

RBPAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

SET./DEZ. 2020
V.05 / N.15



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 05, n. 15, 527 p., set./dez. 2020

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Hervé Breton | Université de Tours | França

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil
Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade Estadual de Campinas | Brasil
Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil
José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linden West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Nilton Paulo Ponciano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil
Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Cristóvão Mascarenhas

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 05, n. 15, 527 p., set./dez. 2020

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

941 Editorial

DOSSIÊ

- 945 Pesquisa com narrativas de crianças e jovens
Maria da Conceição Passeggi; Conceição Leal da Costa
- 954 Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam...
Martine Lani-Bayle
- 970 Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz
Natália Fernandes; Luciana França Souza
- 987 Arqueologia pessoal: descobrir a sua diversidade interior através de artefactos da infância
Luís Manuel Pinto; Linda O'Toole
- 1002 Narrar sua vulnerabilidade escolar: concepção de uma abordagem metodológica
Marie-Claude Bernard; Alice Vanlint; Hélène Makdissi
- 1025 Que tipo de diálogo promove o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes?
Anne Dizerbo; Béatrice Mabilon-Bonfils
- 1039 Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio
Maria da Conceição Passeggi; Luciana Medeiros da Cunha
- 1059 Educação terapêutica de pacientes e abordagem narrativa: interseções necessárias para novas práticas no cuidado ao adoecimento crônico infantil
Camila Aloisio Alves
- 1074 Enlaces entre narração, corpo e adoecimento: a narrativa como dispositivo de elaboração do sofrimento por crianças com câncer
Luciane De Conti; Morgana Nunes; Carolina Gutierrez
- 1089 Abuso sexual na infância: potencial da narrativa na vivência de criança
Milene Gabriela Winck; Daniela Barros da Silva Freire Andrade
- 1105 A classe hospitalar na voz de crianças a partir de suas vivências educacionais
Hildacy Soares da França Montanha; Marta Regina Brostolin
- 1121 Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro
Teresa Sarmiento; Milena Oliveira
- 1136 SER CRIANÇA? ÓTIMA PERGUNTA!
Ecleide Cunico Furlanetto; Karina Alves Biasoli
- 1154 Memória, consciência, self: contribuições para a pesquisa (auto)biográfica com crianças
André Augusto Diniz Lira; Renata Carlos de Oliveira Gonçalves
- 1170 Memorial escolar: uma produção significativa
Luanna Priscila da Silva Gomes; Patrícia Lúcia Galvão da Costa; Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário

- 1191 O aprender e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas
Maria Assunção Folque; Catarina Vaz-Velho
- 1212 Oficinas: estratégia metodológica para a pesquisa dialógica com crianças
Rejane Brandão Siqueira; Rosiane Brandão Siqueira Alves
- 1229 Narrativas autobiográficas de lutas pela educação: pedagogias emergentes de uma ocupação
Rafael Arenhaldt; Alexsandro dos Santos Machado; Irene Reis dos Santos; Erika Cristina Lima da Silva Santiago
- 1247 Educação de crianças e jovens negros e brancos durante o colonialismo: práticas pedagógicas discriminatórias e racistas
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 1265 Relações entre adultos e crianças: o que dizem as narrativas das crianças?
Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
- 1282 Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém/PA
Mateus Souza dos Santos; Lúcia Isabel da Conceição Silva

ARTIGOS

- 1301 De Václav a Olga: pacto epistolar e estratégias de escrita nas cartas de um prisioneiro
Thiago Borges de Aguiar; Geovana Corassa Rossi
- 1318 Encarcerados “abrem suas almas”: reflexões a partir dos escritores da revista *A Estrêla*
Daiane de Oliveira Tavares
- 1337 Memória e humanidade ciborgue: *Blade Runner* e a dicotomia humano máquina
Hamilcar Silveira Dantas Junior; Fabio Zoboli; Renato Izidoro da Silva
- 1354 Negragayjudia: três pessoas em uma (auto)biografia
Elaine Pedreira Rabinovich; Ana Maria Anunciação da Silva; Antonio José de Souza
- 1370 Professora, engenheira e mulher: o sujeito da experiência no processo autoformativo de professores
Inalda Tereza Sales de Lima; Nilton Paulo Ponciano
- 1387 Histórias de vida: uma análise do papel e da influência da família e da religiosidade sobre gênero e sexualidade
Andréa Silene Alves Ferreira Melo; Marco Antônio Leandro Barzano
- 1407 Memórias de vida-formação de mulheres professoras
Maria Betânia e Silva
- 1421 Estágio supervisionado, via para a pesquisa: rodas de conversas e narrativas de experiências
Maria Luisa Furlin Bampi; Mairce da Silva Araujo
- 1435 Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras
Liliamar Hoça
- 1454 Instruções aos colaboradores

CONTENTS

941 Editorial

DOSSIER

- 945 **Research with children and youth narratives**
Maria da Conceição Passeggi; Conceição Leal da Costa
- 954 **When children talk about their school and teach (us)...**
Martine Lani-Bayle
- 970 **From aphonia to children's voice in research: a critical understanding of the concept of voice**
Natália Fernandes; Luciana França Souza
- 987 **Personal archeology: discovering your inner diversity through childhood artifacts**
Luís Manuel Pinto; Linda O'Toole
- 1002 **Telling about one's vulnerability at school: designing a methodological approach**
Marie-Claude Bernard; Alice Vanlint; Hélène Makdissi
- 1025 **What kind of dialogue to promote the well-being and development of students?**
Anne Dizerbo; Béatrice Mabilon-Bonfils
- 1039 **Project yourself into tomorrow: biographical condition and the project in high school**
Maria da Conceição Passeggi; Luciana Medeiros da Cunha
- 1059 **Patient therapeutic education and the narrative approach: necessary intersections for new practices in the care of chronic childhood illness**
Camila Aloisio Alves
- 1074 **Links between narration, body and illness: the narrative as a device to elaborate the suffering for children with cancer**
Luciane De Conti; Morgana Nunes; Carolina Gutierrez
- 1089 **Sexual abuse in childhood: potential of narrative in a child's experience**
Milene Gabriela Winck; Daniela Barros da Silva Freire Andrade
- 1105 **The hospital classroom in the voice of children from their educational experience**
Hildacy Soares da França Montanha; Marta Regina Brostolin
- 1121 **Investigating with children: from narratives to the construction of knowledge about themselves and the other**
Teresa Sarmiento; Milena Oliveira
- 1136 **To be a child? Great question!**
Ecleide Cunico Furlanetto; Karina Alves Biasoli
- 1154 **Memory, consciousness, self: contributions to (self)biographic research with children**
André Augusto Diniz Lira; Renata Carlos de Oliveira Gonçalves
- 1170 **School memorial: a significant production**
Luanna Priscila da Silva Gomes; Patrícia Lúcia Galvão da Costa; Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário

- 1191 Learning and well-being as complex concepts constructed by small children
Maria Assunção Folque; Catarina Vaz-Velho
- 1212 Workshops: methodological strategy for dialogical research with children
Rejane Brandão Siqueira; Rosiane Brandão Siqueira Alves
- 1229 Autobiographical narratives of struggles for education: pedagogies emerging from an occupation
Rafael Arenhaldt; Alessandro dos Santos Machado; Irene Reis dos Santos; Erika Cristina Lima da Silva Santiago
- 1247 Education of black and white children and youth during colonialism: discriminatory and racist pedagogical practices
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 1265 Relationships between adults and children: what do children's narratives say?
Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
- 1282 Stressful events in adolescence and youth: Belem/PA student narratives
Mateus Souza dos Santos; Lúcia Isabel da Conceição Silva

ARTICLES

- 1301 From Václav to Olga: epistolary pact and writing strategies in the letters of a prisoner
Thiago Borges de Aguiar; Geovana Corassa Rossi
- 1318 Incarcerates "open their souls": reflections from the writers of "Revista A Estrêla"
Daiane de Oliveira Tavares
- 1337 Cyborg memory and humanity: *Blade Runner* and the human/machine dichotomy
Hamilcar Silveira Dantas Junior; Fabio Zoboli; Renato Izidoro da Silva
- 1354 Blackgayjudy: three people in a (self) biography
Elaine Pedreira Rabinovich; Ana Maria Anunciação da Silva; Antonio José de Souza
- 1370 Professor, engineer and woman: the subject of experience in the teachers' self-forming process
Inalda Tereza Sales de Lima; Nilton Paulo Ponciano
- 1387 Life stories: an analysis of the role and the influence of the family and religiosity on gender and sexuality
Andréa Silene Alves Ferreira Melo; Marco Antônio Leandro Barzano
- 1407 Memories of life-training of women teachers
Maria Betânia e Silva
- 1421 Supervised internship, path to research: conversation wheel and narratives of experiences and narratives of experiences
Maria Luisa Furlin Bampi; Mairce da Silva Araujo
- 1435 Literacy teacher's professional development
Liliamar Hoça

SUMARIO

481 Editorial

DOSSIER

- 945 **La investigación con los relatos de niños y jóvenes**
Maria da Conceição Passeggi; Conceição Leal da Costa
- 954 **Cuando los niños hablan de su escuela y (nos) enseñan...**
Martine Lani-Bayle
- 970 **De la afonía a la voz de los niños en la investigación: una comprensión crítica del concepto de voz**
Natália Fernandes; Luciana França Souza
- 987 **Arqueología personal: descubriendo su diversidad interior a través de los artefactos de la infancia**
Luís Manuel Pinto; Linda O'Toole
- 1002 **Relatar la vulnerabilidad escolar: concepción de un enfoque metodológico**
Marie-Claude Bernard; Alice Vanlint; Hélène Makdissi
- 1025 **¿Qué tipo de diálogo para promover el bienestar y el desarrollo de los estudiantes?**
Anne Dizerbo; Béatrice Mabilon-Bonfils
- 1039 **Proyectar en el futuro: condición biográfica y proyecto de vida en la escuela secundaria**
Maria da Conceição Passeggi; Luciana Medeiros da Cunha
- 1059 **La educación terapéutica del paciente y el enfoque narrativo: intersecciones necesarias para nuevas prácticas en el cuidado de enfermedades crónicas de la infancia**
Camila Aloisio Alves
- 1074 **Vínculos entre la narración, el cuerpo y la enfermedad: la narración como un dispositivo para elaborar el sufrimiento de los niños con câncer**
Luciane De Conti; Morgana Nunes; Carolina Gutierrez
- 1089 **Abuso sexual en la infancia: potencial de la narrativa en la experiencia de un niño**
Milene Gabriela Winck; Daniela Barros da Silva Freire Andrade
- 1105 **La clase hospitalar en la voz de los niños desde su experiencia educativa**
Hildacy Soares da França Montanha; Marta Regina Brostolin
- 1121 **Investigando con los niños: de las narrativas a la construcción del conocimiento sobre sí mismos y el otro**
Teresa Sarmiento; Milena Oliveira
- 1136 **¿Ser un niño? ¡Gran pregunta!**
Ecleide Cunico Furlanetto; Karina Alves Biasoli
- 1154 **Memoria, conciencia, self: contribuciones a la investigación (auto)biográfica con niños**
André Augusto Diniz Lira; Renata Carlos de Oliveira Gonçalves
- 1170 **Memorial escolar: una producción significativa**
Luanna Priscila da Silva Gomes; Patrícia Lúcia Galvão da Costa; Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário

- 1191 **Aprendizaje y bienestar como conceptos complejos construidos por niños pequeños**
Maria Assunção Folque; Catarina Vaz-Velho
- 1212 **Talleres: estrategia metodológica para la investigación dialógica con niños**
Rejane Brandão Siqueira; Rosiane Brandão Siqueira Alves
- 1229 **Narrativas autobiográficas de las luchas por la educación: pedagogías que emergen de una ocupación**
Rafael Arenhaldt; Alessandro dos Santos Machado; Irene Reis dos Santos; Erika Cristina Lima da Silva Santiago
- 1247 **Educación de niños y jóvenes negros y blancos durante el colonialismo: prácticas pedagógicas discriminatorias y racistas**
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 1265 **Relaciones entre adultos y niños: ¿qué nos dicen las narrativas de los niños?**
Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
- 1282 **Eventos estresantes en la adolescencia y la juventud: narrativas de estudiantes de Belem/PA**
Mateus Souza dos Santos; Lúcia Isabel da Conceição Silva

ARTÍCULOS

- 1301 **De Václav a Olga: pacto epistolar y estrategias de escritura en las cartas de un preso**
Thiago Borges de Aguiar; Geovana Corassa Rossi
- 1318 **Encarcelados “abren sus almas”: reflexiones a partir de los escritores de la revista *A Estrêla***
Daiane de Oliveira Tavares
- 1337 **Memoria y humanidad cyborgue: *Blade Runner* y la dicotomía humano/máquina**
Hamilcar Silveira Dantas Junior; Fabio Zoboli; Renato Izidoro da Silva
- 1354 **Negrageyjudy: tres personas en una (auto) biografía**
Elaine Pedreira Rabinovich; Ana Maria Anunciação da Silva; Antonio José de Souza
- 1370 **Profesor, ingeniero y mujer: el sujeto de experiencia en el proceso autoformador de los profesores**
Inalda Tereza Sales de Lima; Nilton Paulo Ponciano
- 1387 **Historias de vida: una analize de lo papel y de la influencia da familia y de la religiosidad sobre género y sexualidad**
Andréa Silene Alves Ferreira Melo; Marco Antônio Leandro Barzano
- 1407 **Memorias de la vida-entrenamiento de las profesoras**
Maria Betânia e Silva
- 1421 **Supervised internship, path to research: conversation wheel and narratives of experiences and narratives of experiences**
Maria Luisa Furlin Bampi; Mairce da Silva Araujo
- 1435 **Desarrollo profesional profesores de alfabetización**
Liliamar Hoça

Este volume da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)* dedica-se ao Dossiê *Pesquisa com narrativas de crianças e jovens*, organizado por Maria da Conceição Passeggi e Conceição Leal da Costa, em que as discussões recentes sobre a temática privilegiam parcerias interinstitucionais no desenvolvimento da investigação científica em redes de pesquisa nacional e internacional, e ampliam diálogos epistêmicos, metodológicos e modos como os autores desenvolvem pesquisas na França, Portugal, Suíça, Canadá e no Brasil, voltadas para a compreensão dos modos de dizer, de ser e de (con)viver de crianças e jovens, notadamente, em ambiente escolar, social e/ou hospitalar, nesses países.

As pesquisas apresentadas no Dossiê tomam como centralidade o protagonismo da criança e de jovens, ao tempo em que interrogam e sistematizam discussões sobre o cuidado, a violência sexual, física e simbólica, a justiça social e questões relacionadas à ética em pesquisa e ao bem-estar. Da mesma forma, problematizam-se processos de aprendizagens em crianças e jovens no espaço escolar e para além dele, mediante movimentos de escuta e de construção partilhada de narrativas e saberes através de diferentes processos formativos.

As experiências do mundo da vida e do cotidiano inscritas nos espaços familiar, escolar, hospitalar e social são circunscritas a conhecimentos vividos e que possibilitam narrativas que expressam modos como cada um, de sua forma e de seus lugares, compreendem e interpretam suas vidas e as dimensões de aprendizagens mediadas pelas narrativas.

Os 20 artigos que compõem o Dossiê evidenciam dimensões existenciais, culturais, afetivas em múltiplos contextos, deslocando

o olhar para reflexões sobre dispositivos, métodos, abordagens do pesquisar *com* e *não sobre* crianças e jovens, e os modos como eles atribuem sentidos e significados às relações que estabelecem com o outro, com o saber, consigo mesmos e com o mundo, o que implica revisões sobre desafios e apostas atuais da pesquisa (auto)biográfica com crianças e jovens.

O cenário mundial, atual, face ao contexto pandêmico, faz emergir novas configurações das infâncias e juventudes, especialmente, no que se refere ao lugar da escola, à retomada das aulas sob a fora de interações remotas, o que obriga a revisitar modos de ensinar-aprender e a interrogar ações de apagamentos da infância e da juventude nos grandes centros urbanos, nas periferias e em territórios rurais, exigindo políticas públicas educacionais e sociais que contribuam para a minimização da violência em contextos de vulnerabilidade social e que tendem a se expandir pela ou na ausência do estado, nas medidas de segurança, de justiça e de equidade social. Nesta perspectiva, a aprovação do recente Decreto nº 10.502/2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, vai na contramão do sentido de ser criança, jovem ou adulto, que convive com algum tipo de doença crônica, deficiências, restringindo-os de seus direitos e garantias de partilhar e viver plenamente o processo de escolarização em escolas regulares. Além desse episódio, marcado por intencionalidades toscas, ações policiais agressivas, homicidas e cada vez mais excludentes, reverberam de forma mais cruel na população de baixa renda, jovens negros, pardos, indígenas, que são marcados pela exclusão social, estigmatização e que, sobremaneira, sofrem diuturnamente violências físicas, morais e corporais.

A seção “Artigos” está constituída por nove textos que dialogam entre si, mas que guardam suas especificidades, quanto às abordagens teóricas, de método e de sistematização. A diversidade de temáticas amplia os horizontes de interrogações que se expressam em cartas de prisioneiros, escritas de encarcerados, publicadas na revista *A Estrêla*. São igualmente emblemáticas as relações homem/máquina e suas implicações para memórias. Tais narrativas, quer elas sejam brancas, negras ou gays, são de grande relevância para as discussões sobre os binômios mulheres e educação, sexualidade e família, assim como para a compreensão das intersecções com a religiosidade. Por fim, aborda-se a discussão sobre o estágio supervisionado e a formação, assim como sobre questões voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

A seção “Artigos” se inicia com o texto *De Václav a Olga: pacto epistolar e estratégias de escrita nas cartas de um prisioneiro*, de autoria de Thiago Borges de Aguiar e Geovana Corassa Rossi, que explora a construção do pacto epistolar e questões relacionadas à censura de cartas escritas por Václav Havel (1936-2011) à sua esposa, Olga Havlová, e publicadas em livro logo após sua libertação, entre meados de 1979 e início de 1983, num movimento de inflexão de “si”, de suas experiências na prisão, e modos como foi forjando sua liberdade e condições de existência humana, em narrativas sobre culpabilidade e normalidades do cotidiano.

