição.

A escuta das vozes e das situações é, na verdade, um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém, este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.

Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. Matar o mestre – para falar, escutar e tornar o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada.

Se por um lado, Freud foi, de fato, um anti-pedagogo, por várias razões, foi também um mestre da educação. Seu jeito peculiar de fazer teoria revelou a singular relação que tinha com o auto de pensar, falar e escutar. Freud pensou com a mente e com o desejo e, talvez por isso, a fala e a escuta tenham ocupado um lugar singular no seu modo de educar.

A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revoluci-

onárias não são desejáveis, sob nenhum aspecto. (FREUD, 1976, v. 22, p. 348)

As conexões da psicanálise e educação precisam ser ainda estabelecidas. Talvez, desde já, a psicanálise possa possibilitar à educação um outro olhar, não narcísico, não tão etnocêntrico, mas um olhar em que o professor se coloque no lugar daquele que investiga, daquele que questiona o saber fechado, previamente estruturado do aluno.

Em meio a toda impossibilidade de se casar a psicanálise com a educação, é certo que ambas começam a se olhar. Nesse caso, estão abertas portas para que o saber da representação social tome lugar entre esses dois saberes, mostrando ao leitor o que podemos ver por detrás dele, sem, contudo, conduzi-lo para dentro, porque educar, segundo Freud, parece ser mesmo uma tarefa difícil.

Após discorrer sobre as relações entre psicanálise e educação, faz-se pertinente encontrar um ritmo, um compasso entre representação social e psicanálise. Nesse sentido, Kaes diz:

A psicanálise é ela própria, objeto de representação social. De fato, foi em relação a ela que S. Moscovici (1960) definiu o próprio conceito de representação social e seu método de estudo. (...) É pouco provável que os dois objetos coincidam, pois se constituem de projetos, epistemológicos diferentes e práticos diferentes; mas é possível que ligações pouco evidentes se desvelem (*apud* JODELET, 2001 p. 67-68)

Por esta via, é possível tentar percorrer uma trilha demarcando que tanto a representação social quanto a psicanálise foram e são influenciadas pela cultura. E nesse contexto, a representação social e a psicanálise são convidadas a comparecer neste estudo, entendendo que ambas as áreas engendram-se no desfiladeiro da cultura. A palavra cultura pode ser entendida como:

O resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza. ... (ARANHA, 1996, p. 14-15)

Desse modo, pode-se resgatar que a representação social e a psicanálise estão presentes de mil maneiras na cultura e na vida cotidiana. Ambas as concepções são em si mesmas uma parte da cultura contemporânea, tanto no plano científico-filosófico, quanto no efeito que essas posições teóricas têm sobre os costumes, as idéias, o senso comum e a própria civilização.

A problemática da cultura constitui, tanto para a teoria das representações sociais quanto para a psicanálise, um espaço em que as formações culturais apresentam os mesmos elementos e estruturas fundamentais que vão engendrar a vida cotidiana do sujeito, sua comunicação, opinião, atitude, etc. Portanto, ambas as teorias se tecem e se aproximam do tecido social e contribuem para um sistema de interpretação da realidade.

Pela trilha da cultura é que se faz possível mapear pontos em que a representação social e a psicanálise se engendram no contexto da sala de aula. Sabemos o quanto a sala de aula é produtora de cultura, de relação e comunicação e, por sua vez, é um espaço de construção das representações sociais.

Pode-se afirmar que tanto a psicanálise contribui com a educação, para desvelar os aspectos afetivos do desenvolvimento, quanto a teoria das representações sociais reconhece igualmente a importância dos aspectos afetivos.

A escola é um espaço onde a construção das relações afetivas acontece, e ao mesmo tempo, é onde acontece a fala e a escuta. Uma fala, se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. E nesse lugar se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações que os sustentam.

Logo, pode-se dizer que a representação social de professores (sujeito) sobre fala e escuta (objeto) constitui um leque de possibilidades para que se perceba um novo olhar sobre a sala de aula, no que se refere à relação professor aluno.

Vale pontuar que o campo das representações sociais e da psicanálise encontra-se no centro de um debate interdisciplinar, na medida

em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu campo epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no cotidiano que move cada sujeito à ação. Na condição de pesquisadora, pergunto: não seria essa capacidade de dar uma nova forma às coisas pela atividade psíquica que constitui uma representação social?

A fala é costurada a partir de um emaranhado de representações sociais que servem de trama articulada nas esferas das relações sociais, ou seja, pela sua própria relação dialética com a cultura e a realidade. Escutar a fala e exercitar a escuta exige, ao mesmo tempo, o sentido das representações sociais que elas apresentam.

Kaes (2001), ao pensar sobre representação social numa vertente psicanalítica, elabora a hipótese de que a representação é um trabalho de lembranças daquilo que está ausente, que está em falta. Logo, a representação tanto quanto a psicanálise indicam uma ausência, se formam como traço e reprodução de um objeto perdido.

A representação social do professor sobre fala e escuta em sala de aula, de que trata este artigo, busca superar dualismos, estabelecer interfaces com outros campos do saber, para dizer o que não pode ser dito internamente, mas que ainda insiste em dizer, representação e psicanálise não constituem ambigüidades, parece que algo evidente se desvela, mistura-se numa sintonia de tons e formas, e expressa o desejo de colocar o homem para realizar a tarefa que o mestre ensinou. “Assim como o planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno do seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo em que persegue o seu próprio caminho da vida.” (FREUD, 1976, p.163)

Representação e psicanálise são como a imagem do tecelão: alguns fios aparecem partidos, outros estão unidos desenhando em seu trajeto uma peça necessariamente interminável. Então, posso suspirar mais aliviada ante o esforço feito para encontrar na cultura um ca-

minho por meio do qual representação social e psicanálise se encontram, mesmo sabendo que a incerteza atormenta o laço possível.

Trilhas e atalhos

A partir da delimitação do problema, o contexto escolhido para a coleta de dados foi uma escola pública do Ensino Médio, situada em Salvador-Bahia. Os sujeitos que colaboraram com a realização deste estudo pertencem a uma classe do ensino médio, de ambos os sexos, encontrando-se na faixa etária de 16 a 19 anos. A classe serviu de palco para que se pudesse proceder à observação dos professores. Optou-se por escutar, mediante observação e entrevista, quatro professores durante cem dias. Em seguida foi estabelecido que a aula seria observada com base em três momentos distintos: recepção de chegada, durante a aula e conclusão da aula. Com relação ao tempo, esses momentos foram assim divididos: recepção de chegada (dez minutos), durante a aula (trinta minutos) e conclusão da aula (dez minutos).

Os registros de cada um desses momentos foram reorganizados em categorias descritivas, o que permitiu uma primeira leitura dos dados e, em seguida, as categorias teórico-interpretativas foram também construídas, quando se buscou o referencial da teoria psicanalítica, o que contribuiu para o processo da análise.

Com relação às categorias teórico-interpretativas das observações do momento de recepção de chegada, observou-se que a **sedução** se fez presente, a **relação transferencial** mostrou-se durante a aula, enquanto que, no momento de conclusão da aula, destacou-se a **repressão** e a reatualização da **sedução**. As categorias teórico-interpretativas das entrevistas foram agrupadas em: **ambivalência** e **frustração**.

Trilhas e atalhos são nomeações do que chamamos de método, este não constitui norma autônoma, mas deve subordinar-se a uma construção teórica no sentido de captar o objeto na sua especificidade, no seu ágalma.

Ajustes e Achados

Pretende-se, neste momento, restituir o discurso dos professores em sala de aula, na medida em que cada fala, com suas ausências e presenças, parece ter produzido uma nova descoberta a partir das representações desveladas neste estudo. Fala não tem um único sentido. A fala tem sempre um mais além atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um certo dizer.

... esta palavra alienada coloca o alente à escuta do que não sabia ter dito nem “pretendia” dizer; pode-se resistir à palavra interpretante, seja negando a sua identidade – “não foi o que eu disse”, seja negando sua alteridade – “foi exatamente o que eu queria dizer”; a fala integrante não bastou de compreender mais profundamente o que foi dito, mas, apenas de deixar ouvir o que a fala disse. A fala fala e nela o homem reside. (FIGUEIREDO, 1994, p. 128-129)

Fazer uma experiência com a fala é, da mesma forma, deixar-se atravessar por ela, acolhê-la no seu poder mais próprio, ou seja, na sua alteridade. Fazer uma experiência com a fala é preciso: “Por conseqüente, libertar a palavra para seu outro dizer, para seu dizer outro, isto implica em deixar que a fala fale e, mesmo quando as palavras brotem da minha boca, colocar-me à escuta”. (FIGUEIREDO, 1994, p. 122).

Considerando o objeto deste estudo e que a fala é uma das formas que permite ao sujeito expressar sua subjetividade, sua singularidade e suas representações sociais, fiz a opção pela análise de discurso como técnica de análise dos dados, uma vez que tal escolha me permitiria captar concepções, valores, atitudes e até mesmo contradições na fala dos sujeitos da pesquisa.

Vale dizer que a categorização dos dados foi organizada à medida que surgiram conteúdos latentes e manifestos nas falas. Em seguida, foram interpretados à luz das teorias explicativas deste estudo, tomando como referência, as falas que emergiram das observações em classe e das entrevistas dos professores, sem, no entanto, perder de vista que coube ao pesquisador uma constante ida e volta ao material de coleta.

A letra falada e a letra escrita, contidas nas observações e entrevistas dos sujeitos dessa análise, foram submetidas à análise de discurso. Cabe lembrar que o que está dito, escrito é o ponto de partida: a análise e interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que pode assegurar relevância.

Para analisar a fala dos professores, foi preciso saber ouvir, sentir os tons, pausas, ritmos, de preferência, sem pressa, para que as falas tomassem forma e o imaginário se encarregasse de captar o belo. A fala é como o desenho, composto de um conjunto de linhas e contornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente.

Assim posto, os ajustes e os achados a partir da fala dos professores produziram sentidos e me deixaram confortável para armar o “quebra-cabeça”, pedir licença ao leitor para traduzir a imagem o discurso e, desse modo, permitir que a mensagem fizesse eco.

Nesse caminho, analisaram-se as representações sociais de professores sobre fala e escuta em sala de aula, compreendendo os diferentes significados e significantes destas representações com base no referencial teórico da psicanálise.

A pesquisa mostrou que a fala e a escrita de professores em sala de aula estão ancoradas em representações de **sedução, relação transferencial, ambivalência, repressão e frustração**, observadas nos momentos de recepção de chegada, durante a aula e de conclusão da aula.

A sedução foi observada no momento de recepção de chegada e se reatualiza na relação pedagógica porque, dada a assimetria existente entre professor e aluno, remete à polaridade inicial entre um que quer saber, saber-suposto, saber do professor – e um que não sabe e quer saber, o aluno.

A relação pedagógica entre um que detém o saber – o professor e o outro que quer saber – o aluno, reproduz a relação originária que é a própria relação de sedução: o aluno atualiza conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica o co-

nhecimento, ocupando o lugar superegótico da lei e da ordem – da onipotência das figuras parentais introjetadas.

As falas a seguir ilustram o processo de sedução em sala de aula:

Bom dia, meus amores, acalmem-se, vocês estão agitados...

Vamos, meus queridos amigos, vamos entrando e sentando...

Cada um olhe para mim e para dentro de si e se pergunte: como estou em relação aos ensinamentos da professora?

Quando o professor emite essas falas, revela representações sociais, ancoradas na sedução; observa-se que ele as utiliza para, possivelmente, manter a disciplina e sua autoridade em sala de aula, bem como para reafirmar sua posição de mediador do processo ensino-aprendizagem, reforçando, desta maneira, no aluno, a busca do conhecimento.

O processo de sedução na relação pedagógica fundamenta-se na vinculação erótica à autoridade professoral – atualização do vínculo original pré-edipiano de identificação. Pode-se auxiliar ou obstaculizar o processo educativo do aluno, obstaculiza-o quando o professor assume contratransferencialmente o lugar da autoridade primordial, colocando-se no lugar da lei e da ordem e no lugar do conhecimento. Ao assumir esse lugar, não cumpre sua função de mediador, pois o aluno fica vinculado a ele e não ao saber. (MORGADO, 1995, p. 35)

É preciso salientar, no entanto, que tais representações sociais, ancoradas na sedução, podem dificultar o ato educativo, quando o professor também encarna o lugar da autoridade primordial, e, nessa possibilidade, pode deixar de assumir a função de mediador da aprendizagem, para estabelecer com o aluno vínculos apenas afetivos, não os transferindo para o processo de conhecimento.

Assim sendo, o professor precisaria investir-se de sua autoridade pedagógica para neutralizar a autoridade primordial. Rompendo o fascínio sedutor que essa autoridade exerce sobre ele e sobre o aluno, criará condições para que a relação pedagógica centre-se no conhecimento.

Observou-se que, no momento nomeado de durante a aula, as representações sociais ancoradas na relação transferencial se presentificaram, e a relação professor-aluno estabeleceu-se a partir da transferência do aluno e da contratransferência do professor.

Pode-se pontuar que Freud (1900) estava certo, ao afirmar que o aluno transfere ao professor, de uma maneira singular, algo da relação entre pai e mãe, transfere também um saber que ele não tem e, assim, para estabelecer essa relação, o professor deve oferecer-se como detentor do saber que lhe é suposto na transferência.

Observemos uma fala entre aluno e professor:

Aluno: Prozinha, venha cá me tirar essa dúvida, a senhora sabe, venha pró, sente aqui.

Professor: Sei alguma coisa, um dia você chega lá.

Aluno: Pró, você está elegante...

Professor: Que bom saber disso.

Aluno: Pró, me ensine esse exercício.

Professor: Que ajuda você precisa?

Nessas falas, pode-se constatar que o aluno reconhece o saber do professor e este faz semblante, isto é, parece evidenciar que sabe e é essa a singular contribuição que a relação transferencial pode oferecer para a educação, que o aluno, diante da sua castração (não saber), possa encontrar no saber do professor um caminho para seu processo de crescimento, considerando que o sujeito procura no outro o saber sobre aquilo que lhe falta. Na relação com o analista, o sujeito busca o saber sobre aquilo que lhe falta, na relação com o professor na escola, o aluno supõe no professor o saber sobre seus estudos, projetos, medos e desejos. Em suma, é a falta que leva o aluno a transferir e esta tem como princípio constitutivo o sujeito suposto saber (Sss) ¹.

Freud chega a afirmar que a relação transferencial está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que

¹ Lacan utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber ao analista. (1993, p.87)

nos autoriza a substituir a expressão “relação analista – paciente” pela expressa “relação professor-aluno”. (KUPFER, 2001, p.88)

As representações ancoradas na relação transferencial foram reveladoras de que a ênfase dada às relações professor-aluno não estavam apenas no valor dos conteúdos transmitidos, mas sobretudo nas relações afetivas e de saber estabelecidas entre estes atores e é nesse momento que a fala do professor ganha força, passando, com isso, a ser escutada.

Observou-se que, no momento de conclusão da aula, as representações sociais ancoradas na repressão se fizeram presentes. Nesse sentido, dizem os professores.

A maioria de vocês não entregou o trabalho, o trabalho, me aguardem! Vocês vão ver o que vai acontecer com vocês daqui pra frente!

Apenas cinco alunos apresentaram o trabalho e os demais não fizeram. Vou solicitar uma reunião de pais para apertar a corda de vocês.

Hoje está sendo o último dia de discurso, agora eu vou agir.

Estas falas, possivelmente, têm a intenção de barrar comportamentos indesejáveis apresentados pelo aluno no que se refere às tarefas escolares. Constitui-se de um dispositivo que muitas vezes o professor utiliza para tentar modelar o comportamento do aluno. Chama-se, falando de repressão diz: “Qualquer impulso, fora da consciência, de um conteúdo representado como desprazeroso ou inaceitável; ação do aparelho psíquico sobre o afeto” (1995, p. 192)

Vale salientar que essas representações, simbolizadas nas falas do professor, são carregadas de conteúdos repressivos para modificar a conduta da classe. O professor parece querer que os alunos aprendam a emitir um comportamento que possa se aproximar de maior disciplina e responsabilidade com vistas a atingir seus objetivos pedagógicos.

Nas entrevistas realizadas, a fala dos professores foi submetida ao mesmo processo de categorização que indicou duas categorias teórico-interpretativas: ambivalência e frustração. A ambivalência presente nos discursos dos pro-

fessores revela a coexistência de tendências afetivas opostas em relação a uma mesma situação. As falas dos professores ilustram esta oposição:

Não sei o que é melhor, ser professora da rede particular ou ensinar na rede pública. Essa profissão é mesmo difícil.

Meus alunos em sala de aula são normais. Alguns alunos apresentam dificuldades, problemas de comportamento também. É normal, agora com certas restrições...

Eles não estão querendo mais ouvir. Não ouvem. Estão só querendo conversar, brincar. Não sei se é o sistema mesmo de ensino que está decadente, mas acho que, particularmente, esse é o melhor ensino que ainda existe.

São falas ambivalentes que pontuam os conflitos de sala de aula, onde o movimento de melhor/pior; saber/não saber, estão presentes e expressos em meio a dois sentimentos opostos. Neste contexto, Kaufmann diz: “O mais frequente e o mais dramático são essas publicações duplas serem próprias de representações de pessoas que o sujeito teme, ou ama ao mesmo tempo.” (1996, p. 25-26)

Essa ambivalência, muitas vezes, é apresentada com certo mal-estar e denota a dificuldade que o professor tem enfrentado em lidar com o novo, com o diferente em sala de aula. Superar este mal-estar implica que o professor no cotidiano da sala de aula pense o sentido simbólico da ambivalência na relação pedagógica e possa construir representações que forneçam o encontro da escuta desses discursos, com vistas a entender as marcas do desejo que circulam entre professor e aluno.

Frustração foi também uma categoria que se evidenciou nas entrevistas dos professores. As falas a seguir são ilustrativas dessa representação:

Sinto-me por baixo quando me esforço para ensinar e vejo os resultados estão abaixo da média.

O nível do aluno está cada vez mais baixo. O aluno está cada dia mais chegando à sala de aula mais despreparado.

O pior de tudo são as conversas paralelas. Eu acho que quando há conversas paralelas é por-

que aquilo que se está ensinando não está interessante para o aluno.

Pode-se dizer que a frustração é um estado do sujeito que se acha impossibilitado de obter o objeto de prazer que almeja. Nesse sentido, frustração é compreendida como “denominando qualquer impossibilidade do sujeito se apropriar daquilo que deseja.” (CHEMAMA, 1995, p. 88).

Os discursos dos professores são reveladores do quanto o professor expressa o desejo de algo que lhe falta: os resultados desfavoráveis podem ser entendidos como a insatisfação do professor devido à recusa do aluno em atender uma exigência libidinal.

É possível afirmar que as falas dos professores são marcadas de representações que desvelam sentimentos frustrados que implicam falta, ou seja, falta algo, há um obstáculo que precisa ser revisto. É possível dizer que a fala dos professores participantes da pesquisa é permeada de frustração porque seus objetivos disciplinadores e pedagógicos não foram alcançados. Uma insatisfação bordeja seu trabalho pedagógico, denuncia a não escuta do aluno, o professor, por isso, busca encontrar o objeto perdido...

Pode-se pensar que essas representações sociais emergiram porque se revelam em ato. Este ato foi conduzido pelo pesquisador que no olhar, percepção e escuta, tentou fotografar algumas imagens, mesmo que tênues, da escuta da fala do professor em sala de aula, uma vez que revelaram, ainda que inconscientemente, ser ele mesmo o sujeito da falta, sujeito do desejo.

Em alguns momentos da observação e da entrevista, pude perceber que havia por parte dos professores um movimento de transmitir. Mostraram algo mais do que comunicar a informação, evidenciaram o desejo de escutar o aluno, mas é possível pensar que a escuta realizada tenha sido um trabalho feito pelas bordas, na medida em que não se registrou participação da classe, o que ficou registrado foi uma voz apenas – a do professor – que tentou anunciar uma mensagem ainda que difusa, mensagem de falas que não foram (des)cobertas.

Diante dos passos construídos, a minha argumentação é de que a fala e a escuta de professores em sala de aula vão além da transmissão de conteúdos, mas se revestem de subjetividades em que afetos, emoções, crenças, valores, contradições e representações permeiam seu discurso. O professor é possuidor da sua cultura e da sua história, desenvolve relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e essas dimensões estão (entre) laçadas na sala de aula.

Estes achados, sem dúvida, representam um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que apontam alguns elementos essenciais das representações da fala e escuta de professores em sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, tornam cada vez mais precisa a necessidade de transpor o nível de constatação, seja do que se passa no cotidiano da sala de aula, seja do que ocorre no imaginário do professor e do aluno. Faz-se necessário refletir como e por que essas falas e escutas são construídas e ressignificadas.

Constituímos, como educadores, nossas próprias representações e, em razão delas, orientamos nossas atividades e as impomos ao aluno, na suposição de que sabemos o que é melhor para ele.

Conhecer as representações sociais dos professores constituiu-se uma boa trilha para ajudar a ajustar com maior visibilidade o quanto a fala e a escuta em sala de aula podem contribuir na eficácia do projeto pedagógico da escola. Este estudo pode contribuir para a educação na medida em que permite elaborar um novo problema: o que o professor acha que o aluno fala e escuta? Talvez seja uma outra porta que poderá ser aberta com vistas a dar passagem para outros achados na busca de também dar voz e ouvido ao aluno.

Pode-se também arrematar que os professores envolvidos neste estudo exercitaram, em certa medida, a transmissão; os trabalhos de preenchimento da falta foram estruturantes para o ensaio das representações sociais pela via de ancorar sua fala e escuta em sala de aula. Esta pesquisa não esgota aqui e agora, por isso ela não se conclui de quase todo, mas exige outras

etapas processuais num ato em que o movimento de fala e escuta canaliza a interlocução do suposto saber.

Como todo investimento libidinal, parece-me que o debate não está suspenso, há arquivos incandescentes a serem achados, ajustados, arremates a serem feitos, uma vez que me constituo no lugar do sujeito da falta. Confesso que

gostaria de continuar escrevendo sobre essa temática, uma vez que o escrever exige sempre recomeçar. Mas, talvez esta escrita não acabasse, não tivesse medida e, possivelmente, seria uma simples repetição. Como remédio ou até como “receita”, prefiro tentar tirar alguns véus e, quem sabe, troco a repetição por um ato de criação. E começo de novo...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R.S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, R.A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Arte Poética, 1995.
- ARANHA, M.L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, A (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUDELAIRE, C. *Obras estéticas: filosofia da imaginação criadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BARTHES, R. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BATAILLE, L. *O umbigo do sonho: por uma prática da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BIRMAN, J. *Mal-estar na modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- CHARLOT, B. *A relação com o saber e com a escola*. Paris VIII, 1992 (mineo).
- CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNANDES, F. *A condição do sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- DERNANDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FIGUEIREDO, L. C. *Escutar, recordar, dizer: encontro heideggerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1994.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREUD, S. *Obras completas*. Volumes 3, 7, 9, 10, 22, CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FUKS, B.B. *Freud e a cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GILLY, M. Les représentations sociales dans le camp éducatif. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 363-386 (Sociologie d’aujourd’hui)
- GUARESCHI, P; JOUCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IBANEZ, G. T. Representaciones sociales, teoría y método. In: IBANEZ, G.T. (coord.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. P.32-51.
- JERUSALINSKI, A. Apesar de você amanhã há de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação. In: CALIGARIS, E. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. p. 66-81.
- JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- _____. (Dir.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- KAES, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 67-90.
- KUPFER, M.C. *Educação para o futuro e psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

- LACAN, J. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M.J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 58-72.
- MACHADO, A.M.N. *Os efeitos do exercício do escrever*. Dissertação (Mestrado), UFRGS. Porto Alegre, 1989.
- MADEIRA, M.C. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.72, n.171, p. 139-144, maio-ago. 1991.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MORGADO, M.A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com fetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.
- MARQUES, M.O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Jui: Unijuí, 1997.
- MEZAN, R. *Freud pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORALES, P. *A relação professor-aluno*. São Paulo: Loyola, 1998.
- ORNELLAS, M.L.S. *Imagem do Outro (e) ou Imagem de si?* Salvador: Portifolium, 2001.
- _____. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ROZA, L.A.G. *Palavra e verdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.
- SARTRE, J.P. *O escrito não é político?* Lisboa: Dom Quixote, 1970.
- SILVEIRA, E. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Qualitymark, Dunya, 1997.
- SOUSA, C.P. Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p. 285-323, 1º e 2º sem., 2002.

*Recebido em 22.07.04
Aprovado em 04.04.05*

A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL E SUA AQUISIÇÃO POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Herivelto Moreira ¹

Guiomara Ribas ²

Elza Rumiko W. Soavinsky ³

Raimundo Fortes ⁴

Maria do Carmo Wiese ⁵

Ethel Fisher ⁶

RESUMO

O objetivo do presente artigo foi identificar a concepção de conhecimento profissional de professores do Ensino Médio de sete escolas públicas do município de Curitiba. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. A técnica de coleta de dados foi a entrevista individual semi-estruturada. Os participantes do estudo foram 30 professores, homens e mulheres, de diferentes disciplinas, em diferentes estágios na carreira profissional. A amostra foi intencional. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Os principais resultados mostraram que os professores participantes deste estudo, na sua grande maioria, concebem o conhecimento como uma busca constante, a somatória de experiências adquiridas com a prática do dia-a-dia e o domínio do conteúdo de suas disciplinas.

Palavras-chave: Formação em serviço – Conhecimento do professor – Repertório de conhecimentos – apropriação do conhecimento.

ABSTRACT

THE CONCEPTION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND ITS ACQUISITION BY HIGH SCHOOL TEACHERS

The objective of the present article was to identify the conception of knowledge of high school teachers from seven public schools located in Curitiba. The methodological approach was qualitative of interpretative nature. The technique used to collect data was the semi-structured individual interview. The participants

¹ Doutor em Educação, Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Endereço para correspondência: Rua Gastão Câmara, 559 – 80730-300 Curitiba/PR. E-mail:

² Mestre em Tecnologia e Professora de Pedagogia do UNIEXP.

³ Mestre em Tecnologia e Professora da Faculdade OPET.

⁴ Mestre em Tecnologia e Professor da Rede Pública do Estado do Paraná.

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

of the study were 30 teachers of different subject matter, career stages and sex. The sample was intentional. The interviews were recorded and transcribed literally. The main results showed that for the vast majority of the teachers, knowledge is a constant search, the sum of acquired experiences in every day practice and the domain of the content of their subject matters.

Keywords: In service training – Teacher’s knowledge – Knowledge base – Knowledge appropriation

INTRODUÇÃO⁷

Uma característica distinta de qualquer profissão é o corpo de conhecimentos necessários para praticar essa profissão. Os profissionais de qualquer área são chamados a prestar serviços porque possuem um entendimento único e uma visão crítica em relação a uma situação que é inacessível ao leigo.

Para o professor, esse corpo de conhecimentos, também chamado de repertório de conhecimentos, reflete o alcance e a riqueza do conhecimento profissional necessário para que ele exerça o seu trabalho nas escolas.

O repertório de conhecimento que os docentes precisam ter para exercer a profissão é muito discutido na literatura de pesquisa na área da formação inicial e da formação continuada de professores. Essa discussão se concentra na natureza desse conhecimento e na extensão pela qual os pesquisadores são capazes de entender o que os professores sabem.

Vários rótulos têm sido utilizados na literatura de pesquisa, principalmente na literatura internacional, sobre o conhecimento do professor, cada um indicando um aspecto relevante desse conhecimento. Os rótulos ilustram principalmente o aspecto que é considerado o mais importante pelos respectivos autores. Juntos, esses rótulos dão uma visão da maneira pela qual o conhecimento do professor tem sido estudado até agora.

Os rótulos mais comuns são: “conhecimento pessoal”, indicando que esse conhecimento é único; “a sabedoria da prática”, e, em publicações mais recentes, “conhecimento profissional artesanal”, referindo-se a um componente específico do conhecimento que é principalmen-

te o produto da experiência prática do professor; “conhecimento orientado pela prática”, indicando que esse conhecimento é para o uso imediato na prática do professor; “conhecimento relacionado com o conteúdo e o contexto”, conhecimento que é em grande extensão tácito e o conhecimento que é baseado na reflexão sobre as experiências.

No Brasil, as pesquisas nessa área surgem a partir de 1990, com a marca da produção intelectual internacional (TARDIF, NÓVOA, GAUTHIER, SHULMAN, GOODSON, entre outros) e influenciaram a busca de novos caminhos na pesquisa sobre formação inicial e continuada de professores.

Apesar de toda a contribuição da literatura de pesquisa, esse tema é ainda carente de estudos empíricos, pois faltam estudos que nos permitam entender melhor como os professores concebem e adquirem os conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é identificar a concepção de conhecimento de professores do Ensino Médio de sete escolas públicas do município de Curitiba.

REVISÃO DA LITERATURA

Há certa tendência observada na literatura internacional (GAUTHIER et, al, 1998; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2001; 2002; TARDIF, 2000; SHULMAN, 1986; ZEICHNER, 1993; 1998) e na literatura nacional (FIOREN-

⁷ O presente estudo é resultado do Projeto de Pesquisa “A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor”, apoiado pelo CNPq, processo 30530/2002-9.

TINI et al., 1998; LÜDKE, 1996; 2001; PIMENTA, 1996; 1999; SILVA, 1997; THERRIEN, 1995, dentre outros) de redirecionar os estudos sobre a prática e os conhecimentos profissionais dos professores que até pouco tempo objetivava a capacitação destes, por intermédio da transmissão do conhecimento de uma maneira prescritiva, a fim de que aprendessem a atuar eficazmente na sala de aula, para uma abordagem de analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do conhecimento docente.

Segundo Lüdke (2001), direta ou indiretamente esse tema tem sido tratado por autores conhecidos no Brasil, como Perrenoud, Antônio Nóvoa, Kenneth Zeichner e Donald Schön ainda que, acompanhando análises voltadas para outras questões específicas, como as competências ou a identidade do professor (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1992; 1995), o professor-reflexivo (SCHÖN, 1995) ou, ainda, a questão do professor-pesquisador (ZEICHER, 1993; 1998).

Segundo Nunes (2001), os estudos sobre o conhecimento e a formação dos professores não são inéditos no Brasil, já que, de certa forma, vinham sendo desenvolvidos por meio da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar, etc., num contexto diferenciado, onde a escola era tida como local privilegiado para a transmissão do conhecimento pelo professor, que, supostamente, detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

Nunes (2001) apresenta uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores.

Da valorização quase exclusiva do conhecimento (saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. Já os

anos de 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Essa discussão foi introduzida em 1991, por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado na Revista Teoria e Educação. Na literatura nacional, é possível destacar vários estudos nessa área, os quais passaremos a apresentar em seguida.

O estudo conduzido por Pimenta (1996) com alunos de licenciatura teve como objetivo repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas. A autora identificou três tipos de saberes da docência: a) o saber da experiência, b) o saber do conhecimento e c) os saberes pedagógicos. Ela sugere que a fragmentação entre esses três tipos de saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central para possibilitar assim uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Partindo da relação teoria/prática, Fiorentini et al. (1998) procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como esses saberes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores por meio de uma prática reflexiva e investigativa. Sua principal conclusão é que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos de formação teórica.

Guarnieri (1997) desenvolveu um estudo sobre a atuação de professores iniciantes, a partir da idéia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática.

Ainda, a respeito do assunto, Silva (1997) conduziu uma pesquisa com professores por meio de entrevistas que revelou a existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira e Therrien (1995) enfatizou que nos estudos sobre a formação de professores ainda persiste uma dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são

mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Ele considerou que a pluralidade de saberes (curriculares, disciplinares, e de formação profissional) que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do trabalho cotidiano do professor.

Borges (1996) conduziu um estudo com professores de Educação Física para analisar como eles construíam os seus saberes docentes. Concentrou a investigação na trajetória profissional de dois professores a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Concluiu que tanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que os professores de Educação Física mobilizam no cotidiano escolar.

Caldeira (1995) buscou investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal. Partindo da suposição de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar, procurou descrever e analisar a prática docente de uma professora do Ensino Fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. A autora, baseada no estudo de Tardif et al. (1991), considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Todos esses estudos procuram, de certa maneira, enfatizar o conhecimento da experiência do professor, mas usar o rótulo “conhecimento do professor” ou “conhecimento prático do professor” ou “conhecimento da experiência” como um conceito abrangente para as cognições do professor significa incluir formas tácitas de conhecimento.

Muito embora o conhecimento da experiência esteja recebendo mais e mais atenção na literatura recente e alguns autores dão boas vindas a essa progressiva atenção como uma possível resposta a dúvidas sobre o profissionalismo do professor, é muito importante basear os julgamentos sobre os estudos do conhecimento do professor no exame preciso do que é o estudo

e não nos rótulos usados. Isso não altera o fato de que parece ser muito difícil compreender os componentes tácitos e intuitivos das cognições do professor na pesquisa sobre o seu conhecimento, o que torna as iniciativas de desenvolvimento de teorias e de pesquisas nessa área muito importante.

O conhecimento do professor, derivado da experiência pessoal significa que o conhecimento não é alguma coisa objetiva e independente para ser aprendido e transmitido, mas ao contrário, é a soma total das suas experiências.

Eraut (1994) enfatizou que é necessário muito mais pesquisas nessa área para entender melhor o processo pelo qual os professores adquirem e integram os conhecimentos de diferentes fontes no modelo conceitual que orienta suas ações na prática. E, é claro, os professores podem diferir enormemente no grau pelo qual utilizam o conhecimento teórico em seu conhecimento prático.

No entanto, ao investigar o conhecimento do professor, o principal foco de atenção deverá ser na complexidade da totalidade das cognições, nas maneiras como isso se desenvolve e na maneira como isso interage com o comportamento do professor na sala de aula. O conhecimento e as crenças são vistos como inseparáveis, embora as crenças sejam vistas, de modo geral, como se referindo a valores pessoais, atitudes e ideologias e o conhecimento às proposições mais factuais do professor (VERLOOP; VAN DRIEL; MEIJER, 2001).

É importante observar que o repertório de conhecimentos que o professor detém afeta cada aspecto do ato de ensinar. Ele afeta a relação professor/aluno, a interpretação do professor da sua disciplina e a sua importância na vida dos alunos; como os professores trabalham com os livros textos recomendados; o planejamento curricular, a avaliação dos alunos e assim por diante.

Quando se fala de “conhecimento do professor”, o conceito de “conhecimento” deve ser usado como um conceito abrangente e inclusivo, resumindo uma ampla variedade de cognições, desde opiniões conscientes e bem equilibradas a intuições inconscientes e irre-

fletidas. Isso está relacionado ao fato de que, na mente do professor, os componentes do conhecimento, as crenças, as concepções e as intuições estão inextricavelmente entrelaçados.

Essas considerações sugerem um aprofundamento nos estudos sobre o professor reconhecido como pessoa única e como aprendiz que possui e desenvolve um tipo especial de conhecimento. Esse conhecimento é significativamente influenciado e determinado pelas experiências em vários contextos. Por outro lado, a maneira como o professor age em uma determinada situação e em um contexto específico, também pode determinar e influenciar esses contextos.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Essa abordagem foi utilizada para melhor definir o problema tendo como base a realidade dos docentes, pois segundo Moreira (2002), na pesquisa qualitativa o foco da investigação é na essência do fenômeno e a visão de mundo é função da percepção do indivíduo. O objetivo é fazer com que as pessoas que estão participando do estudo falem por si próprias, para proporcionar suas perspectivas em palavras e em ações. Portanto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do que está sendo estudado.

Os participantes do estudo foram 30 professores do Ensino Médio de sete escolas públicas de Curitiba. A amostra foi intencional. Isso significa que a amostra foi selecionada levando em consideração aquelas pessoas que podiam contribuir mais para o estudo. Nesse tipo de amostragem, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p.96) o número de participantes do estudo não é definido *a priori*, pois “as entrevistas caminham até a altura em que o estudo atinge aquilo que se designa de saturação de dados, ou seja, o ponto da coleta de dados a partir do qual a aquisição das informações se torna redundante”.

A amostra constituiu-se de 10 professores e 20 professoras com média de idade de 44 anos. Dos 30 participantes, cinco professores estavam no estágio inicial na carreira (cinco anos de experiência ou menos), quatorze no estágio intermediário (seis a doze anos de experiência) e onze no estágio avançado (treze anos de experiência ou mais). 21 professores possuíam pós-graduação, sendo 17 em nível de especialização e quatro em nível de mestrado. Ministravam, em média, 36 aulas semanais e possuíam, em média, 22,9 anos de magistério.