O texto de Daiane Tavares, *Encarcerados “abrem suas almas”: reflexões a partir dos escritores da revista A Estrêla*, aborda temas dos escritores privados de liberdade, publicados na revista *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal*. A escrita é tomada como manifestação de discursos e de expressão de sentimentos, especialmente do cotidiano da prisão, o que conduz a pensar sobre

práticas do sistema penitenciário brasileiro, na década de 1950. O artigo possibilita-nos refletir sobre processos de invisibilização de sujeitos aprisionados e rever, através da escrita, formas de resistências e de denúncias sobre o sistema prisional do país.

Em *Memória e humanidade ciborgue: blade runner e a dicotomia humano máquina*, Hamílcar Silveira Dantas Junior, Fabio Zoboli e Renato Izidoro da Silva interpelam a memória para discutirem a dicotomia humano/máquina – ciborgue –, através da análise do clássico *Blade Runner* (1982). A condição do protagonista Rick Deckard é colocada na condição de humano ou replicante, e mediada por discussões sobre memória e características marcadas entre o natural e o artificial, o humano e o replicante, concluindo-se com a ideia de que a figura do ciborgue na narrativa fílmica demarca superação de dualismos como chave de leitura que explica parte de nossa existência.

O texto de Elaine Pedreira Rabinovich, Ana Maria Anunciação da Silva e Antonio José de Souza, *Negrageyjudia: três pessoas em uma (auto)biografia*, é escrito a três mãos e entrecruza histórias de vida, narrativas distintas e memórias autoetnográficas, revelando narrativas de uma mulher negra, uma judia e um homem gay, através de experiências da infância e de relações com o mundo que provocam a consciência identitária.

Discussões sobre gênero e sexualidade ganham força nos textos que seguem. O texto *Professora, engenheira e mulher: o sujeito da experiência no processo autoformativo de professores*, de Inalda Tereza Sales de Lima e Nilton Paulo Ponciano, analisa a narrativa (auto)biográfica de uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e uma estudante do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), com o objetivo de problematizar as dimensões formativas da autora na mediação entre a es-

tudante dos anos 1970 e a professora de Desenho Técnico. O artigo *Histórias de vida: uma análise do papel e da influência da família e da religiosidade sobre gênero e sexualidade*, de autoria de Andréa Silene Alves Ferreira Melo e Marco Antônio Leandro Barzano, busca analisar construções de gênero e sexualidade na vida de cinco licenciados(as) em Ciências Biológicas, com enfoque no papel e na influência da família e da religiosidade na constituição desses indivíduos. Ancorados em princípios da pesquisa (auto)biográfica e da utilização de entrevistas narrativas, os autores sistematizam aspectos relacionados à experiência e à memória, através da análise compreensiva-interpretativa de narrativas dos cinco colaboradores sobre questões de gênero e sexualidade em suas trajetórias de vida-formação, nas diversas instâncias sociais, tais como a família e a instituição religiosa e suas implicações para construção de subjetividades e identidades sociais e sexuais.

O texto de Maria Betânia e Silva, *Memórias de vida-formação de mulheres professoras*, amplia a discussão sobre mulheres e educação quando analisa disposições e trajetórias biográficas de oito mulheres que se tornaram professoras universitárias de instituições públicas na cidade de Recife. A centralidade do texto incide nos processos de constituição profissional de professoras universitárias no campo das Artes Visuais, com ênfase nas narrativas de infância e adolescência das colaboradoras e suas aproximações e contatos com a Arte e experiências artísticas.

Os dois últimos textos da seção “Artigos” voltam-se para reflexões sobre estágio, formação docente e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Em *Estágio supervisionado, via para a pesquisa: rodas de*

conversas e narrativas de experiências, Maria Luisa Furlin Bampi e Mairce da Silva Araújo objetivam analisar experiências vividas no cotidiano do estágio supervisionado, realizado na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), vinculada à Faculdade de Formação de Professores (UFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao utilizarem narrativa de experiências educativas como modalidade de formação de professores e como dispositivo de pesquisa-formação no contexto do estágio supervisionado. O último texto, *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras*, de autoria de Liliamar Hoça, intenta compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional de professoras, através das histórias de vida em formação de quatro professoras alfabetizadoras de escolas municipais, em tempos diferentes da profissão. A análise evidencia questões vinculadas aos laços de parentesco e escolha pela profissão, condições de trabalho e feminização do magistério, laços intergeracionais e processos formativos construídos na trajetória profissional e conhecimentos profissionais de professoras alfabetizadoras.

Desejamos que este número da *RBPAB* possa contribuir para o avanço da pesquisa com crianças e jovens, assim como com estudos e pesquisas realizados por pesquisadores que vêm se dedicando, mediante o uso de narrativas, a estudos com crianças e mulheres sobre relações étnico-raciais, questões de gênero, saúde, arte, cinema e educação, ampliando os horizontes da pesquisa (auto)biográfica como movimento epistêmico-político de pesquisa-ação-formação experiencial.

Salvador, primavera de 2020
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PESQUISA COM NARRATIVAS DE CRIANÇAS E JOVENS

Apresentação

A ampliação de diálogos entre diversas áreas de conhecimento e a diluição de fronteiras epistemológicas têm sido promissoras para assumir crianças e jovens como seres plenos, sujeitos de direitos e de cultura, assim como para a compreensão de base científica que deles se pode fazer. Do ponto de vista epistemológico, teórico-conceitual e de opções metodológicas, a pesquisa com crianças e jovens interroga em diferentes nuances a complexidade inerente à vida humana, com base na escuta de suas vozes, seus modos de ser, de (con)viver e de agir, em sociedades cada vez mais marcadas por aceleradas viragens econômicas, políticas, culturais, digitais.

Entende-se que os desafios são sempre múltiplos. Nesse sentido, há que se superar preconceitos sobre a produção do conhecimento quando a pesquisa se alinha por paradigmas e práticas que legitimam as vozes e reflexões de jovens e crianças na pesquisa e/ou na profissão que é exercida com elas. É nisso que acreditamos, ao admitirmos que os resultados dessas reflexões podem e têm o poder de ecoar nas políticas públicas que se voltam para essas realidades, tão atuais, tomando o ponto de vista educacional como base para as demais: econômicas, políticas, culturais, digitais. Para os problemas humanos, as ciências humanas e sociais têm um papel preponderante na oferta de novas pro(res)postas. Daí, o seu estatuto reivindicar, simultaneamente, preocupações com mudanças estruturais e práticas suscetíveis de promover a ética do bem-estar, do cuidado e da qualidade de vida para o maior número de pessoas. Para tanto, há que teorizar, igualmente, rupturas epistemológicas no que concerne a visões que põem

em jogo relações de poder, de saber, de dever e de querer, com sentido.

A *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*, no âmbito de sua linha editorial, comprometida com o avanço do conhecimento e o debate promovido por grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais, lança, neste número, o dossiê *Narrativas e pesquisas com crianças e jovens*, reunindo artigos que privilegiam pesquisas que têm como centralidade a voz de crianças, de jovens e de quem os acompanha: professores, familiares, cuidadores em situações que vão necessariamente além do ambiente escolar.

Considerando a abertura da temática, os artigos aqui apresentados decorrem de pesquisas de reconhecida qualidade, realizadas por investigadores de universidades brasileiras, de norte ao sul do país, do litoral e do sertão, de universidades da França, Canadá, Portugal e da Fundação europeia Aprender para o bem-estar. Em seus estudos, os diversos autores abordam questões da ética em pesquisa, do bem-estar, de saúde, do cuidado, de vulnerabilidade e de justiça social, interrogam a medicalização, a inclusão/exclusão e, nos seus textos, discorrem sobre múltiplas aprendizagens tanto no campo da pesquisa, quanto naquele da formação humana, profissional e especializada, adensando o conhecimento científico acerca dos modos como o ser humano – criança, jovens e adultos – reflete sobre a experiência vivida e como interpreta o mundo na experiência narrada.

Nesse sentido, a legitimidade de suas vozes e de suas narrativas como fonte de investigação evidencia os desafios que se impõem para se compreenderem e tornarem pública

suas visões de mundo e seus contributos para o conhecimento científico. A ordem dos artigos obedeceu a alguns critérios que consideramos importantes para reagrupar as diversas contribuições, sem, no entanto, desejar guiar a leitura.

O dossiê se inicia com o artigo *Quando as crianças falam de sua escola e (nos)ensinam* de autoria de Martine Lani-Bayle. A autora é pioneira na pesquisa com narrativas de crianças. Em seu texto, apresenta uma breve retrospectiva de seu percurso, iniciado nos anos 1970, como psicóloga clínica junto a crianças em condição de vulnerabilidade múltipla, com quem desenvolveu desde então procedimentos de pesquisa-formação e que a autora apresenta em seu livro *A Criança e sua história* (2018)¹. Esse percurso se prolonga em ciências da educação com ênfase no alinhamento das histórias de vida em formação, com extensões no Brasil. Lani-Bayle parte do pressuposto de que a narrativa é o que nos constitui como humanos, uma vez que sem ela nossa reflexividade não avançaria, nossa aprendizagem mal se faria ou não aconteceria. Então, por que não levá-la em conta desde tenra idade e até mesmo cultivá-la, especialmente, na escola? É nesse sentido que a pesquisa em educação vai ao encontro dessa capacidade narrativo-reflexiva que nos acompanha em todas as idades da vida. Ao longo do texto, a autora, com base em sua larga experiência, discute sobre o que as crianças são capazes de fazer e o que elas esperam de suas próprias capacidades narrativas, fazendo ecoar em nós, o que podemos esperar delas em educação, formação e pesquisa, de modo a vincular saberes da experiência vivida e saberes acadêmicos.

Nessa direção, Natália Fernandes e Luciana França Souza discutem no texto *Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão*

crítica do conceito de voz a relevância da pesquisa com crianças como um campo que permanece em desenvolvimento e que tem contribuído para enfrentar sua invisibilidade e a consolidação da ideia de que as crianças são sujeitos legítimos do conhecimento – *authoritative knowers*. As autoras mobilizam questionamentos sobre o conceito de “voz” no campo das complexidades que atravessam a pesquisa com crianças, trazendo para o centro do debate a relação adulto-criança como uma dimensão estruturante das opções metodológicas e análises interpretativas decorrentes dessas escolhas.

Um dos eixos importantes do Dossiê concerne ao bem-estar, ao cuidado e à qualidade de vida de crianças e jovens como questões relevantes para a pesquisa (auto)biográfica e seus impactos sociais em educação, na formação e nas políticas públicas. Nesse sentido, Luís Manuel Pinto e Linda O’Toole apresentam, em seu artigo *Arqueologia Pessoal: descobrir a sua diversidade interior através de artefactos da infância*, uma reflexão sobre o desenvolvimento da Arqueologia Pessoal, enquanto exercício proposto a pais e profissionais da infância, com base no trabalho desenvolvido pela Fundação Aprender para o bem-estar², cujas ações fundamentam-se na prioridade política em defesa de crianças e jovens, inspiradas nas resoluções adotadas pelos principais organismos internacionais: Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Convenção internacional sobre os direitos da criança (UNCRC). O artigo inclui diretrizes para se explorar a Arqueologia Pessoal através de fotografias, objetos, desenhos, narrativas pessoais para dar sentido a padrões de atitudes que perduram ao longo da vida. A reflexão, fruto da colaboração entre os

1 LANI-BAYLE, Martine. *A criança e sua história*. Trad. Maria da Conceição Passeggi e Sandra Maia-Vasconcelos. Natal-Edufrn, 2018.

2 A Fundação Aprender para o bem-estar, Learning for Well-being Four, (<https://www.learningforwellbeing.org/>), que integra desde 2009 o Consórcio Europeu de Fundações Aprender para o Bem-Estar.

autores, valoriza a *autoexploração biográfica* e a importância da compreensão da diversidade interior para o *bem-estar* e uma participação mais harmoniosa de crianças e jovens com eles próprios, com a família e com a comunidade no mundo da vida.

São muitos os sintomas significativos que denunciam a ausência do bem-estar na escola, entre eles destacam-se os diagnósticos cada vez mais detalhados sobre diversos tipos de transtorno que conduzem à medicalização de um número cada vez maior de crianças que enfrentam dificuldades escolares. Essa é a inquietação de Marie-Claude Bernard, Alice Vanlint, Hélène Makdissi em seu artigo *Narrar sua vulnerabilidade escolar: concepção de uma abordagem metodológica*. Trata-se de uma pesquisa que visa questionar fundamentos teóricos – sociológicos, pedagógicos, médicos, psicológicos – em função dos quais são conceitualizadas as dificuldades escolares, com vistas a propor meios para se agir em conjunto. As autoras adotam uma abordagem compreensiva de inspiração etnográfica, visando compreender, para além dos discursos já consagrados, outros discursos sobre esse tipo de vulnerabilidade escolar. O foco do artigo é a apresentação de três protocolos de entrevista clínico-dialógica adaptados à recolha de narrativas de cada um dos três atores, objetivando desvelar seus construtos com relação ao objeto de estudo, qual seja, seus modos de elaborarem o discurso de vulnerabilidade: os da criança sobre suas próprias dificuldades escolares, os de seus pais e os do(a) professor(a) diante da criança em dificuldade.

Mas afinal, “como a escola pode oferecer condições de bem-estar ou mesmo tornar-se um lugar de realização e de felicidade?”. É com esse questionamento que Anne Dizerbo e Béatrice Mabilon-Bonfils abrem o artigo intitulado *Que diálogo pode favorecer o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos?* A reflexão decorre

da cooperação entre as duas autoras num projeto de pesquisa-intervenção por elas desenvolvido com o apoio do Laboratório Bonheurs³. Se no texto precedente, Bernard, Vanlint e Makdissi buscam, no Canadá, contrapor discursos sobre a vulnerabilidade escolar no que concerne às aprendizagens, Dizerbo e Bonfils, na França, considerando a vulnerabilidade por um outro viés, recorrem a um *site* científico participativo do Laboratório Bonheurs, para colocar *face to face*, remotamente, 15 alunos do ensino médio, de 15 anos de idade, e pesquisadores em torno da seguinte questão: “será a escola um lugar de seleção social?”. Além dessas trocas digitais, as autoras agregam como instrumentos de pesquisa escritos argumentativos dos alunos e entrevistas biográficas. Trata-se de compreender os efeitos a curto e a longo prazo dos diálogos sobre o bem-estar dos alunos e sobre a elaboração de um ponto de vista singular favorável ao desenvolvimento de um *poder-agir* sobre seu percurso.

As noções de bem-estar e qualidade de vida são também fundantes para a concepção do Laboratório de Qualidade de Vida (LAQVi), enquanto ambiente acolhedor para o diálogo entre alunos do ensino médio integrado, de 15 a 19 anos de idade, e a pesquisadora-formadora, com vistas à elaboração do Projeto de vida, recomendado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa é a temática discutida por Maria da Conceição Passeggi e Luciana Medeiros da Cunha, no artigo *Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio*. As reflexões visam discutir as contribuições dos princípios epistemológicos, teórico-conceituais e de método da pesquisa

³ A tradução para o português de Bonheurs é “Felicidades”. A sigla remete a: *bien-être, organisations, numérique, habitabilité, education, universalité, relation, savoirs* (EA 7517 de CY). Em português: bem-estar, organizações, digital, habilidade, educação, universalidade, relações, saberes. O Laboratoire Bonheurs é dirigido pela segunda autora Beatrice Bonfils, professora da Université de Cergy-Pontoise, na França.

(auto)biográfica e sua articulação com dispositivos e procedimentos utilizados na práxis pedagógica, na perspectiva da pesquisa-ação-formação. As análises evidenciam resultados com ênfase nas mudanças das representações de si, de escolhas, opções e tomadas de decisão, produzidas e aprofundadas na elaboração de três versões do projeto de vida, em grupos reflexivos de mediação biográfica. Para as autoras, o projeto de vida se justifica quando representa uma abertura criada em espaços formais para fundar uma mirada educacional de caráter crítico-reflexivo e ético, com vistas à autorreflexão, autoria e emancipação do jovem em um momento de virada biográfica no seu percurso estudantil.

A noção de cuidado integral, centrado em crianças com doenças crônicas que experienciam situações de vulnerabilidade biopsicossocial, é a temática de reflexão de Camila Aloisio Alves, em seu artigo *Educação terapêutica de pacientes e abordagem narrativa: interseções necessárias para novas práticas no cuidado ao adoecimento crônico infantil*. A autora tece um diálogo reflexivo e crítico entre *Éducation Thérapeutique des Patients* (ETP) em português, Educação Terapêutica dos Pacientes, desenvolvida com adultos, na França, e as abordagens narrativas, como fruto de seu trabalho com ações de formação e pesquisa no cenário francês. O objetivo é destacar a relevância das narrativas na compreensão de experiências e aprendizagens realizadas com e por crianças hospitalizadas e suas famílias, numa concepção emancipatória e humanizada. Trata-se, assim, de ampliar a compreensão da ETP, voltada, desta vez, para o cuidado integral de crianças hospitalizadas sob um enfoque educacional, psíquico e social do adoecimento crônico na infância. A reflexão vai no sentido de valorizar e incluir, em ações de saúde mais humanizadas, os conhecimentos e saberes da criança como elementos pertinentes à cons-

trução do cuidado integral e de seu bem-estar.