A técnica de coleta de dados foi a entrevista individual semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada parte de um protocolo que inclui um número de temas a serem discutidos na entrevista, mas que não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam tudo da mesma forma. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira como eles quiserem. Ao usar esse tipo de entrevista, é possível exercer certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. O protocolo de entrevista foi elaborado a partir da experiência dos pesquisadores e da literatura na área.

As entrevistas foram conduzidas no próprio local de trabalho dos professores, sendo gravadas e transcritas literalmente.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi indutiva, isto é, as abstrações foram sendo construídas à medida que os dados particulares foram coletados e foram se agrupando. Os dados foram segmentados, portanto, divididos em unidades de significados relevantes, embora tenha sido mantida a conexão com o todo. A análise iniciou com a leitura de todos os dados de modo a proporcionar a familiarização dos pesquisadores com os mesmos. Os segmentos de dados foram categorizados, de acordo com um sistema organi-

zacional que deriva predominantemente dos próprios dados.

O objetivo desse tipo de análise foi tentar discernir similaridades conceituais, melhorar o poder discriminativo das categorias e descobrir padrões. A seguir, apresentamos as categorias de análise.

A concepção de conhecimento

Quando perguntamos aos professores qual a concepção que os mesmos tinham sobre o conhecimento, várias opiniões surgiram, variando de um entendimento do conhecimento como uma busca constante, como uma somatória de experiências adquirida na prática do dia-a-dia, até o conhecimento como domínio do conteúdo.

Informação e conhecimento são, cada vez mais, peças-chave para o sucesso do professor. As duas palavras parecem sinônimas, mas não são. Definir e diferenciá-las não é uma tarefa fácil. Alguns professores participantes desse estudo apresentaram essa dificuldade, ao opinar sobre o que o termo conhecimento significava para eles. Vejamos o que o professor Ângelo pensa a esse respeito “Bom, conhecimento já no que você nasce está recebendo informações e tudo o que você carrega dentro de você é o conhecimento. Pra mim, isto é idéia de conhecimento”. (Professor de Educação Física, dez anos de Magistério).

A informação é o conjunto de dados organizados em padrões cheios de significado que podem ser possuídos e também transferidos de uma pessoa a outra. A informação é exterior à pessoa e de ordem social.

Já o conhecimento refere-se à capacidade de agir, fazer ou realizar. É normalmente construído por professores e/ou aprendido em livros. É integrado à pessoa e de ordem pessoal. Dos 30 professores participantes desse estudo, apenas três professores expressam essa noção de maneira clara. Vejamos as suas opiniões:

Conhecimento pra mim a pessoa só tem quando ela toma posse e põe em prática. Só o aprender por aprender, ouvir, escrever e retornar numa

prova pra mim não é conhecimento. Pra mim é no momento que ela toma posse e usa na vida (...) eu acho que conhecimento é quando você incorpora o aprendizado. (Professora de Português, 30 anos de Magistério).

Conhecer alguma coisa pra mim é interiorizar, é fazer parte de mim aquilo. Aquilo tem que ser natural na minha cabeça. Quando eu digo *eu sei alguma coisa*, aquilo tem que fluir naturalmente. Não é alguma coisa que eu tenho que forçar para demonstrar. Quando eu sei, quando eu conheço aquilo eu já dou a resposta na ponta da língua. Então pra mim é algo já interiorizado. Se eu não interiorizei, eu não conheço. (Professor de Física, quinze anos de Magistério).

Eu acho que é tudo, pois é o papel da escola, aquisição do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento. O conhecimento para mim é a capacidade de trabalhar com a informação de aplicar a informação na leitura de mundo, no caso da história, a informação passada na história tem qual função? Que o aluno consiga fazer uma leitura do mundo, consiga interagir, consiga pensar criticamente, consiga estabelecer a relação passado e presente e consiga se situar a partir dessas informações, porque é comum as pessoas só terem informações, mas por exemplo, no caso da história, tem uma série de informações sobre o contexto histórico do problema da terra, do problema da questão do negro e do menor abandonado, mas tem visões do senso-comum e visões racistas. Quer dizer a pessoa não conseguiu transpor a informação em conhecimento. (Professora de História, 18 anos de Magistério).

Vários entrevistados afirmaram que o conhecimento é um somatório de experiências adquiridas ao longo do tempo e, sendo assim, “devem ler muitos livros para memorizar”. Talvez aí resida um equívoco pedagógico, pois a memorização deve ser compreendida como um subproduto de um trabalho de construção intelectual. A opinião abaixo ilustra muito bem essa questão:

Conhecimento é a somatória de detalhes que leva a uma conclusão final. Por mais que você tenha uma certa quantidade de idéia, de assuntos, sempre é uma seqüência. A gente chega à conclusão que essa somatória é infinita. Jamais a gente consegue chegar a uma conclusão final. A gente tem uma conclusão parcial, mas o número ob-

jetivo final, o resultado final, dificilmente a gente consegue chegar... (Professor de Física, dez anos de Magistério).

Outra concepção de conhecimento que ficou muito clara na fala dos professores participantes desse estudo é a do conhecimento como uma busca constante, principalmente do conteúdo das respectivas disciplinas que ministram. Dos 30 professores entrevistados, onze concebem o conhecimento como uma busca constante. Observemos as opiniões mais representativas:

O conhecimento é uma busca que a gente está sempre fazendo. Conhecimento para mim é uma caminhada, mas prazerosa. (Professora de Geografia, doze anos de Magistério).

Eu acho que o conhecimento é você ir atrás, você se aprofundar naquilo que você faz e nunca ficar parado. Sempre se atualizar, sempre estar por dentro do que está acontecendo e eu acho que o conhecimento você vai adquirindo com o tempo. Eu acho que é por aí, você estar sempre em busca, você nunca tem o conhecimento completo de tudo, você tem que ir em busca dele cada vez mais. (Professora de Português, três anos de Magistério).

Essas três concepções de conhecimento foram as concepções que mais se destacaram na opinião dos professores participantes desse estudo. A próxima categoria trata de uma questão correlata, pois diz respeito aos conhecimentos que os professores consideram mais relevantes para o exercício do ato de ensinar.

O conhecimento do conteúdo e o relacionamento com o aluno

Essa questão teve como objetivo identificar uma questão importante que retrata muito bem a noção que os professores têm sobre os conhecimentos exigidos para exercer o Magistério de maneira competente. Foi possível perceber que a grande maioria dos participantes desse estudo considera o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, isto é, como repassar ao aluno este conhecimento específico de suas disciplinas como os conheci-

mentos mais relevantes. Vejamos as opiniões que expressam melhor essa visão:

O conhecimento dos conteúdos para passar para os alunos e as dinâmicas para facilitar o conhecimento e o aprendizado dos alunos. (Professora de Biologia, quinze anos de Magistério).

Conhecimento mais relevante? (pausa). Tanto é o do conteúdo da história, não dá para colocar em termos de mais relevante, mas eu acho que o conteúdo é fundamental, mas é também o conhecimento das relações sociais da escola, da relação professor-aluno, da experiência adquirida no dia-a-dia e a compreensão da história da educação. O professor que não tem a compreensão da história da educação e como se constroem as relações sociais ele acaba não conseguindo fazer a transposição metodológica, porque o trabalho metodológico essa transposição do conhecimento ela é resultado da interação que se desenvolve entre conhecimento teórico e a prática pedagógica e uma prática que vai se construir. (Professora e História, 18 anos de magistério).

É importante enfatizar que, embora cada um a sua maneira, os professores têm uma boa noção de que para exercer o Magistério é preciso muito mais do que simplesmente o conhecimento científico. Para eles, é preciso refletir a respeito das questões da escola e da educação de uma maneira mais ampla. Entendem, ainda, que há outros conhecimentos que os professores têm que pensar, discutir e aprofundar. Isso, em parte, corrobora a opinião de vários autores já citados na revisão da literatura.

No entanto, alguns professores foram categóricos ao afirmar que o mais importante para eles era o conteúdo específico da disciplina, pois acreditam que sem esse conhecimento fica quase impossível adentrar a sala de aula. A seguir, opiniões de professores que expressam bem essa concepção:

O mais importante para mim é o conhecimento específico. Na verdade, o conteúdo. (Professor de Matemática, cinco anos de Magistério).

Eu acho que é fundamental o domínio do conteúdo que tem que ser dado. Se você não tem esse domínio, irá para a sala de aula inseguro. Conhecer também a história da Ciência é fundamental. (Professor de Física, oito anos e magistério).

Os professores que têm uma opinião mais ampla sobre os tipos de conhecimento são professores com mais tempo de dedicação ao Magistério, ao passo que os professores que têm uma visão um pouco mais restrita sobre o conhecimento são professores em estágio inicial e intermediário da carreira que, possivelmente, ainda estão tentando conseguir lidar com questões relativas ao domínio da turma e aspectos inerentes à administração da sala de aula e o repasse puro e simples do conteúdo.

Um outro aspecto muito interessante a ser observado é a questão de como os professores participantes deste estudo adquirem o conhecimento.

A aquisição do conhecimento

Quando perguntamos aos professores como eles adquirem o conhecimento para exercer a profissão docente, as respostas variaram: por meio de cursos por iniciativa própria e por meio de cursos ofertados pela Secretaria de Educação, leitura de livros na área específica e na experiência do dia-a-dia.

Tenho feito cursos. O curso de especialização que eu fiz foi muito bom. Tenho lido muitos livros, tenho visto outras realidades. Eu trabalhei um tempo na Prefeitura de Curitiba. Vai da busca e do objetivo. (Professora de Português/Inglês, oito anos de Magistério).

Eventualmente. Eu leio revistas como a Nova Escola, jornais, etc. Cursos eu faço eventualmente, quando a Secretaria nos oferece um curso, principalmente quando está dentro do nosso horário de trabalho. É interessante porque a gente considera esses cursos como trabalho, então é muito bom. Mesmo assim, por exemplo, esse ano eu fiz um curso de informática (internet e PowerPoint) para entender como eu posso preparar as minhas aulas com uma linguagem mais interessante para os alunos e foi super divertido, foi assim dois meses de aula e foi no meu horário de trabalho, duas manhãs e foi aqui na escola, pois temos um excelente laboratório e temos a Internet à vontade. Então, duas manhãs eu não trabalhava e ficava no laboratório. (Professora de Biologia, doze anos de Magistério).

Eu fui atrás. O próprio governo ofertou vários cursos de “Tapeação” e não “Capacitação”. O governo seleciona profissionais “teóricos” para ministrar as aulas a professores “práticos” que querem aperfeiçoar suas práticas em sala de aula. Dois cursos que eu participei não corresponderam as minhas expectativas e frustração. A maioria dos profissionais falou dos vários fatores que causam a surdez, tipos de surdez, aparelhos, exames e outros. Mas não conhecem a cultura do surdo, e as limitações educacionais dos mesmos. Então resolvi procurar um curso que me proporcionasse resultados. Concluí o curso de Educação Especial e faço LIBRAS. Língua dos Sinais. Infelizmente a secretaria de educação não pensa em suprir as necessidades educacionais, limitam despesa com xerox, laboratório práticos, recursos didáticos e mescla a capacitação profissional, teorizando os problemas e as soluções. Essa atitude é automaticamente passada as escolas que pouco conseguem fazer, sem apoio. (Professora de História, dez anos de Magistério).

Para aprofundar um pouco mais essa questão, perguntamos aos professores de onde vinha o interesse em buscar o conhecimento. Todos os professores participantes do estudo responderam que o interesse era impulsionado pela própria vontade. A seguir, apresentamos as opiniões mais representativas dessa questão:

Vem da minha vontade. O aluno me desafia muito pouco na sala de aula. Eu vou buscar mais conhecimentos para poder contextualizar mais as aulas e trazer temas que agradem mais a idade deles e neste sentido, a química é privilegiada (Professora de Química, cinco anos de Magistério).

Da minha vontade. Eu não consigo me imaginar sem buscar o conhecimento. Por parte do aluno só se for indiretamente. Quando eu percebo que uma maneira de agir em sala faz com que o aluno tenha uma produtividade melhor ai eu sinto estímulo e vou buscar mais para aprofundar os meus conhecimentos, mas não é o aluno conscientemente que me estimula a fazer isso. (Professor de Física, oito anos de Magistério).

Acho que depende da gente mesmo. Veja bem, os alunos estão cada vez mais acomodados, não procuram se esforçar e infelizmente é a grande maioria. Então o professor deve correr atrás, pesquisar e se municiar de materiais para dar conta do conteúdo, tentar mudar seu jeito de dar aula. Não é fácil porque como eu disse, a gente quase

não tem tempo, mas a gente precisa dar um jeito para buscar novos conhecimentos (Professor de História, 20 anos de Magistério).

A aquisição do conhecimento pelo professor ainda está centrada em cursos sazonais, de acordo com as necessidades individuais em determinados momentos da carreira. O modelo de formação continuada de professores ainda está calcado no interesse e na necessidade, particularmente está centrado na oferta da secretaria de educação.

A sustentação da prática pedagógica

Quando perguntamos aos professores participantes do estudo o que sustentava a sua prática pedagógica na sala de aula, 17 dos 30 professores responderam que era uma combinação entre um bom relacionamento com os alunos e o domínio do conteúdo. A esse respeito, vejamos o que nos disse um professor (Professor de Química, dez anos de Magistério) “São os conhecimentos adquiridos durante a formação no curso superior”. O que se segue são as opiniões mais representativas dessa questão:

Eu até já comentei que tenho uma boa compreensão da relação professor/aluno. O que sustenta a minha prática é a minha boa relação com os alunos e também acho que tenho uma boa dinâmica na sala de aula e consigo fazer com que os alunos que têm mais dificuldades compreendam a matéria. Eu costumo fazer atendimento individual. A minha prática é essa. (Professor de Matemática, cinco anos de magistério).

É claro que o conteúdo é o mais importante, mas para você poder trabalhar o conteúdo você tem que ter amizade, senão eles (referindo-se aos alunos) te respondem, você não consegue trabalhar e passa a manhã inteira chamando a atenção dos alunos e lidando com a indisciplina, pois a indisciplina está gravíssima (Professora de Português/Inglês, oito anos de Magistério).

O domínio do conteúdo é uma questão realmente importante, pois muitos professores se sentem desafiados pelos alunos quando não têm esse domínio e acreditam que poderiam ser

desprestigiados por não saberem resolver uma questão ou simplesmente não ter uma resposta imediata para o aluno.

Eu acho que o professor para entrar em uma sala de aula e passar um exercício, principalmente em matemática. Eu não estou falando de outras disciplinas. Se eu passar um exercício matemático, uma equação ou uma inequação e tiver uma certa dificuldade para resolver aquilo eu acho que daí a aula vai por água abaixo. Eu acho que não tem nada a ver a minha aula naquela situação, se eu não tiver segurança para fazer aquilo, é uma situação totalmente adversa. (Professor de Matemática, cinco anos de magistério).

Ao aprofundar um pouco mais essa questão com os professores, foi possível perceber que as respostas continuaram sendo em torno da relação professor aluno e do domínio do conteúdo. Para alguns professores, o domínio do conteúdo, ou seja, o saber científico é um dos principais fatores que trazem segurança na sala de aula. O professor se impõe pelo que ele sabe, principalmente em disciplinas como Matemática, Física e Química, pois o domínio do conteúdo é a base para a autoridade do professor e para ser levado a sério pelos alunos.

Outros professores consideraram a relação professor x aluno como o fator fundamental para a condução da aula.

A forma como trabalhar com os alunos. Eu trabalho tendo como referência a amizade entre o professor e o aluno e não um estilo sempre mandando. Eu trabalho com eles no espírito de conversa e de diálogo, é mais no sentido de amizade com os alunos. Se eu fosse uma ditadora, não conseguiria nem sequer dar aula. (Professora de Português, oito anos de Magistério).

A aprendizagem pela experiência e a contribuição para o trabalho

Essa categoria diz respeito aos saberes que os professores constroem na própria experiência. Dos depoimentos colhidos, depreende-se que é na experiência que os professores vislumbram a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com os próprios alunos e

de refletirem sobre seu trabalho, reformulando sua forma de ser e agir.

Quando perguntamos aos professores se a experiência do dia-a-dia na sala de aula ajudava no trabalho, todos responderam que sim. Isso corrobora a opinião de vários autores (NÓVOA, 2000; PIMENTA, 1996) que afirmam que o professor aprende o seu ofício na escola. Os participantes desse estudo acreditam que a experiência do dia-a-dia colabora em dois sentidos: para o professor aperfeiçoar a sua didática, principalmente na base da tentativa e erro e para aprender a lidar com os problemas disciplinares, que em algumas escolas é um aspecto que toma a maior parte do esforço do professor. As opiniões a seguir foram as mais representativas:

É fundamental. O meu trabalho se baseia no conteúdo que eu tenho que saber, mas como agir na sala de aula, eu só descobri com a experiência do dia-a-dia. Eu comecei absolutamente verde e só com o tempo fui adquirindo o jeito de agir na sala de aula. (Professor de Física, oito anos de Magistério).

Ajuda e ajuda muito. A partir das experiências, da necessidade que eu estou vendo em sala eu vou propor elaborar o que se ministrará para os meus alunos. Então se eles têm necessidade de aprender, por exemplo, uma ação social, porque está faltando isso para eles aí a gente vai relacionar a alguma situação. (Professora de matemática, dez anos de Magistério).

Os depoimentos dos professores entrevistados confirmam que a prática é muito importante no processo ensino-aprendizagem, da mesma forma que os conhecimentos oriundos da experiência. Esses conhecimentos são também aqueles que os professores produzem no cotidiano de seu trabalho, “num processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas educadores” (PIMENTA, 1996, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi verificar qual a concepção de conhecimento de professores de sete escolas estaduais de Ensino Médio do município de Curitiba. Para investigar essa ques-

ção, vários aspectos do conhecimento foram tratados com os professores. As evidências mostram que os professores participantes deste estudo, na sua grande maioria, concebem o conhecimento como uma busca constante, a somatória de experiências adquirida com a prática do dia-a-dia e o domínio do conteúdo.

No entanto, para a maioria desses professores, os conhecimentos mais importantes para exercer a profissão se concentram ao redor do domínio do conteúdo e do bom relacionamento com os alunos.

Com certeza, o domínio do conteúdo é um componente central do arsenal de conhecimentos necessários para desenvolver um bom trabalho na sala de aula, uma vez que as exigências em torno do ato de ensinar têm provocado um renovado interesse no conhecimento do conteúdo do professor. Embora a questão sobre o que os professores precisam saber sobre suas disciplinas seja muito difícil de ser respondida.

A relação professor-aluno é outro aspecto bastante relevante, pois conhecer o aluno e entendê-lo passa a ser uma condição para que o professor possa fazer a transposição didática de seu conteúdo.

As respostas mais comuns em relação à concepção de conhecimento tomam a forma de um relato das crenças dos professores sobre o conhecimento. No entanto, o conhecimento tem que satisfazer uma “condição verdadeira”, enquanto que as crenças, não. Sistemas de crenças são resistentes à mudança.

Neste momento, ainda está obscuro se as crenças dos professores estão diretamente relacionadas às práticas em sala de aula, entretanto parece lógico que isto deva ser assim. Há uma concordância mais geral de que as crenças e as práticas existem em uma relação recíproca uma com a outra. É provável que a prática influencie as crenças como também é possível o contrário.

Observa-se que a palavra conhecimento é utilizada pelos professores para se referir ao “conhecimento livresco” que está publicamente disponível de uma maneira já codificada. Essa noção fica muito clara nos depoimentos dos professores participantes deste estudo. Nesse

sentido, é preciso que os professores rompam com esta compreensão equivocada, para não desenvolver uma consciência limitada da natureza de seu conhecimento profissional.

Embora o conhecimento da experiência, ou seja, o conhecimento adquirido durante o próprio exercício do Magistério seja uma questão muito valorizada pelos professores participantes deste estudo e por alguns autores nacionais e internacionais, ele não pode se constituir na única forma de conhecimento. A valorização

do conhecimento prático adquirido por meio da experiência auxilia o profissional docente a expressar o que sabe, à luz da teoria – reunificando saberes, mas é preciso enfatizar que confiar somente no conhecimento da experiência poderá dar a falsa impressão de que os conhecimentos acadêmico, teórico e científico adquirido no âmbito da formação profissional não são importantes e que os cursos de formação não têm dado conta adequadamente dessa formação profissional.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. A investigação qualitativa em educação: *introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: XIX ANPED. *Anais*. Caxambu, 1996 (disq.).
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p.5-12, nov. 1995.
- ERAUT, Michael. *Developing professional: knowledge and competence*. London: The Falmer Press, 1994.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307- 335.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-78.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: XX ANPED. *Anais*. Caxambu, 1997. (disq.).
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n. 99, p.5-15, nov. 1996.
- _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.1-15, Abr. 2001.
- MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação. *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 35, p. 235-245, abr./jun., 2002.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Universidade e formação docente. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 4, n. 7, p.129-138, ago., 2000.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 1-13, abr., 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: *perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). Formando professores profissionais: *quais estratégias? Quais competências*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A prática reflexiva no ofício do professor: *profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, jul./dez., 1996.

_____. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem-Dias da. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: XX ANPED. *Anais*. Caxambu, 1997. (disq.).

SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p.3-36.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 79-91, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

THERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: XVII ANPED. *Anais*. Caxambu, 1995 (disq.).

VERLOOP, Nico; VAN DRIEL, Jan; MEIJER, Paulien. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, n. 35, p. 441-461, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n.9, p.76-87, set./out./nov./dez., 1998.

Recebido em 21.06.05
Aprovado em 30.07.05

IN SEARCH OF AMÉRICA: LATINA/OS (RE)CONSTRUCTING THE U.S.A.

Ellen Bigler, Ph.D. *

ABSTRACT

Taken collectively, Latinos are now the largest “minority” group in the USA. This chapter, with a focus on U.S. Latinos, explores the changing face of the USA in recent decades and the significance of this demographic change for the ongoing construction and negotiation of an American identity. The “culture wars” (e.g., debates over the canon, curriculum, and language) of the late 1980s and 1990s, and the contested role of schools in the arena of critical multiculturalism, are examined for insights into the bases of resistance to change. The author draws from her experiences in public schools as both a teacher and a researcher, as well as her experiences educating future teachers.

Keywords: American Identity – US Latinos – Racialization – Latinization – Borderlands

RESUMO

EM BUSCA DA AMÉRICA: LATINOS (RE)CONSTRUINDO OS ESTADOS UNIDOS

Considerados coletivamente, os Latinos constituem atualmente o maior grupo minoritário nos Estados Unidos. Este artigo, com enfoque nos Latinos dos EUA, explora a mudança da “cara” dos EUA nas décadas recentes e o significado dessa mudança demográfica para a subsequente construção e negociação da identidade americana. As guerras culturais (i.e. debates sobre o cânone, o currículo e a linguagem) das décadas de 80 e 90, bem como o papel controverso das escolas na arena do multiculturalismo, são analisadas através de registros das fontes de resistência às mudanças. A autora utiliza suas experiências em escolas públicas, como professora e pesquisadora, além de ser educadora na formação de futuros professores.

Palavras-chave: Identidade Americana – Latinos nos EUA – Racialização – Latinização – Fronteiras

* Professor, Department of Educational Studies/ Dept. of Anthropology. HBS 217-1. Rhode Island College. 600 Mt. Pleasant Avenue. Providence, RI 02906 - U.S.A. Email: ebigler@ric.edu

we gave birth
to a new generation
AmeRícan salutes all folklores,
european, Indian, black, Spanish,
and anything else compatible...
(Tato Laviera, *AmeRícan*, 1985, p.94)

Latina/os¹ have long been invisible in the collective U.S. imagination. Their “invisibility” changed forever on June 18, 2003, when the U.S. Census Bureau announced that U.S. Latina/os² had reached a long-anticipated and symbolically significant milestone in the U.S.; Latinos were now the nation’s largest “minority,” displacing African Americans (EL NASSER, 2003). The news coverage on the significance of this event for understanding who we are as a nation spoke of Hispanics as if they were a monolithic population. Never mind that there is no pan-ethnic Latina/o identity and that the term “Latina/os” encompasses diverse groups, histories, generations, social classes, and even languages. And never mind that for Americans³ in some parts of the nation the news was not exactly news – California, for instance, where as of July 4 2001⁴ over 50 percent of all babies born were already Hispanic (MURPHY, 2003). The nation had crossed a threshold that pointed beyond all doubt to the growing latinization of the population.

In this chapter I examine the impact of the Latina/o presence in the U.S.A. through time, and the paradigms that they have challenged and/or helped undermine. Latinos have forced the nation to re-visit how the American West was “won” (and therefore how to characterize the building of the United States); to re-visit what constitutes “the” immigrant experience; to re-think how we see one another racially (beyond the black/white binary); and to re-conceptualize what constitutes the “border” and being “American” in an era characterized by increasing global interdependence.

An Enduring – and Marginalized – Latina/o Presence

Mexicans and Puerto Ricans, unlike their European counterparts, initially became part of

the U.S.A. through conquest. The acquisition of Florida in the early 1800s brought people with Spanish roots into the nation. The first significant numbers of Latina/os to become part of the American population, though, were incorporated through U.S. acquisition of Mexican lands in the mid-1800s. Mexico lost almost half of its land and three-quarters of its mineral resources in the mid-1800s to its powerful northern neighbor (GONZALEZ, 2000). Texas’ contrived secession and U.S. victory in the Mexican War were followed by the subsequent “purchase” from Mexico of what was to become the American Southwest. These acquisitions were a thin veneer for 19th century U.S. imperialism. As one Chicana (Mexican American) poet put it, “No crucé la frontera, la frontera me cruzó a mí” (ROSALDO, 1997). These realities, however, run counter to the historical narrative traditionally taught in U.S. history texts, depicting the U.S. as a nation of immigrants moving east to west into seemingly uninhabited spaces.

Mexicans in the U.S., while their experiences differed somewhat depending upon their state of residence, rapidly came to constitute a class of exploited laborers. Stigmatized, socially segregated, and politically marginalized, they

¹ This is a new term gaining popularity in the U.S. in order to include women (Latinas), also sometimes written as Latino/as.

² The umbrella terms “Latino” and “Hispanic” are often used interchangeably in the U.S. to refer to people of Latin American origin. “Hispanic” was introduced by the U.S. government in the 1970s, and then adopted in the 1980 census to identify U.S. residents who trace their ancestry to Spanish-speaking regions of the world. “Latino” gained popularity in the 1980s and 1990s, largely because more politicized community members felt it affirmed their Latin American (and therefore racially mixed) origins rather than privileging their Spanish roots. As such, it also can embrace the growing Brazilian population now in the U.S. A recent survey by the Pew Hispanic Center revealed that only 24 percent prefer to use the terms “Hispanic” or “Latino.” Overall 54 percent preferred to be identified by their country of origin—though among American-born Hispanics that dropped to 29 percent, with 46 percent preferring to be identified as “Americans” (BUSTOS, 2002).

³ I acknowledge the problems with using this term to refer to only people of the USA. There is however no suitable substitute in English.

⁴ There is a delicious irony here. July 4 is the date that the 13 original colonies (all on the east coast, and populated by European, African-origin peoples and Native Americans) declared independence from Britain.

became what historian Rudolfo Acuña (1988) would later characterize as an “internal colony”. Yet their contributions to the development of the American West were invaluable (TAKAKI, 1993); Mexican and Mexican American labor in agriculture and ranching, in mines and on the railroads played a significant role in the expansion of American capitalism into the Southwest. The numbers of Mexicans and Mexican American communities grew as U.S. employers, hand in hand with the U.S. government, sought to encourage migration to provide a source of cheap labor. The enduring racism and marginalization that these early Mexican-origin communities encountered from the mid-1800s to the mid-1900s set the stage for the particular form of political activism that was to mark the 1960s and 1970s.

Puerto Ricans too became U.S. Americans through conquest. The U.S. defeated Spain in 1898 in the Spanish American War, acquiring Puerto Rico, the Philippines, and Guam in the process. The government refused to grant Puerto Rican demands for independence, and, in fact, gave them less autonomy than they had experienced under the Spanish at the commencement of the war. Almost twenty years later, in 1917, the U.S. granted Puerto Ricans citizenship. Citizenship in turn made them eligible to migrate freely to the mainland. There they constituted a readily available labor pool in the Northeast and filled 12,000 jobs created by the war effort. The U.S. government inducted another 18,000 Puerto Rican men into the military for World War I, where they were obliged to serve in racially segregated units (DEFREITAS, 1999).

Puerto Ricans, like their Mexican American counterparts, suffered the consequences of a racialized social order in the U.S. that assumed Anglo-American superiority and the “racial” inferiority of racially “mixed” Mexican and Puerto Rican peoples. Assumptions of racial superiority on the part of U.S. Americans went hand in hand with assumptions of cultural superiority. Official government policy deliberately attempted to “Americanize” Puerto Ricans on the Island through establishment of a secular

public school system. Students were taught U.S. heroes, holidays, symbols, historical narratives, and the English language (NEGRÓN DE MONTILLA, 1975). Ironically, Americanization – in essence cultural and linguistic imperialism – contributed to a legacy of resistance to Anglo-American dominance on the Island that continues to the present (ZENTELLA, 1981).

The U.S. occupation of Puerto Rico introduced American corporations to the Island and brought about economic shifts that displaced small farmers and propelled thousands of Puerto Ricans into a migratory stream between Island and mainland. By 1940 there were 70,000 Puerto Ricans on the mainland (PADILLA, 1985). “Operation Bootstrap,” the U.S. government program begun in 1947 to transform Puerto Rico’s plantation economy into an industrial one, created still further economic displacement. These shifts, alongside cheap air fares from the Island to New York City, were intended to encourage migration to meet demands for cheap mainland labor. The Puerto Rican “diaspora” was underway. The numbers of Puerto Ricans on the mainland reached nearly 900,000 by 1960, with the migrants concentrated overwhelmingly in the New York City metropolitan area (GROSGOUEL and GEORAS, 1996). By 1990, the mainland Puerto Rican population, despite significant return migration, topped 2.5 million.

Cubans, the third largest Latina/o population, initially settled along the east coast in the late 1800s and early 1900s to work in factories. The demographics of Cuban immigrants changed dramatically, however, with Fidel Castro’s ascent to power in 1959. Island elites fleeing Castro, poured into Miami. By 1965, 210,000 had entered the U.S. By 1973, another 345,000 had arrived (PORTES and BACH, 1985). Their refugee status, the warm welcome and U.S. government aid they received, their social and cultural capital, and their light skins⁵ positioned them very differently from their Mexican Ame-

⁵ Later waves of Cubans, in particular the *marielitos* of the 1980s, included more dark-skinned and working class Cubans. By then the Cuban enclave was well established and able to offer their own support (PORTES and STEPICK 1993).

rican and Puerto Rican working class counterparts. These early Cuban immigrants were able to parlay their many advantages in to economic and political strength, benefiting later immigrants and revitalizing Miami in the process.

By 1970, these three groups collectively comprised five percent of the U.S. population. Mexican Americans, the overwhelming majority, remained concentrated in the Southwest (with a growing number making their way to the Midwest), Puerto Ricans in the New York City region, and Cubans in the Miami area. In the three decades since, Latina/os have dispersed far beyond their traditional places of settlement, and their numbers have almost tripled as a consequence of increased (im)migration⁶ and the higher birth rates of this relatively younger population. As of 2004, Hispanics⁷ comprised 13.5 percent of the U.S. population and numbered 39.9 million (NEW YORK TIMES, 2004). There are more Hispanics in the U.S. today than are Peruvians, Chileans, or Canadians in their respective countries. Mexican Americans, numbering 20.6 million, continue to constitute the majority group, approximately 60 percent. Puerto Ricans on the mainland (roughly half of all Puerto Ricans) now number 3.4 million, and Cuban Americans 1.2 million. Other Latin Americans seeking economic opportunity or political refuge further swell the ranks of the Latina/o population. These include Dominicans (2.2 million), various Central American populations (4.8 million), and 3.8 million South Americans (INFOPLEASE, 2004), including possibly up to one million Brazilians (BALLVE, 2003).

The tremendous diversity within the Latina/o population is oftentimes obscured by the use of the umbrella term “Hispanic” in the media, or by the demographic dominance of Mexican Americans. The opportunity to be seen as being from one’s particular country of origin can depend upon where one lives in the USA. As Davis (2001, p.20) points out, in Los Angeles “Salvadoreans, Guatemalans and Ecuadoreans – as well as indigenous immigrants like Zapotecs, Yaquís, Kanjobals and Mixtecs – struggle to defend their distinctive identities within a hegemonically Mexican/Chicano popular culture.”

In New York City, meanwhile, the dominant Hispanic population is no longer Puerto Rican. Dominicans are catching up to Puerto Ricans numerically, and Mexican immigrant communities are on the rise. These demographic shifts in turn make intercultural exchanges more likely. Fully half of the Spanish-surname marriages in New York City are intermarriages between people of different Hispanic backgrounds, in contrast to Los Angeles, for instance, where only 14 percent of married people of Mexican origin married non-Mexican origin Hispanics (see DAVIS, 2001, p.22). This variability underlines the point that Latina/os fail to fit any one mold; they bring differing cultures and histories to the U.S., and live different realities depending on a myriad of factors from time of arrival to race to generation to class to place of settlement. However, despite such variability, there are similarities in their experiences that situate them largely outside the so-called American “Melting Pot.”

The American Melting Pot: Mobility or Marginality

America is God’s Crucible, the great Melting-Pot where all the races of Europe are melting and re-forming! A fig for your feuds and vendettas (...) into the Crucible with you all! (Israel Zangwill, *The Melting Pot*, 1909, p.37)

Like other people of color⁸, the U.S. Latina/o population set roots in a nation built upon profound racial inequalities. The nation’s founders from the outset sought to limit eligibility for citizenship. Only white propertied males acqui-

⁶ The term connotes both immigration and the Puerto Rican migration (as U.S. citizens).

⁷ The U.S. Census uses the term “Hispanic” and does not count Brazilians among them.

⁸ “People of color” is a term used currently in the U.S. to refer to non-whites, to reference their collective experiences of discrimination historically and their commonalities. It differs from the term “colored people,” which was used along with “Negro” to refer to African Americans up until the 1950s and was replaced with the terms “Black” or “African American.”

red the right to vote. In 1790, Congress passed a bill limiting naturalization to “free white (male) citizens,” claiming itself a democracy while systematically denying the rights of citizenship to both people of color and women. It took another 75 years before slavery officially ended – and almost a century beyond that before racial segregation laws in the South were ruled unconstitutional. Mexicans incorporated into the U.S. after the Mexican War of 1848 soon lost rights granted them in the Treaty of Guadalupe Hidalgo, and were quickly overwhelmed numerically and ultimately subjugated by whites flooding into California in search of gold. Others fared no better (TAKAKI, 1993). Native Americans became a conquered people and suffered the consequences of oftentimes-genocidal policies. Chinese workers who struggled alongside Mexicans to complete the nation’s first transcontinental railroad by 1869, found the open racism they encountered in their day-to-day lives codified in the 1882 Chinese Exclusion Act that forbid further immigration from China. Anti-miscegenation laws (forbidding marriage across racial lines) were on the books of many states as late as 1967, until the Supreme Court belatedly declared them unconstitutional.