Os estudos desenvolvidos com narrativas de crianças com doenças crônicas é também o enfoque adotado por Luciane De Conti, Morgana Nunes e Carolina Gutierrez, no artigo *Enlaces entre narração, corpo e adoecimento: a narrativa como dispositivo de elaboração do sofrimento por crianças com câncer*. O objetivo do artigo é delimitar teoricamente articulações entre narrativa e adoecimento, priorizando efeitos subjetivos provocados na vida da criança. As autoras adotam perspectivas de pesquisas em psicanálise e em psicologia que têm a narrativa como dispositivo de intervenção, visando configurar espaços de narrativização, que possibilitem fazer sentido aos efeitos decorrentes de situações traumatizantes como o adoecimento. As análises apontam para a importância de a criança compreender o que acontece com o seu corpo e construir, narrativamente e de maneira lúdica, uma versão da experiência do adoecimento por ela vivenciado para dar sentido a um novo corpo que se apresenta para ela atravessado pela doença.

O enfoque na articulação entre vulnerabilidade e narrativas de crianças é o que conduz a reflexão de Milene Gabriela Winck e Daniela Barros da Silva Freire Andrade, em seu artigo *Abuso sexual na infância: potencial da narrativa na vivência de criança*. A pesquisa conduzida em contexto hospitalar objetiva investigar a construção de sentidos sobre o abuso sexual e o potencial mediador da narrativa, enquanto atividade-guia capaz de suscitar processos terapêuticos durante a hospitalização e atuar na iminência de processos de significação. A reflexão ancora-se na perspectiva histórico-cultural em articulação com a teoria das representações sociais e estudos da narrativa. Do ponto de vista metodológico, os procedimentos inspiram-se em estudos microgenéticos e compreendem a realização de encon-

tros psicoterapêuticos individuais e em grupo, priorizando um contexto lúdico e encorajador para a produção de narrativas. Os dados empíricos foram analisados compreensivamente com base na definição de episódios e de acordo com seu conteúdo semântico, recorrências e carga afetiva empreendida nos processos comunicacionais. As análises revelam que narrativas preexistentes no ambiente hospitalar são amplamente socializadas no acolhimento da criança, que, por sua vez, as internaliza e as recria, sugerindo que essa socialização e internalização podem atuar na elaboração das vivências mais íntimas da criança hospitalizada e suscitar processos de metáforização espontânea.

A hospitalização, como momento biográfico, enfrentado pela criança é também abordado por Hildacy Soares da França Montanha e Marta Regina Brostolin, no artigo intitulado *A classe hospitalar na voz de crianças a partir de suas vivências educacionais*. As autoras, ancorando-se na sociologia da infância, focalizam o modo como cinco crianças, entre cinco e doze anos de idade, vivenciam experiências educacionais na classe hospitalar. Para a recolha das fontes, escolheram a entrevista semiestruturada e o desenho comentado. As análises evidenciam que as experiências vividas e narradas pelas crianças são relevantes para a compreensão de significados que elas atribuem às atividades pedagógicas no contexto hospitalar. A classe hospitalar emerge, em suas vozes, como um elemento vital para mantê-las conectadas com o universo escolar que deixaram ao serem hospitalizadas. Os resultados apontam para a sensibilidade e a afetividade docente na classe hospitalar como aspectos significativos para o enfrentamento da hospitalização.

É indiscutível que a imagem ocidental da criança contemporânea vem se contrapondo cada vez mais àquela de *infans*, que por mui-

tos séculos acreditamos ter sido determinante para o imaginário social com amplas repercussões na pesquisa científica. É nesse sentido que Teresa Jacinto Sarmento e Milena Oliveira, tematizam o quanto a figuração da criança contemporânea como um ser ativo, competente, com agência própria se constitui um grande desafio para as concepções e as práticas de educadoras de infância. No texto, *Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro*, as autoras consideram que as narrativas produzidas constantemente pelas crianças podem, por um lado, propiciar a compreensão dessa nova figuração da criança e, de forma ainda mais significativa, o seu desenvolvimento pessoal, assim como o de suas professoras. Nesse sentido, discutem a relevância das investigações com crianças sob três aspectos: a) o reconhecimento do direito da criança de ser ouvida, respeitando-se seus modos próprios de participação; b) a planificação da ação educativa, adotando-se a perspectiva de trabalho com projetos; c) a investigação no cotidiano das práticas docentes como forma de desenvolvimento da capacidade investigativa.

A agência e a atividade da criança contemporânea são também foco da pesquisa e reflexão de Ecleide Cunico Furlanetto e Karina Alves Biasoli, no texto *Ser criança? Ótima pergunta!* A pesquisa foi realizada com 14 crianças, entre três e doze anos de idade, mediante entrevistas narrativas em encontros virtuais, durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Como procedimentos de recolha das fontes, solicitaram ainda que as crianças elaborassem mensagens de áudio, vídeo e textos. As análises das fontes mostraram como resultados que ser criança implica para elas: a) o caráter intrínseco do ato de brincar na constituição de suas subjetividades; b) que é no espaço da escola que elas se percebem mais fortemente como crianças; c) no entan-

to, as relações de negociação que estabelecem com os adultos nem sempre se faz, para elas, de forma dialógica. De modo que, ser criança para as participantes é, antes de tudo, entrar em conflito com os adultos nos processos de negociação, particularmente, quando se trata de seus próprios espaços e seus modos de brincar.

A articulação entre memória, consciência de si e desenvolvimento humano, que constitui um dos pressupostos fundantes da pesquisa (auto)biográfica, é abordada por André Augusto Diniz Lira e Renata Carlos de Oliveira Gonçalves, no texto *Memória, consciência, self: contribuições para a pesquisa (auto)biográfica com crianças*, no qual os autores, privilegiando abordagens da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, estabelecem um diálogo com a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação. Os autores revisitam a tradição vigotskiana, destacando a proposição de drama como categoria fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os estudos de Jerome Bruner para a discussão sobre narrativas e construção do *self*. Incluem ainda os estudos de Alison Gopnik sobre a teoria da mente, e os de Katherine Nelson, concernentes ao *self* em desenvolvimento, à narrativa, à memória e à consciência autobiográfica, enquanto instâncias interdependentes. Do ponto de vista da neurociência, focalizam os estudos de Oliver Sacks e de António Damásio sobre a consciência humana e suas relações com o *self*. Concluem ressaltando as contribuições desses estudos desenvolvimentais para a pesquisa (auto)biográfica com crianças.

Se a articulação entre memória, consciência de si e desenvolvimento humano permite ampliar os horizontes da pesquisa (auto)biográfica com criança, como sugerem André Lira e Renata Gonçalves, no artigo precedente, seria possível conceber uma prática pedagógica

voltada para a educação da memória, que permitisse às crianças desenvolver a consciência de si e de suas aprendizagens ao se tornarem autoras? Esse é o desafio proposto por Luanna Priscila da Silva Gomes, Patrícia Lúcia Galvão da Costa e Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário, do Núcleo de Educação da Infância (NEI) e Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a alunos do 5º ano do ensino fundamental, no artigo *Memorial escolar: uma produção significativa*. As autoras analisam a prática pedagógica do memorial escolar como uma possibilidade de escrita reflexiva das crianças sobre as experiências de sua vida escolar, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, vividas na instituição. A investigação foi realizada com base na leitura de dois livros de memórias escolares, produzidos pelas crianças do NEI, em 2018 e 2019. As análises apontam a significativa importância da prática do memorial escolar como escrita reflexiva para as crianças autoras. Em seus memoriais, as crianças se observam enquanto protagonistas de sua vida escolar e definem de um modo simples e peculiar a escola e suas práticas como espaço privilegiado do exercício de seus direitos. Nesse sentido, a reflexão da criança, sobre os cinco primeiros anos de sua vida escolar, possibilita aos professores ampliar sua reflexão sobre suas próprias práticas, de modo que o memorial escolar se revela como prática reflexiva significativa para a educação da memória, o desenvolvimento pessoal e a consciência de si e de suas ações no mundo, tanto para as crianças-narradoras quanto para seus professores-leitores.

Uma das questões cruciais para a pesquisa com crianças consiste em elaborar instrumentos de pesquisa potencialmente relevantes para a compreensão de seus modos de ser e de viver a infância. Essa inquietação faz parte da temática abordada por Maria Assunção Folque e Catarina Vaz-Velho, no artigo *O aprender*

e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas. Situando-se na perspectiva histórico-sócio-cultural e com base em duas pesquisas de cariz etnográfico e por elas realizadas, as autoras buscam evidenciar processos dialógicos de coconstrução de significados por crianças de três a seis anos de idade na interação com as pesquisadoras. O objetivo do texto é interrogar condições que potencializam essa coconstrução do sentido, quando se trata de conceitos tão complexos e abstratos quanto os de “aprender” e de “bem-estar” com eventuais implicações para a vida da criança. As análises permitiram identificar os seguintes aspectos: a) a compreensão pelas crianças dos objetivos e sentido da investigação; b) o valor do seu contributo; c) a importância de instrumentos e linguagens em que se sentiam competentes; d) a interação no grupo e o diálogo facilitador entre crianças e investigador na exploração dos significados. Na sua reflexão ao longo do texto, tomam a centralidade a problematização e a compreensão do como crianças pequenas constroem significados de conceitos abstratos, complexos e multidimensionais em processos participados.

A perspectiva metodológica é retomada por Rejane Brandão Siqueira e Rosiane Brandão Siqueira Alves, no artigo *Oficinas: estratégia metodológica para a pesquisa dialógica com crianças*. As autoras apresentam apontamentos sobre a realização de oficinas com crianças de cinco anos de idade, numa Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), como parte de uma pesquisa institucional, realizada em seis instituições escolares. O objetivo é melhor conhecer e compreender as concepções de “cuidar” e de “ser cuidado” por parte de profissionais, das crianças e de seus responsáveis. Nesse recorte, são descritos os dispositivos metodológicos. E, com base em estudos bakhtinianos, a linguagem é considerada como centro do processo investigativo. A concepção

de “cuidado” ancora-se na filosofia do diálogo proposto por Martin Buber, cujo olhar aponta para percepção, o reconhecimento e compreensão do outro.

Ainda na perspectiva de uma mirada metodológica, a potencialidade da escuta sensível, como base para a recolha de fontes na pesquisa (auto)biográfica, constitui um grande desafio, sobretudo, quando se trata da abordagem de movimentos de luta social, protagonizados por jovens universitários. Essa é a temática desenvolvida por Rafael Arenhardt, Alexsandro dos Santos Machado, Irene Reis dos Santos e Erika Cristina Lima da Silva Santiago, quando destacam, no artigo *Narrativas autobiográficas de lutas pela educação: pedagogias emergentes de uma ocupação*, as potencialidades de uma escuta sensível, aberta, a(fe)tiva, ética e aprendente na recolha e análises de escritas autobiográficas de jovens universitários no cenário de ocupação de uma universidade federal. Do ponto de vista teórico-conceitual, recorrem às noções bergsonianas de “duração” e “memória”, articulando-as com as de “hermenêutica da experiência”, “autobiografização” e “heterobiografização” para refletirem sobre pedagogias emergentes que se depreendem das experiências tecidas e entretecidas pelos estudantes em suas escritas. Nelas, destacam-se as pedagogias da indignação, da outreidade e da cidadania, confirmando suas potencialidades para a instituição de novos modos de ser, de fazer e de ressignificar o coletivo em experiências de luta pela educação.

Retomando a noção de luta, mas numa perspectiva histórica, Zeila de Brito Fabri Demartini discute a discriminação nas marcas de sujeição imposta a povos da África, trazidos como escravos ao Brasil colônia, em seu texto *Educação de crianças e jovens negros e brancos durante o colonialismo: práticas pedagógicas discriminatórias e racistas*. A autora destaca pontos cruciais, evidenciando como

ainda permanecem traços do processo de colonização numa estrutura criada para separar crianças e jovens brancos, de jovens indígenas e negros, e hierarquizar suas condições: a do negro e indígenas como “sujeitos inferiores”; a de brancos como “raça superior”. Essas condições são especialmente observáveis no campo educacional em seu sentido amplo. Com base nas análises de material produzido pela metrópole e pela colônia essas marcas permanecem em territórios europeus, americanos e africanos quando se trata de questões vinculadas ao racismo.

Na sequência de textos que focalizam os jovens, Mateus Souza dos Santos e Lúcia Isabel da Conceição Silva, no texto *Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém (PA)*, analisam as implicações desenvolvimentais de eventos estressores e de fatores de proteção na perspectiva de adolescentes e jovens. A pesquisa foi realizada com 32 alunos, entre 14 e 18 anos de idade, cursando o 1º ano do ensino médio, numa escola pública de Belém. Como procedimento de coleta e análise das narrativas dos participantes, foram utilizados o Grupo de Diálogo (GD) e a análise de conteúdo, respectivamente. Os resultados permitiram identificar a grande predominância de eventos estressores e a quase ausência de eventos protetores. Os jovens ressaltaram sete eventos estressores em suas vidas: terem sido vítimas de assaltos; viver a morte de familiares; a ausência de diálogo na família; a separação de seus pais; as discussões com amigos; as avaliações escolares; o assédio sexual na internet. Quanto aos fatores de proteção, destacam unicamente as relações de amizade, que apareceram para eles como mecanismos que atenuam os efeitos de riscos sofridos em situações estressantes. Os resultados revelam, assim, uma dinâmica complexa entre eventos estressores, vividos em diversos contextos – família, esco-

la, comunidade, internet – contra a quase ausência de proteção nessa etapa de vida. Razão pela qual é imprescindível um olhar mais cuidadoso das instituições socializadoras: família, escola, comunidade em geral.

As relações entre adultos e crianças, enquanto momentos socializadores, podem ser consideradas como eventos clássicos na literatura. No entanto, como saber se essas relações ainda se estabelecem nos moldes tradicionais ou se elas se alteraram na contemporaneidade? Essa é a indagação de Gabriela Barreto da Silva Scramingnon, no seu texto *Relações entre adultos e crianças: o que dizem as narrativas das crianças?* A autora, com base em sua pesquisa de doutorado, problematiza as condições em que essas relações se estabelecem na contemporaneidade, mediante a escuta de crianças entre seis a dez anos de idade, em entrevistas coletivas, e na observação. A autora traz para o debate as contribuições da antropologia filosófica de Walter Benjamin, discute as contribuições dos estudos da infância como campo interdisciplinar para pensar as infâncias e a criança nas ciências humanas e sociais. As análises evidenciam que as crianças, enquanto narradoras privilegiadas, oferecem pistas significativas sobre os modos como os adultos constroem o mundo para elas. De modo que abrem possibilidades de reflexão sobre o sentido de ser criança pelo seu próprio olhar. Para elas, ser criança se alicerça nas seguintes condições e expectativas: esperar pelos adultos; ser por eles ouvidas; necessitam que os adultos acreditem no que elas dizem; que eles tenham tempo para elas, paciência e calma para tratá-las bem.

As mensagens desse último artigo que fecha o Dossiê perpassam a quase totalidade dos artigos nele reunidos. Convém destacar a diversidade de temáticas que ensejam os estudos e pesquisas que tomam como objeto de investigação científica as narrativas elabo-

radas por crianças e jovens, no diálogo com pesquisadores, professores, pares e outros adultos. Elas desvelam horizontes ainda não suficientemente estudados. Por essa razão, os estudos aqui reunidos são promessas inovadoras, de grande impacto social e em múltiplas dimensões – sócias, afetivas, cognitivas, ética etc. –, pois permitem uma melhor compreensão de crianças e jovens, enquanto sujeitos de direitos e agentes sociais, reclamando a atenção da academia e demais estruturas sociais e políticas.

As reflexões dos pesquisadores que partilham resultados de suas investigações nos deixam como legado seus acertos e desafios. Esperamos que este número da *RBPAB* venha a fazer parte daqueles que elegemos como muito bons para nossas aprendizagens, para a pesquisa e para a vida *com* jovens e *com* crianças, a quem destinamos nossos esforços, acreditando nas instituições sociais para que se tornem cada vez mais acolhedoras, promo-

vendo o bem-estar, a equidade e a qualidade de vida, numa perspectiva ética e em comunidade, para o bem de todos, na casa comum. Esses saberes coconstruídos deixam carrilar necessidades de humanização de processos de investigar e de exercer a profissão e são, sem dúvidas, o que havemos de deixar como herança de uma nova ordem a ser continuamente renovada.

Natal, Évora, primavera-outono de 2020.

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN)
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)

Conceição Leal da Costa

Universidade de Évora (UE)
Centro de Investigação em Educação e
Psicologia (CIEP)

QUANDO AS CRIANÇAS FALAM DE SUA ESCOLA E (NOS) ENSINAM...¹

■ MARTINE LANI-BAYLE

<https://orcid.org/0000-0002-4549-8872>

Universidade de Nantes

RESUMO

O trabalho que realizamos ao longo da nossa carreira, com extensões no Brasil em particular, mostra – se necessário for – o que as crianças são capazes de fazer e o que elas esperam de suas próprias capacidades narrativas, fazendo ecoar em nós, o que podemos esperar delas em educação, na formação e na pesquisa, vinculando saberes vividos e saberes acadêmicos. Mas, se a narração, apesar disso, ainda permanece desvalorizada no mundo das reflexões, ela é, no entanto, a verdadeira “característica humana” (VICTORRI, 2002), aquilo que nos constitui como humanos no sentido mais profundo do termo: sem ela, nossa reflexividade não avançaria, nossa aprendizagem não aconteceria ou mal se faria. Então por que não levar em conta a narrativa e cultivá-la desde tenra idade especialmente na escola? E se contássemos uma história, a nossa história com os outros e entre os outros, em busca e à escuta desta capacidade narrativo-reflexiva primeva que nos acompanha em todas as idades da vida?