Being “American” had quickly come to be constructed as being “white”. Newly arrived Europeans danced along racial border lines. The religious and cultural “otherness” of the Irish, arriving in large numbers in the mid-1800s, and the cultural and “racial” differences of southern and eastern European immigrants, who poured into eastern cities between the 1880s and 1910s⁹, made them suspect. While most settled in urban areas in ethnic enclaves, maintaining their native languages and customs, they were under tremendous pressure to abandon them. Racist and prejudicial attitudes of the “old-timers” were further legitimated by many scientists’ arguments for the extant social hierarchy being grounded in innate differences. Madison Grant, a highly regarded anthropologist of the 1920s, for instance argued that the:

... new immigration contained a large and increasing number of the weak, the broken, and the mentally crippled of all races drawn from the lo-

west stratum of the Mediterranean basin.... The whole tone of American life, social, moral, and political, has been lowered and vulgarized by... human flotsam. (HANDLIN, 1957, p.93-94, cited in: SANTAANA, 2002, p.274)

Mobility

In a relatively short time, however, these populations moved from being viewed as questionably “white” to being accepted as part of the larger American community (DILEONARDO, 1992). The new European immigrants and their descendants benefited from a confluence of factors that worked to reduce their segregation and identity with their homeland cultures. Significantly, there was a steep decline in immigration from Europe beginning in the late 1910s, as nativist sentiments led to restrictive immigration policies designed to keep out the “unassimilables.” This meant less replenishment of ethnic communities, a phenomenon furthered by the low numbers of immigrants arriving during the Great Depression and World War II eras. The children of immigrants, meanwhile, mixed with native-born children in schools, factories, and the military. Factory jobs that did not require education were widely available. Their significant voting power was courted by city political machines. Federal legislation supporting unionization in the 1930s and 1940s ensured that many blue-collar jobs paid a living wage. A booming World War II economy, the U.S. government-funded post-war GI Bill that provided free college educations for returning veterans, an expanding economy and higher education system, and an expanded middle class in the 1950s and 1960s¹⁰ all worked to their

⁹ Both the Irish and the southern and eastern European populations were considered racially “other” and a threat to the assumed superiority of the (white) American stock. See for instance Roediger (1991) and Gould (1981) on then-dominant social constructions of race and how these groups negotiated and contested the boundaries of the racial constructions they encountered in the U.S.A.

¹⁰ See *American Conversations: Puerto Ricans, White Ethnics, and Multiculturalism* (BIGLER, 1999) for a summary of the differing experiences and thus different outcomes for white U.S. Americans and Puerto Ricans in the 20th century.

advantage. Marginalized people of color, though, were largely unable to take advantage of much of this.

The vision of the U.S.A. as a bubbling caldron, a “melting pot” where all people blended and lost their distinctive ethnic characteristics, had a firm hold on the social imaginary for well over half of the 20th century. Accompanying this metaphor was an almost religious faith in the American Dream, with the nation seen as a land of opportunity for all, where hard work would provide the route to upward mobility. New immigrants and their descendants, so the story went, would progress through hard work up the social class ladder, marching along a linear path, abandoning their foreign customs, tongues, and loyalties, and assimilating into the American mainstream.

The brunt of the descendants of the waves of southern and eastern Europeans who entered at the turn of the 19th century did indeed achieve upward mobility. It was not hard work alone though that made possible their success – or explained the failure of populations of color to rise in the social hierarchy.

Marginality

Descendants of turn-of-the-century European immigrants did not experience the enduring consequences of racialization and racial discrimination that have long haunted people of color in the U.S. Like Native Americans, Chinese Americans, Japanese Americans, and African Americans, Latina/os endured prejudice, discrimination, and oftentimes legalized segregation.¹¹ Chicanos in the Southwest were politically, economically, and socially marginalized. Puerto Ricans in the New York area in the 1950s and 1960s found themselves on the economic and social margins of society, heavily concentrated in the secondary labor market and deteriorating inner cities. Public schools for both populations were inferior. Like other people of color, they were essentially excluded from the American melting pot.

The ensuing residential and occupational segregation they experienced, hand in hand with the ongoing ethnic revitalization that occurs as Latina/os maintain connections to their homelands and newcomers arrive on a regular basis, enhanced the likelihood of developing a distinct identity and ethnic solidarity. As Nelson and Tienda note:

(R)esidential and occupational concentration – are especially crucial to the formation of ethnic group solidarity in that they produce common class interests, lifestyles and friendships. When the ethnic experience includes rejection, discrimination and oppression, the elaboration of ethnic ties provides a ready system of support for groups distinguishable by race, national origin or language. (1997, p.9)

While the maintenance of identity and language is understood as a voluntary phenomenon, and most certainly does have an element of choice attached to it, it is also a product of a different reality for Latina/o communities when compared to the experiences of early 1900s southern and eastern European immigrants. Identity may seem a voluntary phenomenon, but we can also speak of the “structuring” of ethnic identity¹².

Despite second-class citizenship, men from these marginalized groups fought valiantly for democracy in World War II¹³. What they found though upon their return, though, was that they were still denied full citizenship in their own country. Mexican American soldiers on leave dressed in zoot suits, for instance, became victims of mob violence in California while police stood idly by. A decorated Mexican American

¹¹ It is far beyond my capacity given space limitations to trace the experiences of these groups in this paper. For an excellent and succinct insight into U.S. history seen from the side of the oppressed, see Ronald Takaki's *A Different Mirror* (1993).

¹² But at the same time the boundaries are porous, Latina/os are a diverse lot, and as recent studies substantiate, there are many ways to “be” Latina/o and to characterize the Latina/o experience. See for instance García-Colón, 2004. We must therefore avoid overgeneralizing when trying to encapsulate “the Latina/o experience.”

¹³ Soldiers from these groups, including Japanese Americans whose own families were interned in the U.S. during the war as potential security threats, were among the most decorated groups.

soldier was denied burial rights in a military cemetery because of his race. These wartime experiences gave impetus to the long-simmering struggle for equal rights, and alongside the impact of colonial independence struggles in the 1950s, gave birth to the various civil rights movements of the 1950s, and 1960s.

Turning Points: From "Greaser"¹⁴ to "Chicano," from "Spic"¹⁵ to "Boricua"

The two largest and oldest U.S. Latina/o populations, Mexican Americans and Puerto Ricans, "invented" (KLOR DE ALVA, 1997) new identities in the U.S. that affirm that they are "neither/nor" (i.e., not Mexican and not U.S. American), but rather something else. These "inventions" took different forms in the two communities, reflecting their different realities and histories.

Mexican Americans had long found themselves suspended between two poles, accepted as neither Americans nor Mexicans. They were "pocho," too Americanized to be Mexican, and too "Mexican" in the U.S. to be American. The terms "Mexican" or "Greaser," were routinely used disparagingly by whites in the southwestern U.S. while the "polite" term to refer to someone of Mexican descent was "Spanish" – reflecting the valuing of the Spanish (and therefore European) side of Mexicans' roots. Mainland Puerto Ricans were also derided on returning to the Island for their perceived loss of Puerto Rican culture and the intermixture of English into their Spanish. In both Mexican American and Puerto Rican communities, light skin and "white" features were valued more highly.

The 1960s marked an important moment in the nation's history. The Black Civil Rights Movement began as a push for integration into the U.S. American mainstream, but the slow pace of change and the resistance African American activists encountered produced a new set of leaders, among them Malcolm X, who argued instead for cultural nationalism and chal-

lenged assimilation as the goal. "Black Pride"¹⁶, with its rejection of mainstream aesthetic values and representations, gave impetus to other similarly positioned groups. "Negroes" became "Blacks"; Mexican Americans became "Chicanos"; and Puerto Rican mainlanders began to refer to themselves as "Neoricans" or "Nuyoricans." These terms affirmed their differences, and represented the emergence of new "politicized" peoples, born of a fusion of Spanish, Indian, African and American roots¹⁷.

Chicano and Puerto Rican communities organized and challenged mainstream "cultural deficit" depictions of their communities and the unquestioned assumption that they were positioned like European immigrants to assimilate into the mainstream. Instead, many argued, they were better understood as "internal colonies." Challenging the need to abandon their languages and cultures to be accepted as "Americans," they rejected the vision of the U.S. as a melting pot and the desirability of being assimilated.

In the Mexican American community, farm worker organizers César Chávez and Delores Huerta fought for the rights of workers to unionize. Utilizing ethnic pride, shared religious beliefs, and a sense of community and history to organize Mexican and Mexican American farm workers (ACUÑA, 1988), their actions sparked the Chicano Movement. Young and politically active Mexican Americans took up the Farmworkers' banner to fight for their rights. Reborn "Chicanos" – originally a derogatory term used to refer to lower class members of the community – they organized to reappropriate lands taken improperly from Mexican Americans, to organize youth, to form new political parties, and to celebrate their cultural roots.

¹⁴ The term is a derogatory one used in the U.S. to refer to someone who is of Mexican origin.

¹⁵ The term "spic" is derogatory, and Puerto Ricans were frequently referred to as spics.

¹⁶ It was not totally new in the 1960s. Marcus Garvey in the 1920s taught a similar doctrine with his "Back to Africa" movement.

¹⁷ The thrust for equal rights and cultural pride also took off in other oppressed communities, including American Indians and gays, who saw parallels in their own situations.

El Movimiento, the Chicano Movement, flourished between the mid-1960s and the mid-1970s. The Southwest became “Aztlán,” the mythical homeland of the Aztec peoples who Cortes conquered in the 1500s. Aztec legend held that a drought had forced the Aztecs out of their original homeland northwest of Tenochtitlán (central Mexico, now Mexico City); led by their gods they roamed until a divine sign appeared, an eagle perched on a cactus with a serpent in its mouth. Chicanos, turning Anglo claims on their head, thus claimed *themselves* as the original inhabitants of the American Southwest and positioned Euro-Americans as the outsiders. They transformed the Indian heritage of Mexicans from a source of shame into a source of pride and an affirmation of their hybrid roots. Chicanos “re-invented” themselves – not as hyphenated Americans, but as a people with a unique and valuable heritage and culture. Chicano artists appropriated Mexican imagery and the mural form for their public art; musicians and dancers resurrected “indigenous” music and dance and taught it to their children; social critics assailed the media for its lack of positive images of Mexican Americans; activists demanded – and obtained – Chicano Studies programs in the universities. A new generation of Chicano academics joined forces with academics from other oppressed groups and their allies to question media representations, school curricula and textbooks, and historical narratives that had long portrayed the nation from the perspective of the dominant Anglo-American group¹⁸. While the Chicano Movement was in decline by the mid-1970s, it left in its wake a powerful legacy of social change.

In Puerto Rican communities in the Northeast and Chicago, activists organized around issues relevant to their urban communities: decent housing, health care and community services, elimination of racial discrimination and police brutality, drug abuse programs, and better educational services for their children including support for bilingual education. Puerto Rican writers and artists explored and valorized their identities as a hybrid people. Their spiritual homeland was one rooted in an actual physical

space, the island. Puerto Rico was “Boriquen,” the Taino Indian name for Puerto Rico, and Puerto Ricans “boricuas” (KLOR DE ALVA, 1997). The Puerto Rican Young Lords Party, the most well-known political organization, sought to develop links between mainland Puerto Ricans and their island counterparts and advocated independence for the Island (YOUNG LORDS PARTY, 1971).

Puerto Rican activists also sought to build connections with their African American neighbors, joining forces to work for programs that benefited both communities. As Pablo Guzmán, a dark-skinned Puerto Rican activist succinctly put it:

Puerto Ricans like myself, who are darker-skinned, who look like Afro-Americans, couldn't... (avoid seeing connections between the two communities), 'cause to do that would be to escape into a kind of fantasy. Because before people called me a spic, they called me a nigger. (YOUNG LORDS PARTY, 1971, p.74).

Those connections – based in shared experiences of prejudice and discrimination and grounded in their shared neighborhoods, schools, and workplaces and the Afro-Caribbean elements brought from the island – are visible today in much of the Nuyorican literature, music, language usage, and artistic production.

melao was nineteen years old
when he arrived from santurce (city in Puerto Rico)
spanish speaking streets...
malaíto his son now answered
in black american soul english talk
with native plena sounds (African-based Puerto Rican music)
and primitive urban salsa beats. (LAVIERA, 1988, p.27)

¹⁸ See for instance the New York State Education Department Ibero-American Heritage Curriculum Project (1987): *Latinos in the Making of the USA: Yesterday, Today and Tomorrow*, which involved academics from various Latino communities and Latin American countries. It was originally conceptualized as a “celebration” of Hispanics to be released in 1992, marking 500 years of the “discovery” by Columbus of the “New World.” The academics involved in the Project insisted instead that it also look critically at the experiences and situation of U.S. Latinos and the making of Latin America. The heated national response to the New York State Education Department’s publication of a suggested “Curriculum of Inclusion” (see SOBOL, 1989), an analysis generated largely by minority academics, is also noteworthy.

The black/white racial binary that the U.S. was founded on – where one drop of “black” blood makes a person “black” – conflicts with notions of race that Latinos bring to the U.S. (RODRÍGUEZ, 2000). Puerto Ricans, among all Latinos, have felt the impact of racialization in the U.S. most profoundly. Indeed, different shades of color within the community have translated into different experiences (KLOR DE ALVA, 1997; RODRÍGUEZ, 1989). Dark-skinned Puerto Ricans must confront a society that sees them first as “black”. Piri Thomas, a Puerto Rican writer, recounts in his autobiography *Down These Mean Streets* his painful discovery of what it meant to be dark-skinned when he applied for a sales job. Told that a job is filled, his light-skinned Puerto Rican friend who applies after him is hired for the position on the spot.

I didn't feel so much angry as I did sick, like throwing-up sick. Later, when I told this story to my buddy, a colored cat, he said, 'Hell Piri, Ah know stuff like that can sure burn a cat up, but a Negro faces that all the time.' 'I know that,' I said, 'but I wasn't a Negro then. I was still only a Puerto Rican.' (1967, p.104)

The racial diversity of the New York Puerto Rican and Dominican populations, in turn, has promoted a “more reciprocal and fluid relationship” (FLORES, 1993, p.183) to African American culture. The cultural sharing and fusion that takes place is visible in mainland Puerto Rican music, dance, and language. Latino rap for instance creatively comments on these lived realities in intermingling Spanish and Black English:

I rarely talk Spanish and a little triguëño
(Spanglish)
People be swearin' (Black English verb construction)
I'm a moreno (black)
Pero guess what? I'm puertorriqueño.
Word 'em up.
All jokes aside, I ain't tryin' to dis (Black English
phrase equivalent to “disrespect”) any race.
(lyrics by KT, in FLORES, 2000, p.129)

Race is not a fixed biological essence but rather a set of socially constructed meanings that vary from one location to another (OMI and WINANT, 1994). These meanings are sub-

ject to change and contestation, as seen in the case of the counter-narrative launched by Latina/os and African American social movements beginning in the 1960s. “Race” in the U.S. – with only categories of “white” and now “nonwhite,” – differs from “race” in the Caribbean and Latin America, where intermediary categories exist and “race” is not as fixed (RODRÍGUEZ, 2000). People in the same family can be classified as different races, depending on their physical appearance. Changes in dress or social class can alter perceptions of one's race. This fluidity runs counter to American ways of evaluating race, and the encounter with American categories can be disorienting for Latina/os. Jorge Duany, for instance (2003, p.274), recounts a colleague's story of how she moved from being an *india clara* (literally, a light Indian) in the Dominican Republic to being perceived as “black” in the U.S. Dominicans in the U.S. may choose to emphasize their “dominicaness” to avoid being taken for African American (DUANY, 2003). The experience of living in the U.S., though, can also result in a greater identification with African Americans, recognition of their common bonds, and ultimately greater opportunities for cultural exchange as both Puerto Ricans and Dominicans live and interact in close proximity with their urban African American counterparts. As Duany (2003, p.283-284) notes: “For many racially mixed immigrants (from the Caribbean), coming to America has meant coming to terms with their own, partially suppressed, sometimes painful, but always liberating sense of negritude.”

As Puerto Ricans and “Dominican Yorks” on the mainland participate in these different realities, they become culturally differentiated from their Caribbean counterparts. The return to the idealized homeland can lead to disenchantment and psychic pain (FLORES, 2000), as they struggle with the clashes between the imaginary and the “real,” and the disorienting identity claims of “here” and “there”.

yo peleo por ti, puerto rico, ¿sabes?
yo me defiendo por tu nombre, ¿sabes?
entro en tu isla, me siento extraño, ¿sabes?
entro a buscar más y más, ¿sabes?

pero tú con tus calumnias,
me niegas tu sonrisa
me siento mal, agallao
yo soy tu hijo,
de una migración
pecado forzado,
me mandaste a nacer nativo en otras tierras
por qué, porque éramos pobres, ¿verdad?
Porque tu querías vaciarte de tu gente pobre,
Ahora regreso, con un corazón boricua, y tú,
Me desprecias, me miras mal, me atacas mi hablar,
Mientras comes mcdonalds en discotecas
americanas,
Y no pude bailar la salsa en san juan, la que yo
Bailo en mis barrios llenos de todas tus
costumbres,
así que, si tú no me quieres, pues yo tengo
un puerto rico sabrosísimo en que buscar refugio
en nueva york, y en muchos otros callejones
que honran tu presencia, preservando todos
tus valores, así que, por favor, no me
hagas sufrir, ¿sabes? (LAVIERA, 1985, p.53)

The differing experiences and perceptions of mainland and Island Puerto Ricans could not have been more apparent than in their response to Mattel's release of "Puerto Rican Barbie" in 1997. Puerto Ricans on the Island were delighted; Puerto Rican Barbie was an affirmation of their existence. Mainland Puerto Ricans, on the other hand, were offended by her light skin, Anglicized features, and colonial-tied red dress. The divergent views were prominently displayed in Island and mainland Puerto Rican news coverage.

Evidently both communities wrapped a different narrative around the plastic and made the Barbie a desirable playmate – silent, but endowed – to engage in the increasingly high-stakes game of interests and intrigue called 'Puerto Rican identity.' (NEGRÓN-MUNTANER, 2002, p.39)

Puerto Ricans' disruption of racial categories in this instance – and so many others—speaks to the emergence of new ways of being "Puerto Rican" on the mainland. Like Chicanos' insistence on defining who they are, it also reveals the socially constructed nature of racial categories, providing yet another rent in the fabric of American binary constructions of race.

From Melting Pot to Tapestry?

Latina/os have been major contributors to a seismic shift in the U.S., from celebrating the nation as a homogeneous melting pot to conceptualizing and (at least in name) valuing it as culturally pluralistic, a "tapestry" or a "salad" made up of diverse and distinctive ingredients that taken together comprise a whole, with all contributing to the "mix." U.S. history and literature texts in schools today are more "multicultural" and sensitive to cultural stereotyping than texts in the 1960s (REINHOLD, 1991). More accurate and balanced treatments of Mexican-U.S. relations may still all too infrequently make their way into high school U.S. history texts (ROSALDO and FLORES, 1997), but there has been movement. Schools can no longer punish students for speaking Spanish on school grounds, as happened into the 1960s (CRAWFORD, 1995). Schools are now required to provide students assistance learning English since the 1973 Supreme Court case *Lau vs. Nichols*. Teachers in training are required to complete coursework on multicultural education. By 1997, the renowned American historian Nathan Glazer, who had earlier characterized the calls for affirming cultural pluralism and the emphasis on the oppression experienced by minority groups as divisive, epitomized the shift by proclaiming in print that "we are all multiculturalists now."