Palavras-chave: Narração. Capacidade narrativo-reflexiva. Narrativas de crianças. Escola.

ABSTRACT

WHEN CHILDREN TALK ABOUT THEIR SCHOOL AND TEACH (US)...

The work we have done throughout our career, with extensions in Brazil in particular, shows - if necessary - what children are capable of doing and what they expect from their own narrative skills, echoing in us what we can expect from them in education, training and research, linking lived knowledge and academic knowledge. However, if narration continues to be undervalued in the world of reflection, it is the true “human characteristic” (VICTORRI, 2002) that constitutes us as humans in the deepest sense of the term: without it, our reflectivity would not advance, our learning would not take place or would

¹ Título de uma conferência publicada nos anais do 35º Congrès de la Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN), Blois, França, 28 de maio de 2020.

be poorly done. So, why not take into account narration and cultivate it from an early age, especially in school? And what if we told a story, our story with others and among others, in search of and listening to this primitive capacity for narration-reflection that accompanies us in all ages of life?

Keywords: Narration. Narrative-reflective capacity. Children's stories. The school.

RESUMEN

CUANDO LOS NIÑOS HABLAN DE SU ESCUELA Y (NOS) ENSEÑAN...

El trabajo que hemos realizado a lo largo de nuestra carrera, con extensiones en Brasil en particular, muestra - si es necesario - lo que los niños son capaces de hacer y lo que esperan de sus propias habilidades narrativas, haciendo eco en nosotros de lo que podemos esperar de ellos en la educación, la formación y la investigación, vinculando el conocimiento vivido y el conocimiento académico. Sin embargo, si la narración sigue estando infravalorada en el mundo de la reflexión, ella es la verdadera "característica humana" (VICTORRI, 2002), la que nos constituye como humanos en el sentido más profundo del término: sin ella, nuestra reflexividad no avanzaría, nuestro aprendizaje no se produciría o estaría mal hecho. Entonces, ¿por qué no tener en cuenta la narración y cultivarla desde una edad temprana, especialmente en la escuela? ¿Y si contáramos una historia, nuestra historia con otros y entre otros, en busca y escuchando esta capacidad primitiva de narración-reflexión que nos acompaña en todas las edades de la vida?

Palabras clave: Narración. Capacidad narrativa-reflexiva. Narraciones infantiles. La escuela.

Introdução

Para conquistá-las [as palavras], é preciso pesá-las, observá-las, aprender suas histórias, e depois brincar com elas, sorrir com elas. Aproximar-se delas para saboreá-las melhor, cumprimentá-las, e sempre um pouco à distância se dizer eu já a tenho na ponta da língua - o gosto da palavra que já não me falta mais. (DELERM, 2010, p. 7)

Para muitos, a capacidade narrativa é uma característica da infância, indigna da adultez, quando ela seria substituída pela capacidade argumentativa. Para outros, as crianças só se-

riam capazes de contar uma história entre sete e nove anos de idade: a capacidade narrativa seria impossível antes da célebre "idade da razão", ali pelos sete anos. Ou, ao contrário, seria justamente aos sete anos que ela seria bloqueada? Se assim fosse, a narrativa da experiência não poderia ser solicitada às crianças pequenas. E elas só podem ser vistas através do que os mais velhos dizem delas e pensam por elas - além do mais, sem elas.

(Re)habilitar a narratividade e a sua importância no ensino e na pesquisa

Dar voz sobretudo aos pais, às crianças e aos profissionais da primeira infância, escutando-os e fazendo ouvir suas vozes, uns aos outros: uma perspectiva de pesquisa e de prática a ser mais desenvolvida. (BROUGÈRE, 2007, p. 283, grifos do autor)

Por nossa vez, e confiando no que a prática nos mostrou, discordamos das cautelas já mencionadas quanto às possibilidades narrativas das crianças. E na movência do *homo narrans* do qual fala Victorri (*op. cit.*), nos inscrevemos na linha de Stern (*apud* GOLSE, 2008), para quem chegamos ao mundo envolvidos em camadas “pré-narrativas” das quais escaparíamos, assim que surge a linguagem. Esboços de narrativas, que podem dar origem, desde muito cedo, a micronarrativas em que as crianças, ainda bem pequenas, expressam sua experiência cotidiana. E, assim fazendo, descobrem o mundo.

Surfando nessa possibilidade, fomos ouvir o que as crianças tinham a nos dizer e a nos ensinar sobre suas vidas, por exemplo, na escola desde o jardim da infância, considerando-as como testemunhas do que vivem ali e como vivem. Nesse sentido, torna-se impossível não considerar a legitimidade de suas palavras antes de lhes propor programas, lugares ou modalidades viáveis para elas e que produzam saberes ao seu alcance.

De fato:

- Ouvindo as crianças, elas nos mostram o caminho de suas necessidades e desejos.
- Negligenciando-as, passamos ao lado do que elas experimentam. A consequência dessa negligência é oferecer-lhes um mundo inadequado e inapto para preencher objetivos educacionais e formativos.

Os desafios desse reconhecimento, como podemos ver, são altos. E “cale a boca!” é o que os professores mais dizem em sala de aula (pelo menos na França). De fato, isso é mais tranquilizador ou confortável para os adultos em seu desejo de supremacia na vida cotidiana, seja na família, na escola, nos órgãos de decisão e mesmo nas ciências que estudam a criança. E estas devem ainda contar suas histórias, pois essa capacidade se degrada se não nos servirmos dela, se fizermos pouco ou mal uso de sua função reflexiva. Assim, todo mundo sai perdendo pelo pouco reconhecimento, pelo pouco ou fraco estímulo.

Mas se é possível narrar desde tenra idade e se a narração estiver vinculada ao desenvolvimento, como proceder para estimular e recolher as narrativas de crianças quando temos pouca experiência nessa área? Quais são os *motores* ou os “gatilhos narrativos”? (MEIRIEU, 1993, p. 126). Assim como acontece com o adulto, o procedimento que suscita a reflexividade narrativa sobre a experiência vivida se operacionalizaria na relação discursiva narrador/narratário, o que se chama de “coconstrução”, na qual os protagonistas (ouvinte e narrador – mesmo crianças) se engajam e se implicam. Não é, portanto, uma atividade solipsista, isolada, sem efeito formativo, pela falta do “outro” como respondente externo. Ora, essa narrativa que parte de uma curiosidade a ser esclarecida requer um acompanhamento *dialógico*, implícito, que raramente se realiza de forma simples ou espontânea, de si para si mesmo (embora se considere vieses autodialogantes – não monologantes). Em todo caso, é necessária uma descentralização, um espaço “reflexionante”, a partir da tomada de consciência das sensações e sentimentos (F2), associados às informações provenientes do vivido (F1), para permitir a existência de um espaço de reflexividade (F3) (LANI-BAYLE, 2006).²

² É a Piaget (1947) que devemos a distinção das etapas

A partir de então, a reflexão aparece como algo fundamental. Mas, para que isso ocorra, será suficiente dar voz às crianças, especialmente quando lhes tem sido muitas vezes negada? Isso não é tão simples, ou imediato, nem a pedido nem sob ordem. Em todo caso, constatamos que o processo de questionamento requer modalidades particulares para que ele ocorra e se realize. Então, o adulto se engaja: e o que acontece quando falamos autenticamente com as crianças e as escutamos, respeitando-as? Destacamos que ouvi-las também é falar com elas, deixá-las falar umas com as outras, uma vez que a narrativa de uma desencana a da outra...

Essa capacidade narrativa é também social, pois se alimenta de interatividades. Ela é feita e só pode surgir, ser validamente exercida, em reciprocidade, em confiança, com respeito partilhado: em pé de igualdade de humano para humano. Portanto, e quaisquer que sejam as relações hierárquicas, de idade, por exemplo, que possa existir entre os protagonistas, alternadamente o narrador – quem é ouvido – e o narratário – quem escuta –, mostram uma dificuldade prática. Ainda maior quando existe uma diferença geracional entre eles, muitas vezes percebida como uma relação de autoridade ou de precedência. Não seria um dos principais impasses na aplicação do processo junto à criança quando se é adulto. Por que jogar essa dificuldade sobre ela, sobre uma incapacidade da sua parte, por ser demasiada jovens para fazer de sua experiência uma narrativa?

Primeiros passos na pesquisa: dizer para aprender?

E como não nos perguntar doravante se é uma

da narrativa em termos de “reflexionamento” (correspondendo ao que denominei F2), depois de “reflexão” produtora de saberes (que denominei F3). Sendo o nível F1 a base factual que requer o uso de palavras para se tornar pensável (F3).

alegria ou uma desgraça para cada criança aprender? Esta pergunta deve ser sempre feita antes de forçá-la a sentar, ouvir, repetir. Ela poderá nunca mais ser inocente. (BENAMEUR, 2000, p. 27)

Da criança e sua história

Estamos divididos entre a avidez de conhecer e o desespero de ter conhecido. (CHAR, 1948, p. 3)

Como cheguei a construir tais reflexões? O que me alertou para a importância da capacidade narrativa no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo foi minha experiência profissional como psicóloga clínica de crianças, em situação de vulnerabilidade, a maioria colocada em famílias de acolhimento. À época (comecei a trabalhar com elas em 1974), as que eram recebidas ainda muito jovens frequentemente não eram informadas sobre a história anterior ao acolhimento (o que denominei “proibidas de saber”³) ou então eram desinformadas (o que chamei de *scordatura*) (Lani-Bayle, 2006), acreditava-se que era para que não sofressem por um saber considerado difícil (pois se tratava delas). Como se o trauma viesse, não do que tinham vivido, mas do simples fato de saber o que lhes tinha acontecido: é este último saber que se projetava então como perigo em suas vidas.

Ora, havia notado que essas crianças também se encontravam frequentemente em sérias dificuldades na escola (tema que trabalhei de forma longitudinal na minha primeira tese, em 1979, publicada em 1983). Fiz então a ligação entre desinformação e fracasso escolar, postulando que todo saber se tornava de fato perigoso para elas, quando percebiam que

3 Mais tarde, encontrei um trabalho adicional em Boimare (1999) que tratava, na origem do processo, com os “medos de aprender”, que o autor percebeu em algumas crianças. E ele cativa essas crianças através de contos e narrativas míticas, que contam histórias muito mais terríveis do que as delas e, portanto, presentes nos livros da escola. O suficiente para descongelar a sua relação com o saber.

lhes escondiam alguma coisa para protegê-las: e se o que a escola ensinava também pudessem colocá-las em perigo? Mais vale fechar-se, por lealdade, para aqueles que educam e em quem você confia.

Mais tarde, refinei essa hipótese, percebendo que a máscara ou a desarmonia imposta entre suas vidas e o que lhes teria sido contado (*scordatura*), ou não, as tornava incapazes de narrar suas vidas e, portanto, de usar a função narrativa que nos constitui como humanos e que nasce na história das nossas origens, dos nossos começos. Assim, não era apenas o acesso aos saberes fundadores que lhes fora negado, mas o próprio uso da narração que nos historiciza e nos faz entrar no mundo dos Homens, Ricœur (1990, 167-198) chama de “identidade narrativa”.

Rumo ao “dizer para aprender”

Ouvindo as crianças, percebemos que a educação não é apenas uma relação com os saberes, com o legado do passado, é também uma relação com o que está acontecendo no dia-a-dia e uma relação com o futuro. É através desta tripla realidade que elas dão sentido à sua educação e constroem sua identidade. (MONTANDON, 1997, p. 228)

Quando deixei a função de psicóloga clínica e ingressei na universidade, nos anos 1990, em Ciências da Educação, dei início a uma primeira pesquisa com populações mais extensas e até mesmo vindas de diversos horizontes, para (in)validar essas hipóteses. E se o desenvolvimento da relação com o saber estivesse ligado ao possível exercício da função narrativa? Reciprocamente, podemos perguntar se não poderíamos contribuir para a emergência de saberes nos alunos pelo viés da indução a uma reflexividade narrativa, solicitada ou acompanhada pelo professor, num quadro social obviamente não intrusivo, nem íntimo, mas social, tranquilizador, que

estimulasse e acalmasse ao mesmo tempo.

A fim de avaliar essas pistas intuitivas, iniciei uma primeira pesquisa na Universidade de Nantes,⁴ que se apoiou na constatação empírica de que a dimensão narrativa da linguagem oral é insuficientemente considerada nas escolas, em comparação com as outras dimensões (particularmente explicativa, argumentativa, descritiva e informativa).

A principal hipótese subjacente a esse trabalho era a de que a capacidade narrativa, pouco reconhecida pela escola que favorece mais o argumentativo, estaria fortemente relacionada com as diversas formas de sucesso escolar. E, entre os contornos que essas formas podem assumir, é a narrativa em primeira pessoa que teria uma função chave nesse processo: a escolarização teria lugar onde a narrativa é *possível*. Assim, a uso explícito de uma abordagem narrativa no campo pedagógico e no acompanhamento das práticas escolares, em diferentes disciplinas, repercutiria sobre outros tipos de linguagem solicitados pela escola, articulando-se com eles e com as aprendizagens. Isso contribuiria para melhorar o conhecimento da língua e o sucesso escolar, particularmente pelo viés da ajuda à reintegração da pessoa em seu percurso de vida e em seu desenvolvimento concomitante, e até mesmo na emergência da autoconfiança e da autoestima.

De modo geral, as atitudes observadas na pesquisa evidenciaram relações extremas com a expressão narrativa nas salas de aula, variando do quase nada à invasão, dependendo dos níveis e dos contextos. E quando se tratava das aulas reunindo crianças com um currículo escolar perturbado, a fala dos alunos aparecia mais claramente, seja com numerosas onomatopéias ou palavras inapropriadas, seja de forma desordenada, não temporal, mal controla-

4 Cf. pesquisas realizadas nos anos finais do ensino fundamental I (Lani-Bayle, 1999, p. 196-203).

da e irrelevante. No entanto, é aí que as relações no seu todo são as mais personalizadas, porém sem distância. Foi possível perceber ainda que deixá-las tomar a palavra perturba ou assusta rapidamente o professor que não sabe o que fazer nessa situação. Quando isso ocorre, a tendência é tentar contê-las em vez de contribuir para o seu desenvolvimento e exploração – um clima que geralmente é mais pacífico nas salas de aula comuns.

O que guardamos dos resultados da pesquisa remete principalmente à *mudança de atitude* dos professores – particularmente no que concerne à circulação da fala – com relação aos alunos em geral e, particularmente, com aqueles em dificuldade escolar. Sentindo-se confiantes face a essa mudança de atitude, mesmo que leve tempo, os alunos passam a se expressar, sabendo que serão ouvidos. Esse desabrochar relacional no ambiente escolar se fez notar nos bons resultados na escolaridade, que poderia, em caso de fracasso, serem desviados para outros resultados além da marginalidade, como se constata frequentemente, seja pelo isolamento, seja pela agressividade. É de fato notável o quanto a agressividade pode ocupar o lugar vazio deixado pela fala e vice-versa, como bem estudou Dolto (1987), por exemplo. E o trabalho, ao enfatizar o impulso e o acolhimento do narrativo, impactou sobre os resultados escolares e as aprendizagens dos alunos, sem que nada de diferente ou de extraordinário tivesse sido feito a esse respeito. Apenas passou pelo viés narrativo.

Essa mudança dos hábitos escolares gerou um relaxamento da tensão, momentos privilegiados de proximidade pela autenticidade acrescida, feita de respeito mútuo e de reconhecimento do outro, passando do *eu* de um para o *eu* do outro e vice-versa: essa prática reforçada contribuiu de fato para que os alunos e também seu professor interagissem de outra forma, o que criou entre eles uma re-

lação que chamei de “clínico-dialógica” (Lani-Bayle, 2019). Para além de suas contribuições específicas, a pesquisa evidenciou o seguinte questionamento: *podemos aprender sem narrar oralmente ou por escrito?* Traduzir em palavras uma experiência *dá forma* ao pensamento, transforma o sujeito que se forma como autor de suas aprendizagens.

No final da pesquisa, foram consideradas fundamentais três fases distintas do dispositivo de animação pedagógica: 1. sensibilizar os professores para os efeitos da narração; 2. enfatizar, desde cedo, as práticas da narração nos momentos de formação; 3. acompanhar o desenrolar das situações e reflexões e criar um trabalho de equipe sobre o que a narração propicia a todos, incluindo os adultos.

Depois de estudar os testemunhos das crianças sobre sua experiência escolar, voltamos a ver o que as crianças em dificuldade poderiam dizer sobre sua relação com o saber.

Compreender o fracasso através da narração

É apenas com um objeto em desordem que as histórias começam. (HANDKE, 1971, p. 34)

Chatellier (2000) realizou para sua tese um trabalho de pesquisa com objetivos e perspectivas semelhantes, junto a alunos com histórico de fracasso escolar. O que eles contam sobre a experiência vivida na escola não se inventa e permite melhor compreendê-los. Aqui estão alguns exemplos⁵:

Expressão de ansiedade diante de uma situação desconhecida:

Eu sei muito bem como é a leitura: porque com a Sra. Y, você sabe, bom, a gente costumava fazer coisas assim, escondendo palavras, escondendo escritas, e depois precisava lembrar. A leitura é a mesma coisa, mas há algo difícil

⁵ Os excertos foram retirados da tese de Chatellier, 2000.

porque tem muitas palavras. Então, primeiro eu me lembro e depois, *de repente, tenho medo na minha cabeça*.

Eu acho que sei ler, quero dizer, consigo reconhecer as palavras. *Eu não concordo com a professora* quando ela diz que eu não sei ler nada. Mas é engraçado, porque se eu quiser entender uma história, eu não preciso ler todas as linhas, senão fica tudo confuso: só a minha voz na minha cabeça fica falando e eu não entendo nada. Então, eu procuro palavras-chave, eu acho que entendi alguma coisa e depois *eu tenho medo*, então começo a ler tudo de novo do começo ao fim. E eu não entendo nada. E a professora me faz perguntas, é claro.

Intrusão do contexto conhecido, o familiar – difícil passar de um ambiente a outro:

Tá vendo, lá estão as plaquinhas: então eu olho pra elas e quando eu reconheço duas ou três ou quatro, nem todas, tá? Tudo bem, eu sei que vou conseguir. Porque duas, por exemplo, eu olho para qual vai antes da outra e coloco em ordem e depois tento compreender as outras e eu encontro, mas *de repente vem mamãe [...] ui, não [...] quero dizer, a professora que diz: ‘acabou’*.

Para mim, uma leitura silenciosa é fácil e difícil, as duas coisas. É divertido ao mesmo tempo, viu? Por exemplo, é fácil, porque assim que começa eu não tenho que ler on-line. E é difícil, porque quando acho que compreendi, eu ouço a voz da minha mãe dizer: *‘Leia tudo’. E, no entanto, a minha mãe não está aqui!*

Como se pode constatar, quando ouvimos as crianças, os saberes se transformam e a compreensão acontece. É preciso reconhecer que é bem diferente do que se lê sobre a reflexividade das crianças nos relatórios escolares, em termos habituais: “deficiências”; “pode fazer melhor”; “incapaz de acompanhar”; “não se esforça”; “não presta atenção” [...] chegando mesmo a comentários humilhantes, às vezes públicos: “péssimo aluno”; “com os pais que ele tem [...]”. Dessa forma, vemos como é pos-

sível aproveitar os ensinamentos das *narrativas da experiência vivida* na sua relação com a formação, sem que para isso, se ponha na base um sentimento, de cunho privado a ele vinculado, e que não é o saber que deve ser explorado diretamente na escola. Se o saber existencial alimenta o saber escolar, cada um tem seu lugar e o respeito às fronteiras é fundamental.

Uma exploração junto aos alunos: egressos e atuais

Há uma presença notável do mito da escolaridade quando se fala de aprendizagem, que ignora a aprendizagem da vida, da experiência e da experiência de vida de cada pessoa. (VASCONCELOS, 2003, p. 268)

A fim de validar o interesse desses cruzamentos narrativos, produtores de saberes, fomos em busca de narrativas. Primeiramente, daquelas que narram o que permanece da escola (bem) depois da escola, em seguida, das que se constroem ao longo da experiência na representação das crianças que ainda estão na escola. A narrativa aparece como multifuncional, tanto para expressar quanto para atestar a formação enquanto a constitui.

Contar a escola ao longo do século

Era uma narrativa que nascia da escuta [...] (TAWADA, 2001, p. 22)

Realizamos uma pesquisa com dez pessoas entre 40 e 80 anos de idade, aproximadamente, para avaliar com base em suas narrativas a pregnância de suas lembranças escolares:

- O que poderiam elas contar anos ou décadas depois?
- Qual o exercício da função narrativa e de quais aprendizagens poderia dar conta *a posteriori*?

O livro⁶ que resultou da pesquisa reúne as narrativas dos participantes sobre o que guardaram de suas experiências escolares. E ele teve consequências inesperadas. Além de ativar as lembranças da escola nos leitores, que começaram espontaneamente a escrever, ele também foi utilizado por professores de francês em suas aulas. Curiosamente, o livro também despertou o interesse de alunos, de hoje, apesar das diferenças fundamentais entre as narrativas apresentadas, qualquer que seja sua época, e a escolaridade no início do século XXI. O cheiro do giz já não é familiar, as carteiras já não são de madeira e um fogão não reina no centro da sala de aula. No entanto, jovens estudantes contemporâneos se reconheceram nos testemunhos de um outro tempo. Como se houvesse invariantes na experiência escolar, como se o que escapava dela guardasse amplamente a mesma essência, para além do tempo, dos programas e das políticas. Embora contingentes, essas narrativas tocavam em algo fundamental, senão universal e transversal, para além dos lugares e dos tempos.

Além da surpresa de ver como a escola – com seus aspectos agradáveis e por vezes traumáticos – permanece presente em todos os momentos de suas vidas e está pronta para ressurgir ao menor estímulo, percebemos o quanto o que resta dela são, acima de tudo, as emoções, o aspecto relacional e ambiental, mais do que os conteúdos que a escola se empenha em transmitir aos alunos. É o extracurricular que subsiste melhor, o imprevisto, o vínculo humano – com todas as desordens que podem acompanhá-lo –, angústias, vergonhas e outras humilhações. Pelo menos é o que aparece claramente nas aprendizagens. A função do afetivo, do relacional e do sensível (F2²), fonte da narrativa, é primordial, antes mesmo que o cognitivo possa entrar em ação – e que

ela se mantenha dominante ao longo de todo o processo. O que é guardado na memória e de longa duração não é (ou não é somente...) o que a escola pede para lembrar.

Contar a escola durante a escolaridade

Eu quero que alguém me ouça', pensou ela. Eu quero que alguém me ouça, Ishii ou quem quer que seja, não importa. E eu quero sentir, através de cada uma das réplicas de um interlocutor atento, que eu continuo a viver sem ter perdido o tempo que passou até agora. (TSUSHIMA, 2001, p. 185)

Figura 1 – Talkchild



Fonte: fotografia de Martine Lani-Bayle.

Fazendo eco a essas observações, desenvolvemos o projeto de interrogar as representações que têm as crianças da escola e da sua escolaridade, sem esperar que se tornem adultos e se afastem dela ao longo do tempo. A pesquisa se realizou sob a forma de entrevistas, principalmente, com crianças do maternal e do ensino fundamental I. O que dizem as crianças sobre a experiência vivida na escola? Como veem o aspecto relacional no seio da escola (as relações escola/família; relações com os colegas; relações com os professores...)? Sobre sua relação com as atividades escolares (aprendizagens; exigências que lhes são feitas; segurança e ambiente...), sobre sua condição

⁶ Lani-Bayle (dir). **Raconter l'école au cours du siècle**, L'Harmattan, 2000.

de sujeito social e de aprendente? Quais sentidos elas atribuem à escola? Como refletem sobre suas experiências? E por detrás das suas palavras, o que nos ensinam sobre a escola, sobre a qualidade de vida na escola, sobre o tempo da infância vivido na escola?

Para suscitar uma conversa espontânea com as crianças pequenas e evitar uma situação de desequilíbrio ou hierárquica, tão específica da situação escolar, e, *a priori*, pouco propícia às entrevistas clínico-dialógicas, tivemos a ideia de colocar entre elas e o narrador adulto, um bichinho de pelúcia, que chamamos de Talkchild, que viveria num planeta onde não existe escola. Daí a sua curiosidade sobre o que é a escola. Artificio que tem mediado de forma notável e universal a relação com elas nas entrevistas. Com as crianças maiores, elas dialogavam com um pesquisador estrangeiro (imaginário) que também estava curioso, como Talkchild, e queria saber o que elas viviam na escola. Estávamos pesquisando sobre o que cada criança tinha a dizer sobre isso, o que ela tinha a nos ensinar sobre sua experiência escolar. Além disso, e como já dissemos, estávamos procurando por possíveis invariantes comuns a tal experiência para identificar as divergências, as especificidades tanto as promotoras, quanto as inibidoras. Globalmente:

- Veremos que uma criança de três anos de idade tem dificuldade de se descolar do que sente na escola (nível F2), a qual ela pode dar muita importância e significação, o que pode impedi-la, às vezes, de pensar e aprender. Por outro lado, suas respostas são imediatamente personalizadas;
- Uma criança de sete anos será mais longamente descritiva e narrativa, mas será difícil encorajá-la a abandonar as respostas que estejam de acordo com as expectativas, mesmo se a pergunta não é indutiva, seu pensamento é, aci-

ma de tudo, modelado numa formatação do mundo adulto já bem estabelecida;

- A adolescência se rebelará contra esses condicionamentos, mergulhando no nível F2, primeiro para se fechar como os mais jovens, antes de reinvestir construtivamente neste nível a favor de uma reflexividade e de uma representação de mundo mais adaptada, tanto ao mundo, quanto a ele próprio no mundo.

Vejamos alguns excertos de suas próprias expressões nas entrevistas.

Primeiras lições da escola, na noite da volta às aulas no maternal:

Yuri, três anos e meio de idade:

Na escola, é só briga. Nos dias sem escola, não tem briga. A tia não tem direito a beijos [...]

Falando direto com Talkchild:

Jason, 3 anos:

“Espere até ser como eu e você vai pra escola”.

Colas, 7 anos:

“Você já deve falar francês. [...] Eu vou te explicar matemática...”.

Talvez tenha alguns meninos que vão te bater. Vão dizer que você é novinho, por isso vão te bater. [...] Você não tem direito a ter um revolver, então [...] você precisas de alguma coisa que te torne invisível. [...] É preciso você se esconder [...]

Se você fizer amizade com alguém, aí sim [...] ele pode se defender por você. E para ter um amigo? É preciso que você diga para ele, você quer ser meu amigo? E depois você diz seu nome, diz onde você mora [...]. Eh [...] ele, bom, você vai ter que explicar pra ele, porque ele não sabe aonde é o planeta Marte.

Quem disse que a escola é um lugar tranquilizador e aberto, onde a diferença é, se não esperada, pelo menos é admitida?

Talkchild pergunta: *“Aliás, para que a gente vai à escola?”.*

Para Colas, a escola é:

[...] *para mais tarde. [...] mais tarde. [...] você anda, anda, anda [...]*

- *E você vai até onde, andando?*

Eu não sei nada disso não... isso vai servir pra quando for grande. Quando agente é pequeno, é uma porcaria.

- *É duro não é?*

É, dura muito tempo. [...] É preciso esperar. É muito demorado [...]

Esses excertos das primeiras entrevistas mostram rapidamente o que se poderia esperar da fala das crianças sobre a escola, confirmando que a presença do pequeno ser verde, Talkchild, vindo de longe era eficiente e promissora.

Então, depois de tê-los escutado:

- Quem poderia ainda pretender que *apenas* as operações cognitivas ou *apenas* as capacidades intelectuais são tratadas na escola?
- Quem poderia ainda pretender que não há necessidade de “proteção” para atravessar o limiar da porta (não se trata aqui de pórticos de segurança ou de homens armados que podem gerar o efeito contrário...) e se sentir suficientemente confiante para aprender?

Além disso, essas narrativas mostram claramente que as crianças são rápidas em apontar os paradoxos da escola (muitas vezes percebida como um lugar agitado e onde há muita gritaria): como vimos, quando vão para lá, elas dão um salto entre um ambiente afetivo-relacional, proximal, conhecido – em princípio tranquilizador – e um segundo (mas não secundário) ambiente distal a ser conhecido, portanto desconhecido – e, *a priori*, angustiante. Um cruzamento a ser assumido *entre* emulação e insegurança, *entre* curiosidade e medo de aprender e/ou de saber, *entre* autoestima,

orgulho, prazer – até mesmo alegrias – e desvalorização, vergonha, humilhação...

Seria possível encontrar indicações análogas, enfatizando-se a importância das narrativas, em outros países e culturas? Nós pudemos participar de uma experiência de longo prazo realizada no Brasil, que resultou em um livro de narrativas e desenhos de crianças que nós pudemos encontrar nesse país.

Cinco anos de memórias escolares no NEI⁷: entre lembranças, descobertas, aprendizagens e diversão⁸

[...] ele vai pouco a pouco elaborar essa experiência; ele vai lhe dar uma forma com a ajuda do grafismo, das cores e das palavras, podendo assim representá-la e apresentá-la, colocá-la fora dele mesmo. (AMY, in: CYRULNIK e CONRATH, 2014, p. 55)

Maria Passeggi veio a Nantes para um ano de pós-doutorado comigo (2004-2005) e interessou-se imediatamente por essa pesquisa, que ela estendeu em seu retorno ao Brasil – projeto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – com um Talkchild diferente, com asas.⁹ Ela partiu da seguinte pergunta: “Como fazer para garantir que o leitor perceba a palavra da criança com a mesma seriedade com que acolhe a palavra do pesquisador?”.

7 Núcleo de Educação da Infância (NEI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, cf Nazário e Galvão, 2018.

8 Esta tradução e as que seguem são provisórias, elas foram realizada por Suelleide de Amorim Suassuna.

9 Então uma criança lhe disse que ele não podia entrar na escola com asas, porque não era permitido voar ali [...]. O que tem como contraponto uma observação feita por uma criança francesa ao Talkchild verde: que isso ia sair muito caro em calçados se ele quisesse vir à escola, pois eles não tinham o direito de vir pra escola descalços. O que marca a projeção das crianças para com o pequeno extraterrestre que não tinha escolas em seu planeta.

Figura 2 – Alien



Fonte: fotografia de Martine Lani-Bayle.

E ela foi capaz, depois de ouvir as crianças, de descrever a travessia da educação infantil ao ensino fundamental como uma “trajetória de apagamento”, identificando quatro etapas que vão progressivamente de um espaço lúdico a um espaço de aprendizagens:

1. Ingresso na escola: “Na escola, a gente brinca”;
2. Início da transição: “A escola serve para tudo”;
3. A transição: “A escola serve para estudar e brincar um pouco”;
4. Final do 5º ano: “A escola serve para aprender”, senão [...] Tobias e Natália dizem: “Se não houvesse escola, seríamos burros!” (PASSEGGI et al., 2014, p. 43-45).

Ela pode assim constatar que “as crianças, em suas narrativas, se situam nessa tensão entre um modo de ser criança e um modo de se constituírem alunos pela injunção inerente à necessidade de estudar, de aprender, de acordo com projetos futuros criados pelo adulto para elas. Essa representação de si opõe-se

à liberdade de ser elas mesmas e de fazer o que gostam, “experimentar o bem-estar”. Ela então sugeriu que elas escreviam metaforicamente uma história em ambos os lados de uma folha de papel: “Na frente, eles compõem uma autobiografia escolar, com as palavras de outros que eles se forçam a aceitar como tática para se tornarem alunos no processo de enculturação no universo escolar. E no verso, outra autobiografia: a da liberdade e da imaginação, que dá sentido às suas táticas para permanecerem crianças” (Op. cit. p. 47).

Figura 3 – Cadernos da vida escolar



Fonte: fotografia de Martine Lani-Bayle.

Sobre essas bases e para desenvolver essas pistas, uma experiência de cadernos da vida escolar foi implementada em uma escola de Natal. E, em dezembro de 2018, tive o prazer de participar de um simpósio nessa cidade sobre o tema das narrativas infantis.

Na manhã do 2º dia, tínhamos chegado um pouco cedo e enquanto esperávamos no *hall*, senti-me atraída por uma exposição de cadernos da vida escolar coloridos. Enquanto olhava curiosa, uma colega que falava bem francês me explicou que eram narrativas de suas memórias escolares, que os alunos de uma escola próxima tinham feito e ilustrado. Na sala, havia um grupo de crianças com cerca de dez anos de idade, que estavam conversando alegremente entre elas. Estávamos num espaço uni-

versitário e aquilo me surpreendeu, não sabia por que estavam ali. Quando uma das crianças se juntou a nós, perguntando a razão do nosso interesse pelos cadernos. Compreendi, então, que tinham sido feitos por esse grupo de crianças, o que explicava a sua presença. Começamos a conversar em torno dos cadernos com a ajuda da colega que estava traduzindo à medida que íamos avançando. Depois veio uma segunda criança, intrigada pela nossa conversa, mais outra, finalmente todas elas se encontraram reunidas à nossa volta se misturando na conversa. Então, chegou um menino timidamente, depois outro: antes da abertura do anfiteatro para a primeira conferência, todas as crianças estavam à nossa volta para discutir sobre seus cadernos.

E então, surpresa! Vi que eles entraram conosco no auditório e foram diretamente se instalar à mesa, como se fossem qualquer um de nós, alguns deles na fila da frente, porque não conseguiam encontrar um lugar mais atrás! E ninguém parecia incomodado. É verdade, nós não estamos na França! Lembrei-me de uma única vez em que tentei levar uma criança da idade deles para se sentar comigo à mesa num auditório da Universidade de Nantes (único acordo que consegui¹⁰, apesar de um grande apelo). Foi em 2010, fui duramente criticada por algumas pessoas na plateia, observando que estávamos numa universidade, por isso não havia lugar para crianças, muito menos na tribuna! E que eu não precisava mostrar um “macaco erudito” num espetáculo, ainda que tivesse encontrado um (ora o tema pelo qual tinham vindo ali era a possibilidade das narrativas de vida para as crianças, por isso não cabia apenas a nós adultos falarmos por elas, as crianças podiam diretamente responder). Então, vários se retiraram furiosos, vendo que eu não deixei a menina sair

10 Este era um acordo tripartite: criança, pais ou responsáveis legais, instituição.

e pior, dei-lhe logo a palavra¹¹! O que ela fez com facilidade e sem se deixar desestabilizar por essas reações, que no mínimo não foram muito agradáveis.