Backlash

The transition has not been a smooth and unidirectional one. The profound critique launched by people of color, women, social historians, and other academics and activists confronted a sustained counterattack beginning in the 1980s. It is a culture war that continues to the present day.

In my own ethnographic research in upstate New York in the early 1990s¹⁹, in which I examined community and school discourses regar-

¹⁹ See *American Conversations* (BIGLER, 1999) for a fuller treatment of the community conflict over multiculturalism and bilingualism.

ding educational and economic success and Latina/os' perceived inability to make progress in these areas, I repeatedly found Latina/os compared unfavorably to earlier white European immigrants. Their greater economic marginalization was seen not as owing to forces largely beyond their control – discrimination, loss of manufacturing jobs, globalization, impoverished homelands – but rather as the product of their unwillingness to work hard and sacrifice. Outspoken community elders – descendants of the turn-of-the-century southern and eastern Europeans – envisioned welfare as something that individuals abused to avoid work²⁰:

[Hispanics] seem to feel that they are owed something (...) [They should] exercise their rights and return to their native homeland. America, love it or leave it.” (Letter to the Editor)

[Latinos are responsible for] 90 percent of all troubles in Arnhem. (...) You people aren't wanted here – go get welfare somewhere else. (Letter to Latino community activists, read at a school board meeting)

I can't understand why the Hispanic population doesn't want to be educated (...) Do you think that (...) [European immigrants] were just handed everything? No, they worked hard. (Speaker #13, public forum)

Latina/os' insistence on maintenance of a distinct ethnic identity and their use of Spanish in public were held to be choices that represented their unwillingness to “become” Americans:

Why are these [Puerto Rican] kids doing this? Why are they not speaking English when they can? Why aren't they trying to fit into the mainstream? (...) There's never going to be an American identification if we all have our own areas. They're not different than earlier waves. They worked, they learned the language, and that was your key to success. (Debra Moskowitz, Euro-American Spanish language teacher, age thirty)

Keep your heritage and language, speak Spanish at home or with your friends, but learn to speak English in school and the outside world if you want to succeed. [Loud applause from the audience.] Whether you like it or not, this is an English-speaking country (...) I myself am learning Spanish because I want to. You have to

want to learn English. (School board member, public forum)

They [Latinos] come here, they want their own ways, they want to change our ways. And our ways is our ways, and if they want their own ways, they should go back to wherever they came from. (Talk show caller)

Latinos, these older Euro-American citizens claimed, were confronting neither more nor less than what their own grandparents had confronted.

If there's been racism in Arnhem school district, maybe I'm naïve, I don't know about it. I didn't feel it. . . . The Italians were called guineas and wops, so what's new, what's the difference? (Retired teacher, public forum)

(Speaking to a guest who is upset about her daughter being called “nigger”) Let me tell you something. Just like the one lady said, they were all – what are the Italian people called? Grease balls, wops, and everything like that. (...) [Did] they make a big fuss over it, and have trouble in the community over it? (...) I think it's [the complaints in the Latino community about their treatment] turning a lot of people that did like the Costa Ricans, the Puerto Ricans, the Hispanics, I think it's turning them the other way a lot. (local talk show caller)

What went unacknowledged in these community discourses were the structural factors and the ongoing racism facing Latina/os, differentiating them from earlier immigrants.

The Latina/o community challenged the picture painted by the white ethnic senior citizens. “Difference” was not problematic; they portrayed it as a positive quality and something that the nation was founded on. Spanish language maintenance was not a hindrance, but rather a strength.

Nowhere in the U.S. Constitution is English the official language. (...) They left it open so that people who wanted to come (...) didn't have to

²⁰ The mid-1990s welfare reforms that put in place policies profoundly limiting people's access to welfare were envisioned as the catalyst for putting people back to work, and initially deemed a success. The reality was otherwise: it was the expansion of work opportunities in the late 1990s boom that meant that people could leave welfare. With jobs once again in jeopardy, the perceived success of the cutbacks appears to have been overly optimistic.

worry about speaking English to fit in. (...) The “English Only” movement is only gonna damage the greater culture (...) because we’re such a mixture of many, many cultures. (Latina/o college student, public forum)

We should learn from other ethnic minorities who regret that they can’t speak their native language. (...) We don’t want our children to have that same regret. (Latina/o community agency leader, newspaper interview)

It was racism and exclusion, they argued, that damaged the self-esteem and chances for Latina/os’ upward mobility:

The self-esteem of Hispanic students is suffering in our schools, because we hear every day of negative messages about who we are and why we are here (...). We want to achieve (...) to organize as a group (...) [to] deal with the prejudice (...) constructively. (Latina/o high school student, public forum)

Without that information [ethnic contributions to the United States], children are handicapped – they are defenseless – and information about their heritage is needed to arm them (...). If they hear nothing (...) then they think, ‘I must be nothing.’ (Latina/o community leader, newspaper interview)

The debates in this particular community had their own local “accent,” but they were held against the backdrop of a larger national debate about language, the telling of history, and how to explain the prevailing sense of decline in the nation’s wellbeing. The impact of de-industrialization and the move toward a service economy were being more intensely felt as economic restructuring threatened the traditional livelihood of blue collar male workers. Minorities simultaneously were entering the middle class and previously “white” institutions in greater numbers because of the successes of the civil rights movements and demanding changes. Conservative whites, threatened by earlier gains like government-supported affirmative action programs and bilingual education, organized to oppose what they viewed as “reverse racism,” “government handouts,” and divisive language and education policies they perceived as pandering to minorities. English Only and Official

English movements gained ground²¹. Conservative intellectuals like historian Arthur Schlesinger joined the raucous debate in publishing *The Disuniting of America* (1991), which argued that the promotion of multiculturalism was dangerous to democracy because it threatened the unity of the nation. Racial tensions were palpable, albeit in a new form.

Into the 21st Century

While the economic boom beginning in the mid-1990s helped to momentarily quell some of the more strident voices, the subsequent economic downturn and the psychological and economic impact of the September 11, 2001 attacks on the World Trade Center Towers have contributed to a climate of uncertainty and greater potential for conservative movements. Latinos, whose demographic growth is being highly publicized, make an easy target.

Latina/os surpassed African-Americans as the second largest “racial” group in New York City in 1996; California joined New Mexico in becoming a “majority-minority society” in 2000; and in seven of the ten largest cities Latina/os now outnumber African Americans (DAVIS, 2001). Calls to close the borders against the “brown tide rising” have become louder.

California governor Pete Wilson in his reelection campaign, for instance, spoke of “hordes of Mexican immigrants,” “invaders” that “pour” into the U.S., and of California as a state “awash under a brown tide” (SANTA ANA, 2002, p.286-287). Books like *Alien Nation* (BRIMELOW, 1995), which argues that the American people are in danger of being engulfed by foreigners, hit a responsive chord among many Americans. With a sense of social and economic vulnerability on the rise since the late 1990s, nativist forces have found new villains. African American “welfare queens,” purported to be living off the fat of the land, have been

²¹ See Bigler, 1999 for an analysis of this period, and an up-close ethnographic study of a community locked in conflict over multiculturalism and bilingual education.

displaced by the “flood” of Mexican immigrants as the culprits likely to bring down the nation. The well-read magazine *Foreign Policy* recently printed excerpts from *Who Are We* by Samuel Huntington (2004b), Chairman of the Harvard Academy for International and Area Studies, in which the author sounds the alarm against Hispanic immigration. “One index foretells the future,” he warns ominously, “In 1998, ‘Jose’ replaced ‘Michael’ as the most popular name for newborn boys in both California and Texas” (HUNTINGTON, 2004a, p.38).

The persistent influx of Hispanic immigrants threatens to divide the United States into two peoples, two cultures, and two languages. Unlike past immigrant groups, Mexicans and other Latinos have not assimilated into mainstream U.S. culture, forming instead their own political and linguistic enclaves – from Los Angeles to Miami – and rejecting the Anglo-Protestant values that built the American dream. The United States ignores this challenge at its peril. (HUNTINGTON, 2004a, p.30)

Responding to the outcry over Huntington’s article, Patrick Buchanan, well-known spokesperson for right-wing causes and editor of *The American Conservative*, concurred:

Will the U.S. Southwest cease to be truly American by mid-century? Is Mexifornia reality and Mexamerica²² a certainty? (...) It is impossible to see who, or what, is going to stop the invasion of the United States before the nation’s character is altered forever, and we become two nations with two languages and cultures – not unlike the Palestinians and Israelis on the West Bank. (BUCHANAN, 2004)

Huntington further argued that working class and middle class “white nationalism” in response to loss of jobs, government affirmative action programs, and perceived cultural and linguistic threats from the expanding power of Hispanics may be moving the U.S. toward racial conflict without precedent in our history. Continuation of large-scale immigration:

... could divide the United States into a country of two languages and two cultures.... There is no Americano dream. There is only the American dream created by an Anglo-Protestant society.

Mexican Americans will share in that dream and in that society only if they dream in English. (HUNTINGTON, 2004a, p.44-45)

Such arguments reflect an ignorance of, or willingness to ignore, our immigration and national history and the changing international scene. Hispanics are not “invading” the United States: The percentage of the U.S. that is foreign born today, 12.4 percent (U.S. Census Bureau American Community Survey, 2005), is lower than in 1890, when 14.8 percent of Americans were foreign-born (SUÁREZ-OROZCO and ORFIELD, 2004). Three in five Hispanics are native-born U.S. citizens, and over 20 percent of immigrants were naturalized by 2002 (DANIELS, 2004). Hispanics are not rejecting education and choosing to remain impoverished: Immigrant children are completing more years of school than did immigrants a century ago (SUÁREZ-OROZCO and ORFIELD, 2004). Latin American “fatalism” is not about to create a separate cultural divide within the nation: Three-quarters of English-speaking Latina/os (the same percentage as the general population) disagree with the statement “It doesn’t do any good to plan for the future because you don’t have any control over it” (SURO, 2004). As for the charge that Hispanics are not hard-working and in pursuit of the American Dream, while most came to the U.S. with nothing, 78.6 percent of Hispanics today live above the poverty line (DANIELS, 2004). A recent survey by National Council of La Raza (2004) found that fully 90 percent strongly or somewhat agreed with the statement “If you work hard, you will succeed in America,” and 89 percent strongly agreed that “It is important that Latina/o children get a college education.”

Finally, while Latinos do tend to value speaking two languages, they are not the first American immigrants to want to maintain their native language. German immigrants – the very model of successful assimilation – from the colonial era through the early 1900s created lar-

²² The terms “Mexifornia” and “Mexamerica” combine the words Mexico with California and America, signifying the “takeover” by Mexicans.

ge linguistic enclaves with German-language instruction in public schools. In 1880, four of every five students of German descent in St. Louis, for example, attended bilingual schools (SURO, 2004). Germans by World War I were economically and socially integrated into the U.S. Only the extreme anti-German sentiments of the war era led them to abandon their language and oftentimes their very names.

Unfortunately for the nation, given the need in a globalized economy for speakers of other languages, Latina/os do not appear to be retaining their language significantly better than earlier groups. The 2002 National Survey of Latina/os found that among second-generation adults, only seven percent relied on Spanish as the primary language. Half had no Spanish skills at all, and the rest were bilingual. Learning English is considered essential; eighty-six percent strongly agreed in the National Council of La Raza Survey (2004) that “The ability to speak English is important to succeed in this country,” and 84 percent agree that “The government should support and expand the numbers of programs to help immigrants learn English.” Hispanics also recognize the need to come together themselves if change is to occur; eighty-eight percent agreed that “It is important for the Hispanic community to work together to build political power.”

Toward New Paradigms

Past models for understanding the immigrant experience are no longer viable for many of today’s newcomers, who are better conceptualized as “transnationals.” The globalization that has proceeded apace in recent decades has set millions of people around the world into motion, as neoliberal policies displace peoples and First World countries hold out some meager measure of hope to the dispossessed. One could argue that what the U.S. is witnessing is a “harvest of empire” (GONZALEZ, 2000). U.S. actions have helped put in place policies and people that promoted inequalities in its hemispheric neighbors and ultimately economic instability that dri-

ves immigration (as with other colonial powers). Mexican workers who moved at the whim of U.S. government needs, and Puerto Ricans shuttling back and forth between the Island and mainland in search of survival were perhaps the earliest transnationals. They are now joined by a multitude of people who hold multiple allegiances that straddle physical borders.

Transnational identities cross over territorial boundaries and national culture in ways that are difficult to grasp from a traditional ethnographic perspective (APPADURAI, 1991, 1990). Recent approaches to transnational communities have begun by discarding the conventional image of immigration as a form of cultural stripping away and complete absorption into the host society (ROSALDO, 1989). Rather, immigrants belong to multiple communities with fluid and hybrid identities that are not necessarily grounded in geopolitical frontiers but perhaps in subjective affiliations. Border crossing becomes an apt image for not just the physical act of moving to another country but also the crossover between cultures, languages, and nation-states in which transnational migrants participate. (DUANY, 1994, p.2)

Older notions of the nation-state, of impermeable borders, and citizenship must be rethought in the current era when one of every hundred people around the world are living in a country other than their country of birth (FRITZ, 1998). Latinos are deeply insinuated into the fabric of this new globalized world as transnational networks and communities continue to expand. Sixty-one percent of Mexicans have a relative currently residing in the United States, and remittances from abroad are Mexico’s third-largest source of income (THOMPSON, 2002). The number of Latin American countries allowing dual citizenship jumped in the 1990s from four to ten, including Mexico in 1998. U.S. Latinos with dual citizenship are voting in federal elections in their home countries, or even running for elected office. Regardless of whether people hold dual citizenship, they retain connections to their homelands; remittances from the U.S. to the Dominican Republic for instance grew from 25 million dollars in 1970 to almost 800 million dollars in 1995 (VÉLEZ-IBÁÑEZ and SAMPAIO, 2002).

Latina/os are by definition adept border crossers and border straddlers. They cross racial borders, cultural borders, language borders, physical borders. They re-invent themselves as “not neither,” as Sandra Maria Esteves (1984, p.26) puts it, continuing to maintain their claims to the right to distinctive identities, to exist in the “borderlands.” Those “borderlands” are visible in contemporary Latina/o literatures and the arts. Chicano artist and social critic Guillermo Gómez-Pena, poet Sandra Maria Esteves, Chicana activist and author Gloria Anzaldúa, Nuyorican ethnographer Juan Flores, all examine and embrace “the ‘Border’ – everything that represents the interpenetration of social formations and stands between simple choice of national identity – as a distinctively Latino and dialectical epistemology” (DAVIS, 2001, p.18).

Being Puertorriqueña
Americana
Born in the Bronx, not really jíbara²³
Not really hablando bien
But yet, not gringa either. (SANDRA MARIA ESTEVES, *Not neither*, 1984)

Creatively playing with English and Spanish, Guillermo Gómez-Pena reflects in his artistic manifesto on what “The Border Is” (1993):

Border culture means boycott, complot, ilegalidad, clandestinidad, contrabando, transgressión desobediencia binacional...
But it also means transcultural friendship and collaboration among races, sexes, and generations.
But it also means to practice creative appropriation, expropriation, and subversion of dominant cultural forms.
But it also means a multiplicity of voices away from the center, different geo-cultural relations among more culturally akin regions....
But it also means regresar, volver y partir: to return and depart once again . . .
But it also means a new terminology for new hybrid identities and métiers
Constantly metamorphosing....

To live in these borderlands can be painful, and Anzaldúa (1987, p.2-3) paints vivid images of that pain with words:

1,950 mile-long open wound
dividing a pueblo, a culture,

running down the length of my body,
staking fence rods in my flesh,
splits me splits me
me raja me raja
This is my home
this thin edge of
barbwire.
[This open wound that is the U.S./Mexican border is]
... where the Third World grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country – a border culture.

Straddling that border, poet Aurora Levins Morales sees the emergence of a new hybrid self, and can affirm her “wholeness”:

I am a child of the Americas
a light-skinned mestiza of the Caribbean
a child of many diaspora, born into this continent at a crossroads.
I am not african. Africa is in me, but I cannot return.
I am not taína. Taíno is in me, but there is no way back.
I am not european. Europe lives in me, but I have no home there.
I am new. History made me. My first language was spanglish.
I was born at the crossroads and I am whole. (1986, p.50)

Latina/os have challenged traditional analytical frames that assume they will travel a unilinear path of language and cultural loss, cultural identity shift, and disappearance into the larger social body. This is in part an outcome of their unique histories in a racialized society. It is in part a response to the differing conditions of contemporary immigration and the economic restructuring in a globalizing society that favors bi-national or transnational identities. It is in part the product of a series of endless choices they make and the stories they tell themselves and others. As Stuart Hall reminds us, identity is “‘production,’ which is never complete, always in

²³ “Jibara” is a term used in Puerto Rico to reference the “genuine” Puerto Rican. In the past it meant someone who was a “country bumpkin.”

process” (1990, p.222). Challenging the national ideology of monoculturalism and assimilation, and forcing Euro-Americans to confront their own checkered past, they have encountered powerful opposition in the process. “Producing” themselves within the nation-state, they have contributed to a re-defining of what it means to be American. The “Latinization” of the U.S. goes beyond cross-over artists, food, and music that have entered the mainstream; these are only the most visible elements of a nation in transition. Latinos are forging cross-national alliances, revitalizing spent urban areas, remaking urban ethnoscapes (DAVIS, 2001). “AmeRícan,” proclaims Nuyorican poet Tato Laviera:

AmeRícan defining myself my own way any way
many
ways Am e Rícan, with the big R and the
accent on the í (1985, p. 95)

As always, the U.S. is being “reinvented” from forces within and without. But these new realities co-exist with a nostalgia for an idealized past. What remains to be seen is whether “America becoming²⁴” will embrace the diversity and potential of the growing numbers of Latinos and become the nation that it has so long claimed to be. The “threat” to the nation for the foreseeable future will not be Latinos, but rather the failure of the national will to create a more equitable²⁵ and just society that can deliver on the promise that is America.