Retornemos a Natal. As crianças estavam lá para apresentar, elas mesmas, o processo que as tinha levado a fazer os cadernos, nos quais contavam suas memórias escolares: elas se apresentaram uma a uma e leram um excerto de sua história. E quando todos falaram, mesmo uma criança com autismo, espontaneamente supervisionada por seus amigos para que ela também pudesse falar, houve uma discussão com a sala sobre a atividade e as experiências. Elas estavam tão confortáveis quanto os adultos em tal situação, quiçá até mais do que alguns! Então, a principal pergunta deles: *“Por que nossas histórias interessam a vocês?”* E depois: *“[...] se vocês estão interessados, a gente se sente importante!”*. E o que é que lhes fez, o fato de realizar aqueles cadernos? Isso lhes permitiu recordar os dias de escola e o que faziam, de repente eles tinham escolhido falar sobretudo do que tinham gostado ou sentido prazer de fazer, deixando voluntariamente de fora os momentos menos agradáveis ou mais difíceis. Muito embora, nem sempre os evitaram. Frustrada por não poder ler diretamente os textos deles, prometi-lhes que faria traduzi-los e publicaria o livro na França,¹² explicando que para mim o que eles acabavam de fazer, na apresentação, ainda me parecia impossível de conceber. Eles aceitaram o desafio, assim como suas professoras e os edito-

11 Há ainda progressos serem feitos para se levar em conta as crianças e suas vozes. Quando escrevi este pequeno livro sobre o pensamento de Edgar Morin para crianças (LANI-BAYLE, 2019), várias pessoas me perguntaram em que eu estava me metendo ao tentar pôr ao alcance das crianças um pensamento que se acredita estar reservado apenas aos adultos. De qualquer maneira, as crianças seriam incapazes de compreender...

12 O livro será publicado na França pela L'Harmattan (2020) (No momento da redação dessas linhas, o título do livro não está ainda decidido, devido ao atraso da tradução).

res do livro que reunia seus textos. Precisamos desse livro, eu agradeço!

Segundo suas professoras, Cláudia e Patrícia Lúcia, que apresentaram essa experiência na introdução ao livro, e o processo que culminou no livro confirmou, foi contemplado por seus testemunhos, e revelou o quanto são importantes para as crianças suas aprendizagens, brincadeiras, explorações e experiências oferecidas pela escola. São iniciativas que lhes permitem descobrir as possibilidades dos seus corpos, as potencialidades da vida... As crianças também foram capazes de desenvolver a comunicação entre elas, notadamente, pelo uso da palavra que pode se expressar sob a forma de poesia, permitindo criar “representações” do mundo e sobre o mundo. O que lhes oportunizou também experimentar sua criatividade e até mesmo sua ousadia. Mas essa apresentação vinculou de forma diferente crianças e professores, que as descobriram sob outros aspectos além do desempenho ou comportamento, sensibilizando-as, por exemplo, com relação aos medos que elas sentem, bem como à sua necessidade de exercícios e atividades, de sua curiosidade insaciável – se nada vem sufocá-la.

O trabalho sobre os textos também permitiu não só dar sentido à observação das regras da escrita e da gramática, mas também um retorno sobre a sua experiência, o que suscitou nas crianças uma tomada de consciência sobre sua forma de aprender, bem como sobre suas necessidades. O que mostra claramente que a escola não tem apenas a função de ensinar os conteúdos escolares, mas também a de formação, de educação, quando ela favorece ações que revelam o quanto a escola é marcante para as crianças, ao se integrar profundamente em tudo o que deixará marcas em nas suas jovens vidas.

Breves exemplos do que as crianças têm a dizer:

Caroline (10 anos de idade):

[...] Acho que a leitura é importante porque com ela aprendemos muitas coisas como: respeitar as pessoas e não julgar pelas aparências. Quando lemos, melhoramos nossa leitura, temos mais imaginação para escrever e aprendemos muitas coisas.

Emmanuelle (11 anos):

Sou eu [...] oi! [...] Ao ler minhas lembranças, você descobrirá coisas sobre minha vida na escola, meus gostos, minhas amigas e muitas outras coisas ainda [...] e isso graças a mim. Divirta-se!

Gyulia (11 anos):

Quando cheguei a esta escola no primeiro ano do fundamental, me senti muito excluída, talvez porque era uma recém-chegada [...] Pouco a pouco comecei a me integrar e aprendi a conhecer melhor esta escola de que gosto tanto hoje. A minha vida aqui tem sido muito boa, mas também muito complicada! Imaginem só! Acordar todos os dias às 6:00 da manhã! É muito difícil e como se não bastasse, você tem que estudar também (algumas pessoas dizem que é normal para crianças, mas eu não acho). As coisas normais para crianças é brincar, correr, pular, se divertir e depois pedir mais!

Nas suas narrativas, vemos que todas as crianças se dirigem aos leitores. A temporalidade é bem localizada, e retornam muitas vezes ao início dos episódios escolares atuais, podendo se projetar no futuro. A narrativa é bastante reflexiva, associando a ela a distância, o bom humor e até mesmo poesia. Ela não é composta apenas de frases e textos, mas também de projetos que contribuem muito para a construção da identidade narrativa de que temos falado (as crianças esboçaram seu retrato para se apresentar); a narratividade visual que integra o fator tempo se apresenta na folha em duas dimensões, enquanto as frases se sucedem nas linhas. A tecelagem do texto e das imagens aumenta o alcance narrativo bem como o alcance reflexivo do conjunto.

Percebemos, nas pesquisas conduzidas no Brasil, a importância de levar em conta a cultura de acordo com as regiões, bem como a natureza, o que é muito mais evidente do que na França, por exemplo. A escola para ser aceita pelos povos indígenas precisa não estar em desacordo com eles: deve respeitar as crianças ao ensiná-las. Deve também permitir que as crianças se expressem e trabalhem em diálogo – a prática dos “círculos reflexivos” –, não só com os adultos, mas também entre elas. Em uma escola na amazônia, por exemplo, não é raro ouvir crianças pedindo ao professor para ficar calado e deixá-las trabalhar (o contrário do que é observado na França!). Isso faz lembrar a frase que está no título de um livro de Jérôme Bruner: ... *car la culture donne forme à l'esprit* (1991). Assim, no decorrer da pesquisa aqui descrita, e como observa Furlanetto e demais autores (2014), constata-se que, no Brasil, as crianças

[...] são capazes de nos mostrar o mundo de maneira diferente [...]. Elas ainda não estão totalmente contaminadas pelas ‘verdades’ às quais já estamos acostumados e que não questionamos mais. Elas abrem nossos olhos e nos permitem ver o novo como algo verdadeiramente novo. Elas são capazes de nos surpreender assim como elas próprias se surpreendem. (FURLANETTO, *et. al.*, 2014, p. 67)

Os saberes a adquirir, se não são relevantes para a escola, eles são sempre deixados bem para trás. Os filtros que os autorizam ou bloqueiam são, portanto, fundamentais. E as crianças, que são, em geral, perfeitamente capazes de se expressar sobre si mesmas e contar-nos sua experiência, podem nos indicar a presença, a valência e o alcance, para elas, sobre como se sentem em relação ao significado, à legitimidade e à intenção. E quando seu tempo de escola toma corpo sob a forma de narrativas, elas se tornam criativas ou mesmo empreendedoras, confiantes e até conquista-

doras em sua exploração rumo à descoberta do mundo.

Referências

- AFEV, Association de la vie étudiante pour la ville, Baromètre Trajectoires 2009. Disponible à: www.trajectoires-reflex.org Accessible em: 15 abr. 2020.
- AMY, Marie-Dominique. **Comment aider l'enfant autiste**. Approche psychothérapique et éducative. Paris: Dunod, 2013.
- BENAMEUR, Jeanne. **Les demeures**. Paris: Babelio, 2000.
- BOIMARE, Serge. **L'Enfant et la peur d'apprendre**. Paris: Dunod, 1999.
- BRAUD, Manuela; HUBERT, Bruno. Pour une approche dialogique de la question du bien-être. **Recherche et Education**, Paris: Société Binet-Simon n° 17, p. 1-10, 2017. Disponible à: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3775?lang=en> Accessible em 15 mar. 2020.
- BROUGÈRES, Gilles; VANDENBROECK, Michel (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**, Berne (Suisse): PIE Peter Lang, 2007 [2008].
- BRUNER, Jérôme. **Car la culture donne forme à l'esprit**: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: Eshel, 1991.
- BRUNER, Jérôme. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires?** Paris: Retz, 2002.
- Chemins de formation** n° 10-11. La démarche clinique en éducation et recherche. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponible à: https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=49554&no_revue=876 Accessible em: 15 abr. 2020.
- CHAR, René. **Fureur et mystères**. Paris: Gallimard Poésie, 1948.
- CHATELLIER, Cecile. **Les paradoxes de l'échec scolaire en cycle 3**: construction, détours, autonomie. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Nantes, 2000.

Chemins de formation n° 17. Récits pour enfants, récits d'enfants, récits d'enfance. Paris: L'Harmattan, 2013.

CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence (dir). **De la clinique.** Un engagement pour la formation et la recherche. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck, 2006.

CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence (dir). **Formation clinique et travail de pensée.** Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck, 2008.

CUNY, Marie-Thérèse; ANGEL, Sylvie (coll.). **Ce que je ne peux pas vous dire.** Que se passe-t-il dans les collèges? 26 collégiens parlent sans retenue. Paris: Pocket 11975 Oh! Editions, 2003.

CYRULNIK, Boris. **Ivres paradis, bonheurs héroïques.** Paris: Odile Jacob, 2016.

CYRULNIK, Boris; CONRATH, Patrick. **Raconter des histoires.** Un étrange besoin. Revigny-sur-Ornain: Les éditions du Journal des psychologues, 2014.

Enfants et Enseignants vous racontent leur vie à l'école. Disponible à: <http://lorival.eklablog.com/> Accessible em: 15 abr. 2020.

DELERM, Philippe. **Ma grand-mère avait les mêmes:** les dessous affriolants des petites phrases. Paris: Seuil, 2008.

DOLTO, Françoise. **Tout est langage.** Paris: Vertiges du Nord/Carrere, 1987.

FURLANETTO, Ecleide; GOMES, Marineide; PASSEGGI, Maria da Conceição. Pour être à l'école, il faut se couper les ailes: les enfants racontent la place du corps à l'école. In: LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria. **Raconter l'école:** à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 59-68.

HANDKE, Peter. **Gaspard.** Paris: L'Arche, 1971 (1967).

GOLSE, Bernard; MISSONNIER, Sylvain (dir.). **Récit, attachement et psychanalyse.** Pour une clinique de la narrativité. Toulouse: Érès, 2005 [2008].

HUSTON, Nancy. **L'Espèce fabulatrice.** Paris: Babel n° 1009, Actes sud, 2008.

LAGARDE, Claude et *alii*. **Pour une pédagogie de la parole.** De la culture à l'éthique. Paris: ESF, 1995.

LANI, Martine. **Enfants déchirés:** enfants déchirants. Paris: Éditions universitaires, 1983.

LANI-BAYLE, Martine. **L'Enfant et son histoire.** Vers une clinique narrative. Toulouse: Érès, 1999.

LANI-BAYLE, Martine (coord.). **Raconter l'école au cours du siècle.** Paris: L'Harmattan, 2000.

LANI-BAYLE, Martine. Vers une pédagogie de la parole et de l'écoute? La place de la parole dans la genèse des savoirs. Paris: **Cahiers pédagogiques**, septembre 2001. Accessible em 15 abr. 2020.

LANI-BAYLE, Martine. **Taire et transmettre.** Les histoires de vie au risque de l'impensable. Lyon: Chronique Sociale, 2006.

LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história.** Por uma clínica narrativa. Natal (Brésil): EdUfrn, 2018.

LANI-BAYLE, Martine dir. **Mettre l'expérience en mots.** Les savoirs narratifs. Lyon: Chronique sociale, 2019.

LANI-BAYLE, Martine. Clinique-dialogique et histoires de vie; Enfance et récits. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (dir). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Toulouse: Érès, 2019. p. 310-312.

LANI-BAYLE, Martine; Passeggi Maria dir. **Raconter l'école.** À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014.

LANI-BAYLE, Martine; RONXIN, Adélaïde. **Dis, raconte, comment ça marche?** Découvrir et penser le monde avec Edgar Morin. Cholet: Pourpenser éditions, 2019.

LANI-BAYLE, Martine; SLOWIK, Aneta (dir). **Récits et résilience, quels liens?** Chemins de vie. Paris: L'Harmattan, 2016.

LANI-BAYLE, Martine; TEXIER, François. **Apprivoiser l'avenir pour et avec les jeunes.** Entretiens intergénérationnels avec André de Peretti. Paris: Mare et Martin, 2007.

LARROSA, Jorge. **Apprendre et être.** Paris: ESF, 1998.

Léo et Léa racontent l'école. Disponible à: <http://www.leblogbebe.com/2009/10> Accessible em: 15 abr. 2020.

MEIRIEU, Philippe. Écriture et recherche. Paris: **Cahiers pédagogiques**. CRAP. Écrire. Un enjeu pour les enseignants. Université d'été, 1993. p. 111-129.

MONTANDON, Cléopâtre. **L'Éducation du point de vue des enfants**. Paris: l'Harmattan, 1997.

MORIN, Edgar. **Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Seuil, 2000.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raul; CIURANA, Émilio-Roger. **Éduquer pour l'ère planétaire**. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines. Paris: Balland, 2003.

NATANSON, Madeleine. **Des adolescents se disent**. Paris: De Boeck & Belin, 1998.

NAZÁRIO, Cláudia; GALVÃO, Patrícia Lúcia. **Cinco anos de memórias escolares no NEI**: entre lembranças, descobertas, aprendizagens e diversão. Natal: UFRN-NEI, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* L'enfance à l'école: scénarios et enjeux de la Recherche avec des enfants au Brésil. In: LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria da Conceição. **Raconter l'école**: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 33-47.

PERRAUDEAU, Michel, **Échanger pour apprendre**. Paris: Armand Colin, 1998.

PIAGET, Jean. **La Représentation du monde chez**

l'enfant. Paris: PUF, 1947 [1999].

RICŒUR, Paul. **Temps et récits** (3 tomes). Paris: Essais Points Seuil, 1983.

RICŒUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil 1990.

TAWADA, Yoko. **Narrateurs sans âmes**. Paris: Verdier, 2001.

TAYLOR, Alex. **Bouche bée, tout ouïe...** ou comment tomber amoureux des langues. Paris: Jean-Claude Lattès, 2010.

TSUSHIMA, Yûko. Vous, rêves nombreux, toi, la lumière! Arles: **Picquier poche** n° 154, 2001 [1991].

VASCONCELOS, Sandra. **Penser l'école et la construction des savoirs**. Étude menée après d'adolescents cancéreux au Brésil. 2003, 268f, Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Nantes, 2003.

VICTORRI, Bernard. Homo narrans: le rôle de la narration dans l'émergence du langage. **Langages** n° 146. Paris: Armand colin, 2002. Accessible em 15 abr. 2020.

WINNICOTT, Donald Woods. Le destin de l'objet transitionnel. **Journal de la psychanalyse de l'enfant**, V. 6, n. 1, p. 17-24. Paris: PUF 2016 [1959].

Recebido em: 14/03/2020

Revisado em: 30/06/2020

Aprovado em: 04/07/2020

Tradução: Maria da Conceição Passeggi, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); e Sandra Maia-Vasconcelos, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Fotografias:** Martine Lani-Bayle.

Martine Lani-Bayle é professora emérita em Ciências da Educação da Universidade de Nantes, pesquisadora do Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) – www.lanibayle.com. E-mail: martine.lani-bayle@dartybox.com

DA AFONIA À VOZ DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DO CONCEITO DE VOZ

■ NATÁLIA FERNANDES

<https://orcid.org/0000-0001-7697-4803>

Universidade do Minho

■ LUCIANA FRANÇA SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-8241-3567>

Universidade do Minho

RESUMO

A investigação com crianças é um campo em desenvolvimento que tem contribuído para enfrentar a invisibilidade das crianças quer como objetos quer como sujeitos de pesquisa, trazendo-as para o centro, a partir do argumento de que o seu estatuto de sujeitos ativos de direitos e de atores sociais exige um comprometimento metodológico e ético que respeite essa sua condição. A consolidação da ideia de que as crianças são consideradas como sujeitos legítimos nos processos de construção de conhecimento requer da parte dos adultos investigadores um comprometimento ético apurado que convoque de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar invisibilizadas na voz do adulto que as interpreta. Neste texto, mobilizaremos questionamentos sobre o conceito de voz e reflexões acerca dos contextos nos quais essas vozes são produzidas. De que modo são consideradas as relações de poder que as influenciam? De que modo são consideradas as alteridades de adultos e crianças na produção dessas vozes? A resposta a essas questões tentará situar o conceito de voz no campo das complexidades que atravessam a pesquisa com crianças, trazendo para o centro do debate a relação adulto-criança como uma dimensão estruturante das opções metodológicas e análises interpretativas decorrentes dessas escolhas.

Palavras-chave: Voz. Silêncio. Pesquisa qualitativa. Crianças. Adultos.

ABSTRACT

FROM APHONIA TO CHILDREN'S VOICE IN RESEARCH: A CRITICAL UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF VOICE

Research with children is a field in progress that has contributed to face the invisibility of children both as objects and as subjects of research, bringing them to the center, because of their status as active subjects of rights and social actors which requires a methodological

and ethical commitment that respects this condition. The consolidation of the idea that children are legitimate subjects of knowledge (authoritative knowers), requires from adult researchers a refined ethical commitment that respectfully calls the children's voices, without leaving them invisible in the voice of the adult who interprets them. In this paper, we will mobilize questions about the concept of voice and reflections about the contexts in which these voices are produced. How are the power relationships considered? How are the alterities of adults and children considered in the production of these voices? What is the value of silences in research processes? To answer to these questions will situate the concept of voice in the field of complexities that cross the research with children, bringing to the center a debate about of an epistemological commitment to methodological and theoretical options and the way they are organized in order to respect the child as subject and author.

Keywords: Voice. Silence. Qualitative research. Children. Adults.

RESUMEN

DE LA AFONÍA A LA VOZ DE LOS NIÑOS EN LA INVESTIGACIÓN: UNA COMPRENSIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DE VOZ

La investigación con niños es un campo en desarrollo que ha contribuido a enfrentar la invisibilidad de los niños como objetos y como sujetos de investigación, llevándolos al centro, basándose en el argumento de que su condición de sujetos activos de derechos y actores sociales requiere un compromiso metodológico y ético que respete esta condición. La consolidación de la idea de que los niños son considerados sujetos legítimos de conocimiento (conocedores autorizados) requiere de investigadores adultos un compromiso ético refinado que respete las voces de los niños con respeto, sin dejarlos invisibles en la voz del adulto que los interpreta. En este texto, mobilizaremos preguntas sobre el concepto de voz y reflexiones sobre los contextos en los que se producen estas voces. ¿Cómo se consideran las relaciones de poder que los influyen? ¿Cómo se consideran las alteridades de adultos y niños en la producción de estas voces? ¿Cuál es el valor de los silencios en los procesos de investigación? La respuesta a estas preguntas tratará de situar el concepto de voz en el campo de las complejidades que cruzan la investigación con los niños, llevando al centro del debate un compromiso epistemológico estructurante de las opciones metodológicas y teóricas y la forma en que se organizan para respetar al niño como sujeto y autor.

Palabras clave: Voz. Silencio. Investigación cualitativa. Niños. Adultos.

O conceito de voz na infância

O conceito de voz, sendo polissêmico, tem vindo a assumir na academia uma ampla visibilidade, ao mesmo tempo que é alvo de um relativo descaso no modo como é mobilizado. Acolhendo visibilidade a partir de paradigmas de investigação interpretativos e críticos, as investigações que consideram as vozes dos sujeitos da pesquisa como fonte principal para recolha de informação têm assumido uma significativa importância, sobretudo na área dos estudos da criança, área a partir da qual sustentamos esta reflexão.

Considerando que na sua etimologia, o conceito de voz deriva do latim *vox*, som, grito, fala, surgem-nos as primeiras contradições nesta reflexão, pois considerando um dos conceitos fundacionais – *infância* –, percebemos que o mesmo etimologicamente deriva de *in-fans*, alguém que não fala (do latim *fari*: dizer, falar). Das aparentes contradições e impossibilidades em assegurar uma voz a alguém que não fala, defendemos neste texto que as crianças falam e muito têm a dizer sobre os seus mundos de vida. Na defesa desse argumento, necessitamos, no entanto, convocar um pensamento crítico e prudente, que nos permita refletir acerca dos modos de produção de fala que são (ou não) assegurados às crianças nas suas vidas em geral e nos processos de pesquisa em particular.

Para a compreensão do conceito de voz, devemos considerar, tal como sugere Hymes (1996), dois tipos de liberdade: “[...] a liberdade de ouvir a voz e a liberdade de desenvolver uma voz que vale a pena ouvir [...]” (1996, p. 64). No caso das vozes das crianças, as duas liberdades confrontam-se com dificuldades acrescidas, podendo-se questionar: que possibilidades tem a criança de fazer ouvir a sua voz? Como pode a criança enfrentar as relações de poder que inevitavelmente se colocam

na sua relação com os adultos? Essas e outras questões serão desenvolvidas mais adiante, de modo a entendermos o conceito de voz de uma forma crítica indo além do modismo que o tem vindo a caracterizar.

Esse modismo é desafiado por Maybin (2012) quando a autora defende que as vozes das crianças “[...] são institucionalmente configuradas, dialogicamente emergentes e apropriadas de adultos, colegas e de documentos de tipo variado” (p. 15). Chamando a atenção para um conjunto de aspetos socioculturais, nomeadamente os recursos institucionais de que dispõe, bem como as dinâmicas intra e intergeracionais em que se acontece a produção da voz da criança, a autora ressalta a importância de um olhar atento aos processos de negociação em que crianças e adultos se envolvem, nomeadamente um conjunto de recursos institucionais, fontes de autoridade e dinâmicas interacionais, que se colocam nos processos de comunicação e influenciam tanto possibilidades de inclusão como de exclusão, como de silêncios como vozes.

Spyrou (2011) ressalta a esse propósito a importância de reconhecer como os contextos institucionais são constitutivos dos processos que produzem as vozes infantis, uma vez que as normas de regulação social articuladas a partir das instituições vão moldando as vozes das crianças, conforme os interesses e agendas do pesquisador. Para o autor, compreender a produção dessas vozes num determinado contexto de pesquisa, a partir de uma leitura crítica reflexiva das relações de poder que se estabelecem, é fundamental para trazer à tona novas possibilidades teóricas e metodológicas de produção e representação dessas vozes.

Acrescentamos, ainda, que desse desafio identificado por Spyrou (2011), deveremos considerar que a importância dada à oralida-

de como forma privilegiada de “dar voz” poderá ser um mecanismo de exclusão em procedimentos de resgate da voz das crianças nos processos de pesquisa, sabendo nós que a oralidade é uma forma de comunicação que não permite à criança mobilizar todos os significados que estão subjacentes às suas vidas, ao modo como constrói as suas relações.

Há muito que compreendemos que o conceito de voz na infância tem que ser olhado com outras lentes. Com lentes multifocais, progressivas, que permitam considerar múltiplas formas de comunicar, tal como defendia Malaguzzi (1999), para respeitar as 100 linguagens das crianças. Embora o caráter simbólico que se encerra no algarismo 100, destacam-se com essa metáfora de Malaguzzi, as heterogêneas formas de comunicação que a criança utiliza, antes de o mundo adulto a conformar à utilização da oralidade enquanto ferramenta privilegiada de comunicação humana. Da linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda à linguagem oral, todas elas devem ser consideradas, de acordo com Malaguzzi, como formas dignas de comunicação, de modo a tornar visível e audível o que a criança quer comunicar. Logo, quando falamos de voz, no caso das crianças, não podemos considerá-la enquanto sinônimo de oralidade, sob pena de sermos profundamente desrespeitadores da alteridade da criança; ela deve ser considerada a partir da heterogeneidade de todas as possíveis formas que as crianças utilizam para comunicar.

Estudos da criança e a voz das crianças - contributos e limitações

Os avanços no campo dos estudos da criança, através do aumento das produções teóricas nas quais as crianças são consideradas atores, são inegáveis. Desde a década de 80 do

século XX que temos assistido a uma mudança paradigmática importante, deslocando o foco adultocêntrico da pesquisa tradicional sobre a infância, para um outro em que as perspectivas das crianças passam a ter, também, lugar.

Pressupostos como a criança enquanto um ator social, com uma ação socialmente relevante, como um sujeito com direitos e um ser competente nos seus mundos de pertença, defendidos por autores fundacionais da sociologia da infância (CORSARO, 2011; CHRISTENSEN; JAMES, 2007; FERREIRA, 2010, 2002; JAMES; PROUT, 1990; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; JENKS, 1992; QVORTRUP, 1991; SARMENTO, 2000; FERNANDES, 2009; TOMÁS, 2011), permitirão desenvolver novas perspectivas metodológicas de forma a ultrapassar “versões estreitas” sobre a criança (WOODHEAD, 2004), que até então tinham sido reiteradas por discursos académicos e metodologias de investigação dominantes.

A área científica da sociologia da infância propõe, então, em alternativa, abordagens integradas de investigação que reconheçam, valorizem e explicitem pesquisas eticamente informadas com crianças, assumindo sempre que o investigador lida com dilemas éticos e as responsabilidades académicas e sociais que devem ser enfrentados tendo sempre presente o princípio do superior interesse da criança.

Esse comprometimento que se foi desenvolvendo, muito por conta dos desafios teóricos relativos ao modo como se entende a criança e a infância, encontra eco no que Hutchby e Moran-Ellis (1998) designam de “paradigma da competência”. Os autores defendiam naquela data que

[...] sem negar que os seres humanos se desenvolvem ao longo do tempo e que os comportamentos socialmente apropriados são aprendidos e não naturais, o paradigma da competência pretende considerar as crianças seriamente enquanto agentes sociais de direito próprio; analisar como é que as construções sociais de

infância não somente estruturam as suas vidas mas também são estruturadas pelas atividades das próprias crianças; e explica as competências sociais que as crianças manifestam do decorrer das suas vidas diárias enquanto crianças, com outras crianças e adultos, em grupos de pares e com as famílias, bem como também nas múltiplas arenas da ação social. (idem, p. 8)

O percurso foi, assim, sendo feito num clima fortemente “pró-voz” na medida em que a promoção da “voz infantil” se tornou uma espécie de cruzada moral, de acordo com Lewis (2010), avançando a autora que o principal objetivo dos pesquisadores na exploração da voz infantil está comprometido em minimizar o domínio do pesquisador na relação de investigação com a criança.

Interessante para essa discussão é a proposta de Cruddas (2007), que evitando o termo “voz” prefere o conceito de “vozes engajadas” operando dentro de um espaço socialmente construído. Cruddas (2007) defende que a noção de “voz do aluno” reproduz a distinção binária entre adulto e criança, professor e aluno, servindo para reforçar construções convencionais sobre a infância. O conceito de voz, para o autor, invoca uma construção essencialista, unitária, coerente, consistente e racional, defendendo em alternativa, que é mais útil mobilizar dimensões da voz enquanto socialmente construída, híbrida e múltipla, propondo, assim, o conceito de vozes engajadas, de adultos e crianças, operando num espaço discursivo intertextual e altamente provisório.

Esse conjunto de pressupostos foi, ao longo das décadas seguintes, mobilizado em novas formas de construir conhecimento acerca da infância, alterando significativamente os sujeitos envolvidos na pesquisa e as suas possibilidades de participação, os modos de fazer pesquisa e o conhecimento resultante dessas alterações, tendo sempre como lema orientador a indispensabilidade de fazer ouvir a “voz” da criança.

No que diz respeito ao primeiro aspecto – *os sujeitos envolvidos na pesquisa* –, construíram-se bases epistemológicas consistentes para demonstrar que as crianças, embora possuindo competências distintas das dos adultos, eram também sujeitos competentes e, para além do mais, quando comparados com os adultos, os únicos *experts* dos seus mundos de vida. Logo, no processo de construção de conhecimento deveriam assumir o seu lugar; um lugar de direito, enquanto alguém que possui uma voz reveladora de aspetos que não poderão ser desocultados de outra forma que não a partir delas. Os contributos teóricos que foram sendo dados para a defesa da imagem da criança enquanto ator social foram extremamente relevantes para esse desígnio. James e Prout (1990), que são indiscutivelmente os autores de referência, lançavam em 1990 o desafio de que

[...] as crianças devem ser vistas como sujeitos ativos na construção e determinação das suas vidas sociais, das vidas à sua volta e das sociedades em que vivem. Não podem ser vistos somente como sujeitos passivos das estruturas ou processos sociais (p. 8).

Desse repto iria resultar nas décadas seguintes um exponencial património de conhecimento acerca da infância, alicerçado em processos de pesquisa nos quais as crianças foram assumindo um papel principal.

Assim, no que diz respeito ao segundo – *os modos de fazer pesquisa* – os caminhos metodológicos que têm sido trilhados são significativos e bem diversificados, pelo que se torna significativo começarmos esta reflexão com a sistematização proposta por Kellet (2020), relativa ao modo como as crianças foram aparecendo nos processos de pesquisa, identificando a autora quatro possibilidades:

- Pesquisa *em* crianças – conjunto de medidas/experiências desencadeadas por adultos sobre crianças de modo a

provocar ou aferir determinados resultados. Acrescentamos nós, que nesse tipo de pesquisa a voz das crianças é invisibilizada dado o facto de não depender delas os modos de participação na pesquisa, havendo um controlo total da parte dos adultos, o que não permite equacionar um espaço para a voz da criança se poder fazer ouvir;

- Pesquisa *sobre* crianças – o pesquisador considera relevante para o seu projeto de pesquisa recolher informações sobre as crianças, com as quais têm de construir uma relação de pesquisa. Nessa relação de pesquisa, acrescentamos nós, o adulto tem o papel principal, sendo quem decide sobre os modos como/ quando a voz das crianças é mobilizada;
- Pesquisa *com* crianças – o pesquisador e as crianças envolvem-se em processos de colaboração, nos quais as vozes de ambos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, a voz das crianças, tal como a concebemos neste texto assume o protagonismo devido, sendo constantemente discutida e negociada entre adultos e crianças;
- Pesquisa *por* crianças – o pesquisador principal é a criança, que se envolve em dinâmicas de colaboração com adultos e outras crianças, sendo, no entanto, a responsável pela forma como o poder e a voz se colocam. Nesse tipo de pesquisa, acrescentamos nós, as relações de poder tradicionais entre adultos e crianças invertem-se, sendo agora a criança a protagonista que regula os modos, os tempos em que a sua voz e a voz dos adultos irão aparecer na relação de pesquisa.

Considerando as possibilidades de envolvimento das crianças na pesquisa propostas

por Kellet (2020), e em concreto as três últimas – pesquisa sobre/com/por crianças –, fomos avançando com algum detalhe quanto às possibilidades de audição da voz das crianças na pesquisa.

Parece-nos, no entanto, que a reflexão crítica acerca do conceito de voz das crianças na pesquisa exige um maior detalhamento metodológico e ético, sustentando-nos no facto de que as crianças são competentes na escuta, no questionamento, em assumir um lugar principal nos processos de pesquisa, desde que sejam asseguradas condições para que tal possa acontecer. Tais condições estão subordinadas a escolhas metodológicas que se devem reinventar de modo a assegurar que as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem nos processos de pesquisa são respeitadas.

Dadas as características subjacentes ao conceito de voz da criança, é inquestionável que o paradigma qualitativo se apresenta como o mais apropriado para assegurar que as competências diferenciadas de comunicação que a criança possui possam ser consideradas, mobilizadas e relevantes nos processos de investigação que lhe dizem respeito. Os paradigmas que consideramos mais relevantes para assegurar que a voz das crianças possa encontrar o seu lugar são, de acordo com a classificação proposta por Denzin e Lincoln (2000), o paradigma construtivista e o paradigma participativo, uma vez que ambos valorizam aspetos como os significados, as crenças, as opiniões que os sujeitos atribuem aos seus mundos de vida. Valorizam uma compreensão holística da realidade, convocando, para tal, dimensões históricas, sociais, culturais e, acrescentaríamos nós, questões geracionais. Preocupam-se mais com as subjetividades do que com a definição de normas e regras gerais.

No trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da sociologia da infância,

e a partir da proposta de Sarmiento & Marchi (2008), relativa à sistematização das correntes teóricas na sociologia da infância: a corrente estrutural; a corrente interpretativa e a corrente crítica, que poderemos associar, no caso das duas primeiras, ao paradigma construtivista; e a terceira, ao paradigma participativo, avançamos com um exercício de procura por métodos de investigação que poderão assegurar de uma forma mais significativa espaço para que tais vozes possam fazer-se ouvir. É, especialmente, na corrente interpretativa e na corrente crítica da sociologia da infância, que encontramos possibilidades metodológicas mais potentes para a criança fazer ouvir a sua voz, através de métodos como a etnografia, o estudo de caso, os métodos biográficos, a investigação ação ou ainda a investigação participativa.

Todos esses métodos de pesquisa se sustentam em ferramentas de recolha de informação que se preocupam em criar condições para que o sujeito envolvido na pesquisa, de uma forma mais ou menos participativa, possa falar. Ferramentas de recolha de dados como as entrevistas, os grupos focais, a observação, o desenho, a fotografia, diários de bordo, recursos digitais como aplicações de telemóvel, técnicas de *role-play*, dentre outras, permitem ao investigador criar as condições para que os sujeitos envolvidos na pesquisa contribuam com a sua voz, trazendo as suas subjetividades, representações e todo um conjunto de outras dimensões que interessa de sobremaneira a essa possibilidade metodológica de construção de conhecimento.

À partida, dado esse enquadramento, poderíamos considerar que estamos de posse de um conjunto de ferramentas relevantes para que as vozes das crianças possam ir além da invisibilidade. Por que é que consideramos que tal não é, ainda, suficiente?

Discutiremos alguns desafios no ponto seguinte.