REFERENCES

- ACUÑA, Rudolfo. *Occupied America: A History of Chicanos*. (3^a ed.). New York, NY: Harper & Row, 1988.
- ANZALDUA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Spinster/Aunt Lute.
- APPADURAI, Arjun. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Public Culture*, v. 2, n. 2, p. 1-24, 1990.
- _____. Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: FOX, R. (Org.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1991, p. 191-210.
- BALLVE, Marcelo. Regaining Mexican Citizenship – New California Media, 2003. Available at: <[http://www.uis.edu/multicultural student affairs/aprmay03_CB/ourstory-2.html](http://www.uis.edu/multicultural_student_affairs/aprmay03_CB/ourstory-2.html)>. Accessed on 5 July 2004.
- BIGLER, Ellen. *American Conversations: Puerto Ricans, White Ethnics, and Multiculturalism*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1999.
- BRIMELOW, Peter. *Alien Nation: Common Sense about America’s Immigration*. New York, NY: Random House, 1995.
- BUCHANAN, Patrick. Commentary on HUNTINGTON, Samuel, The Hispanic Challenge. Available at: <<http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2530.php>>. Accessed on 12 July 2004.
- BUSTOS, Sergio. *Hispanics Dislike Label*. Gannett News Service. Available at: <<http://www.infoplease.com/ipa/A0779064.html>>. Accessed on 14 July 2004.
- CRAWFORD, James. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services Inc., 1995.

²⁴ The phrase “America Becoming” was used as part of the title of a report on the state of racial relations and racial equity in the U.S., commissioned in the 1990s by then-President Bill Clinton

²⁵ A review of statistical data underlines the critical nature of this situation. Almost twenty-two percent (21.9) of Hispanics live below poverty level (2004), compared to 8.6 percent of non-Hispanic whites. Information available at <http://www.census.gov/Press-Release/www/releases/archives/income_wealth/005647.html>, accessed September 6, 2006. Only 57 percent of Hispanics have a high school or beyond education (2003) compared to 89 percent of non-Hispanic whites. Information available at <<http://www.census.gov/Press-Release/www/releases/archives/education/001863.html>>, accessed September 6, 2006.

- DANIELS, Roger. Commentary on HUNTINGTON, Samuel, The Hispanic Challenge. Available at: <<http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2530.php>>. Accessed on 12 July 2004.
- DAVIS, Mike. *Magical Urbanism: Latinos Reinvent the U.S. City*. New York, NY: Verso, 2001.
- DEFREITAS, Gregory. The Emergence of the Hispanic American Labor Force. In: GALLAGHER, Charles (Org.). *Rethinking the Color Line: Readings in Race and Ethnicity*. Mountain View, CA: Mayfield, 1999. p. 237-275.
- DILEONARDO, Micaela. White Lies, Black Myths. *Village Voice*, New York, v. 37, p. 29-36, 22 September 1992.
- DUANY, Jorge. *Quisqueya on the Hudson: The Transnational Identity of Dominicans in Washington Heights*. New York, NY: Dominican Studies Institute, City University of New York, 1994.
- _____. Reconstructing Racial Identity: Ethnicity, Color, and Class among Dominicans in the United States and Puerto Rico. In: VÁZQUEZ, Francisco; TORRES, Rodolfo, (Orgs.). *Latina/o Thought: Culture, Politics, and Society*. New York, NY: Rowman and Littlefield, 2003. p. 274-289.
- EL NASSER, Haya. 39 Million Make Hispanics Largest U.S. Minority Group. *USA Today*, 19 jun. 2003. Available at: <http://www.usatoday.com/news/nation/census/2003-06-18-Census_x.htm>. Accessed on 16 July 2004.
- ESTEVEZ, Sandra María. *Tropical Rains*. New York, NY: African Caribbean Poetry Theatre, 1984.
- FLORES, Juan. *Divided Borders: Essays on Puerto Rican Identity*. Houston, TX: Arte Público, 1993.
- _____. *From Bomba to Hip-Hop: Puerto Rican Culture and Latino Identity*. New York, NY: Columbia University Press, 2000.
- FRITZ, Mark. Pledging Multiple Allegiances. *Los Angeles Times*, 6 abr. 1998. Available at: <<http://www.globalpolicy.org/nations/citizen/multiple.htm>>. Accessed on 15 July 2004.
- GARCÍA-COLÓN, Ismael. Transnationalism, Panethnicity, and Segmented Assimilation: Latina/o Community Formation in the United States. *American Anthropologist*, v. 106, n. 2, p. 391-395, 2004.
- GLAZER, Nathan. *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.
- GÓMEZ-PENA, Guillermo. *Warrior for Gringostroika*. Saint Paul, MN: Graywolf Press, 1993.
- GONZALEZ, Juan. *Harvest of Empire*. New York, NY: Viking, 2000.
- GOULD, Stephen. *The Mismeasure of Man*. New York, NY: Norton, 1981.
- GROSFUGUEL, Ramón; GEORAS, Chloé. The Racialization of Latino Caribbean Migrants in the New York Metropolitan Area. *Centro*, New York, v. 8, n. 1-2, p. 190-201, 1996.
- HALL, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Org.). *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 222-237.
- HANDLIN, Oscar. *Race and Nationality in American Life*. New York, NY: Anchor Books, 1957.
- HUNTINGTON, Samuel. The Hispanic Challenge. *Foreign Policy*. March/April 2004a, p. 30-45. Available at: <<http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2495.php>>. Accessed on 17 July 2004.
- _____. *Who Are We*. New York, NY: Simon & Schuster, 2004b.
- INFOPLEASE. *U.S. Hispanic/Latino Population, 2000*. Pearson Education, 2004. Available at: <<http://www.infoplease.com/ipa/A0779064.html>>. Accessed on 14 July 2004.
- KLOR DE ALVA, Jorge. The Invention of Ethnic Origins and the Negotiation of Latino Identity, 1969-1981. In: ROMERO, Mary; HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette; ORTIZ, Vilma (Orgs.). *Challenging Fronteras: Structuring Latina and Latino Lives in the U.S.* New York, NY: Routledge, 1997. p. 55-80.
- LAVIERA, Tato. *AmeRícan*. Houston, TX: Arte Publico, 1985.
- _____. *Mainstream Ethics (Etica Corriente)*. Houston, TX: Arte Publico, 1988.
- LEVINS MORALES, Aurora; MORALES, Rosario. *Getting Home Alive*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1986.

MURPHY, Dean. New Californian Identity Predicted by Researchers. *New York Times*, New York, 17 fev. 2003.

NATIONAL COUNCIL OF LA RAZA. Hispanic Perspectives. Available at: <http://www.nclr.org/files/25235_file_Hispanic_Perspectives_NCLR_Zogby_Poll.pdf>, Accessed on 14 July 2004.

NEGRÓN DE MONTILLA, Aida. *Americanization in Puerto Rico and the Public School System, 1900-1930*. (2nd ed.) Rio Piedras, PR: Editorial Edil, 1975.

NEGRÓN-MUNTANER, Frances. Barbie's Hair: Selling Out Puerto Rican Identity in the Global Market. In: HABELL-PALLÁN, Michele; ROMERO, Mary (Orgs.). *Latina/o Popular Culture*. New York, NY: New York University Press, 2002. p. 38-60.

NELSON, Candace; TIENDA, Marta. The Structuring of Hispanic Ethnicity: Historical and Contemporary Perspectives. In: ROMERO, Mary; HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette; ORTIZ, Vilma (Orgs.). *Challenging Fronteras: Structuring Latina and Latino Lives in the U.S.* New York, NY: Routledge, 1997. p. 7-30.

NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT. *The Ibero-American Heritage Curriculum Project: Latinos in the Making of the USA: Yesterday, Today and Tomorrow*. First Annual Meeting Conference Proceedings. Albany, NY: New York State Education Department, 1987.

NEW YORK TIMES. Two Minorities Spur Rapid U.S. Growth, New York, 15 jun. 2004.

OMI, Michael; WINANT, Howard. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York, NY: Routledge, 1994.

PADILLA, Felix. *Latino Ethnic Consciousness: The Case of Mexican Americans and Puerto Ricans in Chicago*. Notre Dame, In: University of Notre Dame Press, 1985.

PORTES, Alejandro; BACH, Robert. *Latin Journey: Cuban and Mexican Immigrants in the United States*. Berkeley, CA: University of California Press, 1985.

PORTES, Alejandro; STEPICK, Alex. *City on the Edge: The Transformation of Miami*. Berkeley, CA: University of California Press, 1993.

REINHOLD, Robert. Class Struggle. *New York Times Magazine*, New York, 29 set. 1991. p. 26-29, 46-47, 52.

RODRÍGUEZ, Clara. *Puerto Ricans: Born in the U.S.A.* Boston, MA: Unwin Hyman, 1989.

_____. *Changing Race: Latinos, the Census, and the History of Ethnicity in the United States*. New York, NY: New York University Press, 2000.

ROEDIGER, David. *The Wages of Whiteness: Race and the Making of the American Working Class*. New York, NY: Verso, 1991.

ROSALDO, Renato. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston, MA: Beacon Press, 1989.

_____. Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism. In: FLORES, William; BENMAYOR, Rina (Orgs.). *Latina/o Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*. Boston, MA: Beacon Press, 1997. p. 27-38.

ROSALDO, Renato; FLORES, William. Identity, Conflict, and Evolving Latina/o Communities: Cultural Citizenship in San Jose, California. In: FLORES, William V.; BENMAYOR, Rina (Orgs.). *Latina/o Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*. Boston, MA: Beacon Press, 1997. p. 57-96.

SANTAANA, Otto. *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse*. Austin, TX: University of Texas Press, 2002.

SCHLESINGER, Arthur. *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. New York, NY: Norton, 1991.

SOBOL, Thomas. *A Curriculum of Inclusion: Report of the Commissioner's Task Force on Minorities*. Albany, NY: New York State Education Department, 1989.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo; ORFIELD, Gary. Comentario on HUNTINGTON, Samuel, The Hispanic Challenge. Available at: <<http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2530.php>>. Accessed on 12 July 2004.

SURO, Robert. Commentary on HUNTINGTON, Samuel, The Hispanic Challenge. Available at: <<http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2530.php>>. Accessed on 12 July 2004.

TAKAKI, Ronald. *Iron Cages: Race and Culture in 19th Century America*. New York, NY: Oxford University Press, 1990.

_____. *A Different Mirror*. Boston, MA: Little Brown, 1993.

THOMAS, Piri. *Down These Mean Streets*. New York, NY: Knopf, 1967.

THOMPSON, Ginger. Paychecks in U.S. Fuel Mexico's Economy. *The Press Enterprise*, Riverside California, abr. 2002.

U.S. Census Bureau American Community Survey, 2005. Available at <http://factfinder.census.gov/servlet/DatasetMainPageServlet?_lang=en&_ts=175472468670&_ds_name=ACS_2005_EST_G00_&_program=>>. Accessed on September 4, 2006.

VÉLEZ-IBÁÑEZ, Carlos; SAMPAIO, Anna (Orgs.). *Transnational Latina/o Communities: Politics, Processes, and Cultures*. New York, NY: Rowman & Littlefield, 2002.

YOUNG LORDS PARTY. *Palante: Young Lords Party*. New York, NY: McGraw-Hill, 1971.

ZANGWILL, Israel. *The Melting-Pot: Drama in Four Acts*. New York, NY: Macmillan, 1909.

ZENTELLA, Anna. Language Variety among Puerto Ricans. In: HEATH, Shirley Brice; FERGUSON, Charles (Orgs.). *Language in the USA*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981. p. 218-238.

Recebido em 02.08.04
Aprovado em 24.08.06

RESENHAS



PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FÉ/UNICAMP, 2005. 384 p.

Naddija Nunes *

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura (org.). *Why to Write and do History: revelations, subversions and overtaking*. Prefácio Rui Canário. Campinas, SP: Graf. FÉ/UNICAMP, 2005. 384 p.

O livro *Porque escrever é fazer história*, organizado por Prado & Soligo, professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, o primeiro, coordenador, e o segundo, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, apresenta a leitura e a escrita sob cinco perspectivas: 1) a escrita como instrumento para refletir sobre quem somos; 2) o exercício da capacidade de escrever e pensar; 3) a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos; 4) o uso da escrita favorecendo o desenvolvimento intelectual; e 5) a afirmação profissional.

Esta publicação reúne artigos de professores-pesquisadores, integrantes do GEPEC e da Faculdade de Educação da UNICAMP, e de profissionais com experiência na área de formação continuada de diferentes estados do Brasil, apresentados sob a forma de relato de experiências cujo foco é a leitura e a escrita.

Os organizadores desta obra articularam três partes compostas em capítulos distintos, mantendo a intertextualidade e o diálogo entre os diferentes textos, através de artigos que *revelam* a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. A segunda parte relata as dificuldades e a importância da produção de textos para

estudantes e pesquisadores sobre as questões apresentadas no ato de escrever, a potencialidade do trabalhar com memórias na graduação e na pesquisa acadêmica, além de provocar a escrita no âmbito da graduação e da pesquisa, visando à contribuição na *subversão* de metodologias convencionais de tratar a escrita no espaço acadêmico. E por último, as *superações* na forma de relatos, manifestando a importância da produção de textos nas práticas da formação continuada, as quais valorizam e incentivam a escrita dos educadores em tipologia e gênero discursivos diversos como meio de superar a cristalização dessas práticas.

A primeira parte do livro está subdividida em três capítulos em cujo primeiro destaco quatro revelações anunciadas por Soligo & Prado, no artigo *Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador*, como conquistas obtidas pela leitura e pela escrita: “a possibilidade de utilizá-las como resposta a necessidades de diferentes naturezas; o direito de autoria; o exercício da expressão” e que “ler e escrever são atividades de risco.” (p. 24). Ao longo do texto, os autores apresentam um registro de um *jogo de transgressão*, fruto de uma interlocução imaginária, entre pensadores da atualidade que vêm manifestando

* Mestre em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Departamento de Educação I. Diretora da Editora UNEB e Diretora da Associação Brasileira de Editoras Universitárias - Região Nordeste ABEU-RN. Endereço para correspondência: UNEB/DEDC I, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: naddija.nunes@uol.com.br / naddijanunes@uneb.br

idéias sobre possíveis riscos e conquistas que o leitor pode experimentar através da leitura e da escrita.

A primeira emoção com palavras é de Elisa Lucinda (2002)¹, poetisa e atriz brasileira: “A poesia é síntese filosófica, fonte de sabedoria e bíblia dos que, como eu, crêem na eternidade do verbo, na ressurreição da tarde e na vida bela, amém!”; Guiomar de Grammont (in: PRADO; CONDINI, 1999, p. 71-73) revela: “Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma.” (p. 27); Paulo Freire (1995, p. 29 e 34) eternizou na expressão que “ler (...) é um trabalho paciente, desafiador, persistente. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde” (p. 29). Nesta mesma perspectiva de revelações Prado & Soligo conduzem o leitor para uma reflexão sobre a escrita e convidam Percival Leme (*apud* BRITO, 2003, p. 49) para manifestar que riscos são estes que a escrita tem? “É uma arma perigosa, se não por outra razão, porque seu destino é a leitura. A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. ...” (p. 32). Ao concluir o texto, eles conclamam os educadores a ensinar todos os seus alunos a ler e a escrever.

Prado & Soligo, ao reunirem contribuições sobre o gênero textual memorial, no artigo *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*, anunciam para os educadores a necessidade de enfrentar o desafio de assumir a palavra e escrever sobre o processo de formação e a sua prática educativa. O memorial de formação é o registro que *preserva a nossa história do esquecimento*. Nele o autor assume ser, ao mesmo tempo, *escritor/narrador/personagem da sua história*. As autoras conduzem o leitor a elaborar o seu memorial por caminhos antes nunca sugeridos e configura-se como um texto didaticamente correto. Concluem com uma revelação de Clarice Lispector (1982): “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.” (p. 23).

Em seu texto *O diálogo sobre as memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias*, Cunha² manifesta que “esse exercício de escrita abre a possibilidade de lançar um novo olhar para as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura, revelando saberes e conhecimentos tecidos na prática da vida e da profissão de professoras.” (p.63). A autora busca na literatura revelar, através dos clássicos, a intenção da escrita de cada autor, assim como responder por que escrevemos memoriais? Para que registrar memórias? E neste sentido, transportando Soares (1991) ao texto, ela reescreve: “nossa vida é bordada sem conhecimento prévio do desenho riscado e sem conhecermos por inteiro a peça. Voltarmos para olhar, admirar e pensar sobre o bordado já feito pode desvendar o risco desconhecido, garantindo a compreensão de partes ignoradas.” (p. 71).

O conjunto de artigos da parte II, que trata de **subversões**, inicia-se com a reflexão sobre a relação do escritor e seu/s outro/s no ato da escrita e no ato da leitura. Enfoca a questão ‘quem escreve/quem lê’ e ‘o que se escreve/o que se lê’, envolvendo confrontos, concepções, idéias, contradições, desdobramentos surgidos de conseqüências da escrita, quando esta é socializada e lida. Destaca-se dentre o conjunto de textos o que Mota³ intitula *O escritor e seu outro*, no qual toma como referência a sua experiência como pós-graduanda no Curso de Mestrado em Educação. O texto se processa partindo de questionamentos como: quem é esse escritor? O que está por trás do ato de escrever? Eu, a escrita e o outro. O escritor e seu Outro: encontros e desencontros. Para ela, o “escritor é o autor que componha uma escrita seja de que tipologia for (...) o importante é escrever para alguém ler.” Ela confessa que a leitura deu-lhe suporte e segurança para escrever. (p. 71).

¹ Fragmento da palestra proferida por Elisa Lucinda, sobre a utilidade da poesia, na 14ª feira internacional do livro de Cuba, em janeiro de 2005.

² Professora universitária e integrante do GEPEC

³ Integrante do GEPEC, mestre e professora (conveniada) da Universidade Federal do Acre.

O artigo de Ropelato⁴ & Souza⁵, *Escrita de si: um ponto na linha do avesso*, pelo próprio título já sugere o estilo adotado no texto. Rico em metáforas e conduzido como *pauta musical*, analisa a produção escrita de futuros profissionais da educação e os modos como os universitários interagem com os textos que produzem. Neste sentido, as autoras apontam que “a escritura necessita de desenvolvimento e de sucessão, simultaneidade e instantaneidade”. (p. 98).

Fernandes⁶ traz partes do seu memorial de formação para deixar marcas com possibilidades de mostrar-se como sujeito-professora em formação. No seu artigo *Entre a disciplina e a (re)invenção: a escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico*, ela busca estabelecer uma relação entre o seu memorial e os escritos das professoras. Ela considera que é preciso construir autonomia e a autoria daquilo que falamos e escrevemos, a partir da reflexão sobre o que nos atravessa e influencia, de forma a poder lidar criticamente com esses determinismos.