“Dar voz à criança” na pesquisa qualitativa: para além de métodos e técnicas, um compromisso epistemológico

A provocação que aqui fazemos é que não basta estar munido das ferramentas metodológicas consideradas potencialmente capazes de dar voz às crianças em contexto de pesquisa para assegurar que efetivamente a voz dessas é respeitada. Seria audacioso considerar que o enquadramento metodológico, associado a uma escolha minuciosa de “instrumentos para coleta de dados”¹ asseguram a audição das vozes infantis. É preciso estar comprometido ontologicamente, também, com os princípios da pesquisa qualitativa, que busca, através do desenvolvimento de uma posição reflexiva do investigador, superar o “culto instrumental” como um fim em si mesmo (REY, 2005):

A Epistemologia Qualitativa procura subverter tal princípio e converter a produção do sujeito, o complexo tecido informacional que este produz por diferentes caminhos, no material privilegiado para construir o conhecimento, rompendo assim, com um dos princípios mais arraigados do imaginário da pesquisa ocidental: o fato de compreender a pesquisa, em sua parte instrumental, como a aplicação de uma sequência de instrumentos, cujos resultados parciais serão a fonte do resultado final. (2005, p. 15)

Pisar o território da pesquisa qualitativa implica uma permanente articulação entre o uso de instrumentos e reflexões teóricas sobre os processos que caracterizam a produ-

1 No campo das metodologias qualitativas, parece problemática a utilização do termo “ferramenta de recolha de dados”, como afirma Oliveira (2016): “precisamos fazer um movimento de ruptura com a ideia de coleta, seleção e organização de dados e assumir a necessidade de “beber em todas as fontes” (p. 10). A autora se refere à necessidade de atentar para a complexidade dos contextos pesquisados, considerando que tudo que o investigador observa é importante, não havendo fragmentação entre dados a serem utilizados e dados a serem descartados.

ção do conhecimento. Essa atitude de constante reflexão é uma condição fundamental para evitar a primazia do instrumento e da sua utilização como critério de afirmação conclusiva, em detrimento de uma postura crítica e questionadora dos princípios metodológicos que sustentam a pesquisa em ciências sociais. Spyrou (2011) nos alerta para a importância de uma *consciência reflexiva* capaz de reconhecer como o papel de adulto impacta todo processo de pesquisa e a obtenção das vozes da criança.

A pesquisa qualitativa pressupõe a discussão permanente sobre o uso das metodologias e uma produção teórica reflexiva decorrente das várias formas de inteligibilidade produzidas pela pesquisa. Nesse sentido, dar a voz à criança sem a devida consciência epistemológica que sustenta a investigação qualitativa parece ser um empreendimento audacioso, sendo o inverso também verdadeiro, ou seja, qualquer processo metodológico, por mais organizado que esteja, depende também da robustez teórica que o inspira. No campo da investigação qualitativa, há que se perder a onipotência do empirismo em prol da construção de um conhecimento que não se esgota em si mesmo e nem propõe dar o que não tem a quem não precisa. É fundamental ir além de posicionamentos acrícos de dar voz, pois eles são profundamente contraditórios com os referenciais teóricos que sustentam a maior parte desses estudos e que apresentam a criança como ator social portador de voz.

O grupo dominante dos adultos, do lugar de poder que ocupam relativamente às crianças, deverá questionar-se, antes de mais, acerca do que encerra esse ato de “dar voz”. Anunciado, em muitos processos de pesquisa, descobre-se depois que os relatórios de pesquisa são reveladores de uma significativa afonia das vozes das crianças nos textos adultos que são feitos. James (2007) refere, nessa sequência, que dar voz às crianças não significa

simplesmente deixá-las falarem, complementando Fernandes & Marchi que:

A conceitualização *voz da criança* é uma categoria usada, muitas vezes, para falar de uma voz indiferenciada, independentemente de classe social ou cultura, o que, portanto, esconde também a questão da *diversidade*. O risco é quando não se acautela o contexto de produção dessa voz, ou seja, quando não se acautelam as condições adequadas para que a criança, em sua diversidade existencial, possa falar, salvaguardando que sua voz não seja apenas eco de algumas, porventura aquelas mais expressivas, que detêm mais poder ou maior protagonismo nas relações de pares e com os adultos. (2020, p. 5, grifos nossos)

Inquietações iniciais surgem, assim, das ideias de “produzir voz” ou “dar voz” às crianças, através da ação do adulto que investiga. Se for necessário dar a voz, significa que essa voz passará a ser notada ou entendida a partir dos recursos instrumentais utilizados pelo pesquisador que as escutou? Ashby (2011) refere a esse propósito que a vontade de dar voz pressupõe que a pessoa ou grupo pesquisado não tem voz e, portanto, necessita de alguém para trazer à tona as suas experiências. Nega, assim, que esses indivíduos tenham a sua própria voz e possam (e façam) optar por exercê-la. Ora, essa é uma questão central para os estudos da criança, que se sustentam numa dimensão ontológica de criança como sujeito portador de uma voz e ação social relevante. A dificuldade está em ir para além da dimensão epistemológica, ou seja, em honrar essa dimensão nos caminhos metodológicos que se definem para orientar os processos de pesquisa. Como acautelar que as relações de poder não coloquem o *outro* – criança – numa relação de dependência, na qual o contexto de produção de voz é influenciado e cerceado por relações de subalternidade entre crianças e adultos, é, sem dúvida, um desafio significativo.

A constante vigilância epistemológica que nos permita indagar criticamente os desafios inerentes ao desígnio de construir conhecimento científico com a participação e voz das crianças é, sem dúvida, uma condição básica para enfrentar o que Komulainen (2007) designa de ambiguidade da voz das crianças na pesquisa social. A autora defende que temos vindo a assistir a uma “cultura de consulta” das crianças nos processos de investigação a qual não é, no entanto, isenta de controvérsias. Defende que, antes de dar voz às crianças, necessitamos considerar que há ambiguidades na comunicação humana resultando as mesmas dos significados das interações sociais, dos discursos e das práticas sociais. Resultam, ainda, do facto de a voz da criança não poder ser considerada com um carácter individualizado, unitário.

Para Komulainen (2007), a voz é um fenómeno complexo, contextualizado e, baseando-se em Bakhtin, defende a ideia de que, para a compreensão das vozes das crianças, deveremos considerar outras dimensões, nomeadamente a *multivocabilidade* como uma alternativa ao conceito unitário e atomista de “voz” individual. Acrescenta, ainda que os investigadores devem zelar por não imporem uma voz às crianças, mas sim pensarem criticamente acerca do que poderá estar compreendido em tal voz, sendo a reflexividade uma estratégia essencial para garantir uma conduta ética na qual se assegure um reconhecimento da mediação do adultos e da construção das vozes em diferentes arenas.

A vigilância epistemológica, a qual nos referimos anteriormente, constitui-se numa atitude ética frente à pesquisa, na medida em que entendemos que é papel do investigador assegurar que as investigações vão além de subjetividades cartesianas, que não fiquem reféns de uma primazia metodológica instrumental (GALLACHER e GALLAGHER, 2008), concordando com Pereira quando defende que

Entendendo a ciência inserida na dinâmica social, cabe, portanto, não apenas indagar sobre como ela responde a essa condição dos diferentes e desiguais lugares sociais ocupados por crianças e adultos, mas também, em que medida ela se responsabiliza pela produção dessas condições. A ciência não pode se furtar a responder tais indagações uma vez que através dos seus especialistas – entre os quais estamos nós, a autora e os leitores deste texto – ela têm se outorgado legitimidade para dizer o que é a infância. Isso tem sido decisivo na própria concepção do que seja a infância enquanto experiência e na conformidade dessa concepção em face das transformações sociais. (PEREIRA, 2015, p. 58)

A autora nos ajuda a pensar o encontro como instaurador de uma ética que deve se propor a abrir mão da previsibilidade sobre o outro, como devem ser os encontros de investigação com as crianças². A título de ilustração, podemos imaginar as diversas respostas que as crianças podem dar diante das propostas dos adultos para mobilizar as suas vozes nos processos de pesquisa. É comum que as crianças ajam de maneiras inesperadas, contrariando a expectativa de participação do investigador: seja recusando-se a realizar a atividade proposta, seja fazendo-a de outra maneira e, em alguns casos, contribuindo para “sabotar” a agenda de pesquisa, seja ainda confrontando-nos com interpretações críticas acerca do seu e do nosso papel no processo de pesquisa. Nesse quesito, Gallacher e Gallagher (2008) alertam para o facto de que a própria dinâmica de construção

2 Sobre a ética na pesquisa com crianças, Fernandes (2006) discute alguns passos básicos para a consideração de um roteiro ético na investigação com crianças e apresenta ferramentas metodológicas que resgatam os princípios e aspectos éticos básicos num processo de investigação com crianças. Em outro trabalho (FERNANDES, 2016), a autora discute outros aspectos éticos relevantes na investigação com crianças, as relações de poder entre adultos e crianças, os desafios que decorrem das hierarquias protocolares e a invisibilidade epistemológica das crianças na pesquisa.

partilhada de uma agenda de pesquisa com as crianças é uma norma participativa baseada em ideais democráticos sim, mas do mundo adulto. Dessa forma, a tendência é que o investigador desconsidere todos os comportamentos que infringirem as regras estabelecidas neste “contrato”. Os autores concluem que as técnicas de recolha de dados consideradas participativas correm o risco de estabelecer normas rígidas de engajamento, condição que dificilmente seria propícia à escuta das vozes consideradas “insurgentes”.

A preocupação dos investigadores da infância em utilizar técnicas de recolha de dados amigáveis para as crianças e para as suas vozes ancora-se na ideia de que estas seriam capazes de trazer a perspectiva autêntica das crianças. Em geral, a autenticidade desejada está relacionada ao facto de as metodologias aplicadas serem mais ou menos eficazes, ao ponto de possibilitarem a fala da criança. James (2007) refere, a propósito das questões da autenticidade na pesquisa com crianças, que esta deve ser interrogada e não meramente assumida. Interrogada no sentido de questionar o modo como se constrói a relação de pesquisa entre adultos e crianças e ainda o modo como se salvaguardam as questões de poder e se criam condições para que a autenticidade se possa exprimir e não ficar ocultada ou refém na impossibilidade de a criança se assumir como sujeito, como ator no processo de construção de conhecimento.

Nesse ponto de vista, caberia ao pesquisador encontrar as formas mais adequadas de extrair as vozes infantis, sendo o sucesso ou fracasso desse empreendimento atribuídos ao manejo, realizado pelo adulto, das técnicas mais adequadas (SPYROU, 2016). Diante desse raciocínio, se estabelece entre o adulto pesquisador e a criança pesquisada uma relação “sujeito-objeto” firmada numa relação díspar de desequilíbrio de poder em que um supõe

deter a “fórmula” ideal para fazer o outro falar, ainda que essa atitude, obviamente, seja planejada com as melhores intenções por pesquisadores comprometidos com a promoção e respeito aos direitos das crianças.

Não estamos com isso realizando críticas à utilização de ferramentas ou técnicas participativas, que consideramos essenciais para transitar nos mundos de vida das crianças, mas sim refletindo acerca das nossas práticas de investigação, ávidas por ouvir a voz da criança, mesmo que para tal, muitas vezes, tais práticas sejam cuidadosamente planejadas e estrategicamente executadas por profissionais sensíveis ao campo, que caminham no fio da navalha entre a necessidade de recolher dados subordinados a uma determinada agenda de investigação e à vontade de providenciar meios para as crianças fazerem ouvir as suas vozes. É necessária uma vigilância epistemológica para evitar que as técnicas utilizadas para coleta de dados não se transformem num elemento que polariza a relação adulto-criança e que subordina a voz da criança à voz do adulto. Esses instrumentos precisam ser pontes que atravessam a relação de pesquisa e potencializam processos de subjetivação e não obstáculos desarticuladores dos sentidos da investigação. É por esse motivo que concordamos com Gallacher e Gallagher (2008) quando afirmam que o relacionamento entre crianças e investigadores num contexto de pesquisa, deve ser compreendido como um processo aberto e imprevisível – assim como a própria infância – acrescentamos nós. Na mesma linha, Danelon (2015) alerta-nos para a urgência de compreender a infância enquanto alteridade e novidade:

Por ser um estranho e trazer em seu ser a possibilidade de renovação do mundo, a infância é a própria desestruturação do mundo adulto organizado. Por não sabermos o que é e nem sabermos o que será, a infância pode ser tudo

aquilo que menos queremos que seja, desconstruindo assim, nossa geometria social. (DANELON, 2015, p. 217)

Aceitar e lidar com a imprevisibilidade dos comportamentos infantis, considerar todas as formas de expressão faladas ou silenciadas, as insurgências e recusas como informações relevantes dentro de um processo que é de coconstrução retira o pesquisador do lugar de “coletor de dados” e o coloca na posição de inventor/promotor/ de realidades copartilhadas com a criança dentro de um processo que é sim investigativo, mas, sobretudo, criador.

Ilustrativo desse desafio é o testemunho que podemos encontrar no trabalho de Santos (2011), quando a propósito da obtenção de consentimento informado, uma criança desafia a investigadora com a seguinte afirmação:

– Que cena, esta pergunta: se nós queremos! Não queres que a gente te diga que não pois não?

– Tu é que decides se queres participar no estudo, és tu quem escolhes. Eu só te estou a perguntar se realmente queres participar ou não, e se quiseres podes sempre optar por desistir no decorrer do processo!

– Eu não disse que não queria!

– Mas disseste que eu não ia gostar se vocês optassem por não participarem, não foi?

– Foi, mas esquece! Claro que quero participar! Vais dar alguma coisa depois a nós?

– Vou dar atenção, carinho...

– Tá bem! Eu tava na tanga contigo! Vá! Mostra lá o trabalho. Estou ansiosa para saber o que é. Ainda por cima quem manda sou eu! (Nota de campo nº 37, fevereiro /11)

Essa narrativa entre a pesquisadora adulta e a criança participante na pesquisa traz-nos de uma forma ímpar várias dimensões que fomos dissecando teoricamente, sublinhando nós duas: a da criança competente e reflexiva,

que surpreende e desafia o adulto quando re-mata a conversa dizendo “...eu estava na tanga contigo! Vá! Mostra lá o trabalho. Estou ansiosa para saber o que é. Ainda por cima quem manda sou eu!”. A partir de Facca, Gladstone e Teachman (2020), concordamos que, sendo a voz produzida a partir de relações entre sujeitos e enquadrada em contextos situados com as suas características, ela será sempre relacional. Será, portanto, profundamente redutor considerá-la como posse interior de um indivíduo ou mesmo considerá-la como autêntica, devendo, ao invés, considerar-se que os seus significados são sempre situados e abertos a múltiplas interpretações. Quantos desafios semelhantes a esse terão ficado esquecidos nas notas de campo de muitos investigadores, desconsiderando-os enquanto material relevante, por se afastarem de um determinado protocolo de investigação, mais ou menos rígido, mas sobretudo pouco reflexivo e respeitador das vozes não esperadas das crianças?

Dessa narrativa, e com a afirmação de “*Que cena, esta pergunta: se nós queremos! Não queres que a gente te diga que não, pois não?*”, recuperamos os desafios que os diálogos intergeracionais trazem à pesquisa, e também a necessidade de desenvolver uma vigilância epistemológica relativamente ao modo como gerimos as relações de poder entre adultos e crianças, de forma a ir além da ideia de “corpo dócil” ou corpo obediente defendido por Foucault (2010), enquanto “corpo” que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p. 75). Quando a criança autora dessa afirmação confronta o adulto com a inevitabilidade de ter que participar, parece trazer com ela um modo de estar e de se relacionar com os adultos, no qual não haveria espaços de negociação e

muito menos de enfrentamento do poder do adulto. Entretanto, o prosseguimento do diálogo demonstra que a própria criança tensiona essa condição, abrindo espaço para dialogar sobre a sua participação, provavelmente por estar diante de um pesquisador adulto que lhe proporcionou o questionamento das relações de poder no *setting* de pesquisa. O descaso desse aspecto poderia ter efeitos perversos nos modos de produção de voz das crianças, tanto mais quanto o adulto não for sensível ao modo como a sua autoridade enquanto adulto é o reflexo das formas dominantes da sociedade:

[...] o adulto não pensa como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto, que lhe é naturalmente superior. E os pais, que são tais por um fato da natureza, têm direitos prioritários sobre a criança. O adulto transforma assim a dependência social da criança em dependência natural. Faz assim da obediência uma falta indesculpável contra os seus direitos de adulto. (CHARLOT, 2014, p. 171)

Apresentamos, ainda, mais um exemplo que interpela o poder do adulto, a sua figura de poder na investigação, que nunca seria alvo de reflexão se o adulto investigador em causa não tivesse desocultado o episódio e refletisse criticamente acerca do mesmo:

Ao chegarmos na sala proposta para a 'atividade', iniciamos a apresentação da nossa proposta para aquele dia, esclarecendo os direitos das crianças à privacidade, ao anonimato e solicitando a elas que naquela primeira reunião escolhessem os nomes que elas gostariam de ser tratadas durante o período de escrita da tese. Além disso, solicitamos a anuência das crianças para realizar a filmagem das nossas atividades, ressaltando em todos os momentos, que elas tinham a liberdade de decidirem sobre a sua participação ou não na pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Quando questionamos sobre a filmagem, algumas crianças se mostraram eufóricas, pedindo para serem filmadas a partir daquele exato instante. No entanto, outras

pareciam meio em dúvida e como a atividade só poderia ser filmada se todos concordassem, esperamos mais um pouco para iniciarmos a gravação, até que democraticamente se decidiu pelo uso da filmadora, com a concordância de todas as crianças presentes. Esse processo levou aproximadamente dez minutos, mas as crianças estavam tão inquietas e impacientes que parecia que já estávamos na sala há muitas horas. André, a criança que havia me avisado que estava indo participar apenas para atrapalhar a atividade, estava cumprindo a sua promessa. Ele assobiava sem parar, fazendo um som estridente a partir da junção das suas mãos e o seu sopro. Quando ligamos a câmera, muitos dos meninos começaram a passar para trás de Thaís com o intuito de verem o que estava sendo filmado. Poucos