Tamboril⁷ reflete em seu artigo, *Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação de professoras: uma experiência escritora na formação de professoras: uma experiência no Portal da Amazônia*, a importância da escrita como estratégia de formação de professoras, tomando como referência a própria experiência. Ela é convencida de que “professores e professoras também querem aprender e não só ensinar”. (p.131)

Varani⁸, em *Memórias de professores na pesquisa em educação: experiências que existem*, confessa que a escola é um espaço de possibilidades. A experiência vivida com um grupo de professores, que gestou um projeto político pedagógico em uma escola pública em São Paulo, levou-a a destacar duas lições: a primeira, que “o processo de recuperação de memória supera perspectivas que não consideram a escola como espaço de produção”, a segunda, que “o conjunto de experiências relatado pelos professores reflete o conjunto do trabalho docente coletivo.” (p. 140).

Nogueira⁹ narra uma experiência de pesquisa conseqüente de um programa de forma-

ção continuada. *Memórias e quintais* confirma que a escrita de memoriais se constitui como espaço para interagir com momentos esquecidos, “de conhecer a força real de suas histórias, de narrar suas memórias.”

Em *Escrita de professoras: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional*, Zibetti¹⁰ apresenta experiências de formação de professoras alfabetizadoras cuja ênfase foi no uso da escrita como estratégia formadora e reflete sobre algumas conquistas e desafios desta prática.

Melo¹¹ revela em *Resistência, dificuldades e avanços: o registro escrito como estratégia de formação na Universidade* que as escritas foram evoluindo: de registros mais descritivos para registros mais reflexivos. Usar o registro como dispositivo de formação reafirma o quanto esse tipo de proposta é um recurso importante para o desenvolvimento pessoal e profissional que deve ser considerado nos cursos de formação de professores.

Garcia¹² e Dutoit¹³ em *Ler e escrever, a quem se destina? Uma abordagem sobre o ensino da leitura e da produção de textos no Ensino Superior*, evidenciam desafios e alertam para que “professores e alunos pensem em projetos ou programas que superem as limitações sobre a leitura e a escrita e as enca-

⁴ Carla Clauber da Silva Ropelato: mestre em educação, professora colaboradora da Universidade de Joinville e supervisora da Secretaria Municipal de Educação.

⁵ Roselete Fagundes Aviz de Souza: mestre em educação, professora colaboradora da Universidade de Joinville e supervisora da Secretaria Municipal de Educação.

⁶ Carla Helena Fernandes: pedagoga, doutoranda na Unicamp e integrante do GEPEC.

⁷ Maria Ivonete Barbosa Tamboril: pedagoga, mestre e doutoranda na USP.

⁸ Adriana Varani: doutora pela Unicamp e integrante do GEPEC.

⁹ Eliane Greice Davanço Nogueira: professora da Universidade de Mato Grosso do Sul e integrante do GEPEC.

¹⁰ Marli Lúcia Tonatto Zibetti: professora da Universidade Federal de Rondônia.

¹¹ Elisabete Carvalho de Melo: professora da Universidade Federal do Acre.

¹² Midian Garcia: professora da Faculdade Jorge Amado e da UESB, Bahia.

¹³ Rosana Dutoit: professora, coordenadora de projetos da Abaporu.

rem como práticas que lhes caberá ensinar.” (p. 185)

Chaluh¹⁴, ao refletir sobre os processos de leitura e de escrita ocorridos no espaço de formação, no artigo *Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão*, procura compreender o significado da inclusão da literatura na disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais, ao tempo em que instiga sobre o sentido de valorizar a leitura e descobrir pistas que permitam entender a prática de leitura que privilegia a literatura. Ela busca em Larrosa (2002) uma definição para a formação de um outro tipo de leitor que possa fazer da ‘leitura uma aventura’. Além disto, compreender que “o mais importante não é ter um método para ler, mas saber interiorizar-se por territórios inexplorados no qual possamos produzir sentidos novos e múltiplos.” (p. 199)

A experiência da escrita ou reflexões sobre relatos de formação docentes narrados na liberdade da leitura, contribuição trazida por Santos¹⁵, propõe a “leitura do cotidiano escolar como possibilidades de organização de narrativas das experiências docentes e de organização de conhecimentos lastreados na experiência.” (p. 214).

Ferreira¹⁶, em *Uma experiência de produção coletiva de textos*, conclui a segunda parte narrando três experiências que aconteceram em momentos diferentes nos encontros do GEPEC. Ao compreender a produção coletiva de textos, a partir “do pressuposto de que a ação de ler e socializar a própria produção reflexiva extravasa e amplia o texto e seu contexto inicial, abrindo-o para o infinito”, ela confirma que assim “as idéias já não são mais de um único sujeito, mas daqueles que fazem do texto um exercício de polifonia.” (p. 241).

Em superações, última parte desta obra, Fujikawa¹⁷ destaca no seu artigo, *A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores*, a socialização dos registros como estratégia de intervenção privilegiada na formação, a possibilidade da revisão das ações e dos posicionamentos assumidos nas diferentes experiências vivenciadas.

Rosa¹⁸, ao revelar sobre *A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica*, anuncia que a escrita é um auxílio à memória e que escrever vai além do contar, necessitando de escolhas e decisão sobre o quê e como contar.

Neves¹⁹ evidencia, em seu artigo *O Relatório de aprendizagem como estratégia de avaliação formativa e de desenvolvimento profissional docente*, a relação existente entre a leitura, escrita e oralidade; o exercício de escrever sobre a prática sendo um elemento desafiador do professor.

Foi escrevendo sobre *O que revelam profissionais da educação quando refletem por escrito sobre sua trajetória profissional*, que Moraes²⁰ acredita ser competência profissional essencial à atuação de um professor reflexivo a capacidade de registrar o que pensa sobre o que faz.

Vaz²¹ e Veliago²² afirmam, no artigo *Ler para simplesmente ler. Ler para melhor escrever*, que os educadores precisam “assumir o seu próprio lugar como participantes da cultura escrita”. (p. 319).

Corroborando com estas idéias, Broner²³ em *A escrita de diários no processo de formação profissional* revela os sentidos que elaborou no exercício da formação de professores e destaca a linguagem escrita como o caminho para um trabalho voltado para indivíduos e as

¹⁴ Laura Noemi Chaluh: doutoranda pela Unicamp e integrante do GEPEC.

¹⁵ Professora mestre e integrante do GEPEC.

¹⁶ Cláudia Roberta Ferreira: professora, mestre, participante do grupo GEPEC.

¹⁷ Mônica Matie Fujikawa: mestre em educação e formadora de educadores.

¹⁸ Maria da Conceição de Carvalho Rosa: professora do Instituto de Aplicação de UERJ

¹⁹ Josélia Gomes Neves: professora da Universidade Federal de Rondônia.

²⁰ Marilza Bode de Moraes: professora assistente do CAP-UERJ.

²¹ Débora Vaz: pedagoga, coordenadora pedagógica e formadora de professores.

²² Rosângela. Pedagoga Veliago: coordenadora pedagógica e formadora de professores.

²³ Ester M. Broner: Professora, pedagoga, formadora de professores na Universidade Hebraica de Jerusalém.

histórias de seus percursos na construção de sua identidade em contextos de aprendizagem. Afirma que escrever é “um ato solidário do pensamento”.

Soligo confessa numa carta aos leitores, a importância deste gênero textual na vida e na formação pessoal e profissional e a transporta para o seu texto. Ressalta que a carta é um gênero que deve ser valorizado e que favorece a escrita e apresenta uma maneira de como se pode vê-la em face do texto acadêmico. Para ela, é motivo de sobra tomar a carta como um texto de relevância em nossa vida, na formação pessoal e profissional.

Esta resenha não seria mais instigante se não fosse descritiva. A beleza explícita nos textos, as emoções expressas e sentidas pelos seus autores, as revelações, as subversões e as superações, os reflexos conseqüentes marcados no leitor não estariam tão visíveis para convi-

dá-lo se não fosse por este caminho, considerado o mais acertado por esta resenhista. O conjunto de textos aqui publicados encanta qualquer leitor mais avisado sobre a escrita e a leitura, patrocinou em mim muita inquietação, sobretudo os registros que deixam a escrita e a leitura na existência humana. Na condição de leitora, necessito *revelar* que não somente li, mas vivi o lido. Assim confirmo o que Larrosa (2002, p.17) evidencia: “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo”.

Sem dúvida, a leitura deste livro favorecerá, substancialmente, os profissionais interessados na leitura e na escrita, professores formadores em diferentes níveis de ensino e no leque abrangente de habilitações, desde que considerem que ler e escrever são práticas sociais e culturais que devem ser conquistadas para se ter acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRITO, L.P.L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora/Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2003. p.50-51
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- LARROSA, J. Nietzsche e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCINDA, Elisa. *A escrita: memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- LINSPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- SOARES, M. *Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez. 1991.

Recebido em 06.02.06

Aprovado em 08.05.06

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 58 p.

As crianças como sujeitos sociais

Eric Maheu *

COHN, Clarice. *The Anthropology of Children*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 58 p.

O livro de Clarice Cohn atende muito bem aos objetivos da coleção “Passo a Passo”, na qual está publicado, por ser muito acessível e atualizado. Este volume constitui verdadeiramente uma introdução ideal sobre o assunto para os neófitos e me parece muito bem vindo no contexto atual, pois a área de educação no Brasil é bastante dominada por perspectivas psicológicas pouco atentas às dimensões mais veladas das variações culturais.

Por esse motivo, embora sejam relativamente conhecidos os trabalhos pioneiros de Philippe Ariès sobre a criança no Antigo Regime, persiste ainda, entre os pesquisadores em educação, uma forte tendência em naturalizar a infância e, por isso, em não ouvir as vozes das pessoas rotuladas como “crianças”. Quantas pesquisas sobre a escola brasileira procuram saber como os alunos representam a escola, quais são as suas estratégias para aprender ou não aprender, como eles dão um sentido ao mundo que os rodeia? As crianças que aparecem nas pesquisas são, ora vítimas, ora reflexos (da exploração, da corrupção, da desigualdade, do racismo, do subfinanciamento da educação pública, etc.). Uma perspectiva antropológica sobre a criança pode nos permitir, como afirma Cohn, superar esta perspectiva da criança como um ser incompleto a ser formado, o que nos impede de considerar seriamente o seu ponto de vista como sujeito social. Cohn inicia a sua apresentação dos estudos antropológicos pelos estudos clássicos de Margareth Mead e Gregory Batheson, que relativizaram e

desnaturalizaram tanto a infância como a adolescência, mas que, como as perspectivas estrutural-funcionalistas a seguir, mantinham a visão da criança como objeto (de um processo de socialização) e ser inacabado. Estes abordagens permitiram a inserção das crianças em seus contextos socioculturais, porém não abriram as perspectivas para uma concepção mais ativa da infância.

O olhar sobre as coisas muda com o surgimento de uma perspectiva mais complexa e mais dinâmica da cultura como sistema simbólico nos anos 1960. Enquanto a sociedade era pensada só em termos da transmissão e aquisição (de valores, normas) não se podia conferir uma perspectiva ativa à criança que doravante passava a “... ter um papel ativo na definição de sua própria condição.” (p.32)

A autora ilustra este papel ativo, doravante, presente na antropologia da criança em várias pesquisas: sobre as crianças Xicrin que ela mesma estudou, sobre meninos de rua de São Paulo e crianças Fiji. Em todos estes casos, as crianças pesquisadas se revelam como produtores de cultura e como tendo uma relativa autonomia cultural em relação ao mundo adulto.

No final, aborda a questão da pesquisa em educação enriquecida por uma antropologia da criança: “em cada caso, uma concepção de pessoa, criança e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos” (p.39). Em cada contexto sociocultural existe um modelo diferente, não só de ensino e aprendizagem, mas também

* Mestre em Antropologia Cultural na Université Laval (Canadá) e doutorando na Université de Montréal (Canadá). Professor adjunto do curso de pedagogia da Fundação Visconde de Cairu. Endereço para correspondência: Fundação Visconde de Cairu, Rua do Salete, n. 50, Barris – 40070.200 Salvador-BA. E-mail: ericmaheu@gmx.fr

de transmissão e de conhecimento. A autora conclui, comentando sobre as interfaces entre a antropologia da criança e outras disciplinas ou práticas interdisciplinares, e cria um reper-

tório de técnicas relevantes para a pesquisa. Recomendações para a leitura e bibliografia comentada completam esta estimulante e útil obra.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Salvador: Líber Livro, 2004. 167 p.

Ações Afirmativas, Ensino Superior e Políticas Públicas

Jocélio Teles dos Santos *

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *University and Inequality: Whites and Blacks in Superior Education*. Salvador: Líber Livro, 2004. 167 p.

Nos últimos meses a Universidade Federal da Bahia vive uma experiência inédita. O sistema de cotas implantado provocou reações diversas que podem ser vistas na imprensa, seja em matérias sobre as ações judiciais ou em cartas dos leitores. Vários são os argumentos utilizados para a defesa ou a crítica à adoção das ações afirmativas. Um deles é o percentual que a UFBA reservou para os alunos oriundos da escola pública: 43%. Esse questionamento aparece na própria universidade ou em debates que se multiplicam em várias cidades do país. Qual foi o critério lógico para tal reserva de vagas? A resposta se encontra no livro recém-publicado, *Universidade e Desigualdade. Brancos e Negros no Ensino Superior*, de Delcele Mascarenhas Queiroz, professora da Uneb. Em 1997, o Programa *A Cor da Bahia* da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas apoiou uma pesquisa proposta por Delcele Queiroz.

Tratava-se de uma incursão inédita: um levantamento sobre a distribuição dos alunos em termos de cor, gênero, escolaridade dos pais, renda familiar. Até aquele ano, vários eram os estudos no país sobre desigualdades raciais em espaços como o mercado de trabalho. Mas, não havia um desenvolvimento sistemático de algo similar com relação à educação superior. Havia, com certeza, muito impressionismo, ou o

popular “achismo”. A razão era que o quesito *cor* não existia nos formulários de inscrição para o vestibular em nenhuma universidade do país.

A realização da pesquisa provocou reações das mais diversas, desde o questionamento de pais, estudantes, professores e a administração central da Universidade sobre a necessidade da resposta a uma pergunta que é similar ao que respondemos no censo demográfico. Lembro-me de reações em programas de televisão e rádio da cidade do Salvador como, por exemplo, “Eu acho que não tem nada a ver!”, “Se a UFBA quer saber a cor é por que quer discriminar.” A pesquisa realizada por Delcele Queiroz na UFBA se estendeu, em 2000, para outras instituições públicas do país como a UFRJ, UFPR, UnB e UFMA, assim como as reações à inclusão do quesito *cor* nos formulários das universidades. Se, naquele período, não se falava em sistema de cotas no país, por outro lado um levantamento científico acerca da distribuição dos alunos por cursos de prestígio (Medicina, Engenharias, Odontologia, Direito, Comunicação-Jornalismo) nas universidades indicava o secular dilema brasileiro: a possibilidade de inclusão de negros em espaços de prestígio indicava, de imediato, a sensação de incômodo, quando não de tergiversações.

A pesquisa realizada na UFBA deu como resultado a elaboração da tese de doutorado e,

* Professor do Depto. de Antropologia e Diretor do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA. Endereço para correspondência: Rua Carlos Conceição, 42, Residencial Praia de Buraquinho, Casa 7 E, Buraquinho – 42700-000 Lauro de Freitas-Bahia - CEP – E-mail: jocelio@ufba.br

finalmente, a edição em livro. Os dados levantados mostram, primeiro, que o percentual de pretos e pardos, em 1998, era de 41,8% e que eles se encontravam em cursos considerados na sociedade como de baixo prestígio. Segundo, que o sistema de classificação racial brasileiro era absorvido e reproduzido em um ambiente universitário, tanto as cinco categorias do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) quanto às variadas categorias de “uso múltiplo” no cotidiano como negro, moreno, moreno claro, escuro, preto e mulato eram auto-identificadoras para aqueles que ingressaram nas universidades públicas federais. Terceiro, ao trabalhar com uma série histórica (1993-1998), podemos perceber como a perversão do sistema era contínua. Os negros tinham um crescimento na seleção da UFBA, mas isso ocorria em cursos considerados de baixo prestígio. Os ingressos em cursos como Medicina, Odontologia, Direito se auto-declaravam brancos, haviam estudado em escolas particulares e a escolaridade dos seus pais era de nível superior.

Destaco a importância desse estudo para a Universidade Federal da Bahia, posto que ele muito nos auxiliou na elaboração da proposta de ações afirmativas aprovada. Ao contrário de universidades cuja decisão pelas cotas foi tomada pela Assembléia Legislativa, ou mesmo por determinações de percentuais que não têm nenhuma con-

sistência com a distribuição de estudantes negros e de escolas públicas nessas universidades, a UFBA teve um referencial objetivo para compor uma proposta. Os dados demonstrados com acuidade no trabalho original indicam que não se tratava somente de um trabalho original, mas de uma pesquisa que foi traduzida em política pública. Não é à toa que a proposta do governo que tramita no Congresso Nacional teve como inspiração aquela adotada pela UFBA, que, por sua vez, amparou-se em dados coletados e analisados por Delcele Queiroz.

Infelizmente, a editora optou por publicar somente dois capítulos da referida tese, pois no trabalho original vemos o desempenho dos estudantes oriundos das escolas públicas e privadas em cursos como Medicina, ao longo de quatro anos. E, nesse momento, em que mais de dez universidades públicas adotaram o sistema de cotas, a análise de desempenho dos estudantes “cotistas” é fundamental para uma avaliação crítica das políticas recentemente adotadas. De todo modo, o mérito de transformar em livro uma publicação anteriormente restrita a especialistas traduz-se como o reconhecimento do ineditismo deste trabalho.

Recebido em 05.07.05

Aprovado em 01.05.06

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile – e-mail: jacqson@uol.com.br - segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial e profissional, telefone, e-mail; c) titulação; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract, cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado, conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 6023 de setembro de 2003, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. *Peter Norton: a bíblia do programador*. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: artes medicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). *Multireferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. *Revista da FAEEDA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). *Entendendo o meio ambiente*. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex*: Coletânea de legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13., 1997. Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto, devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo a critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração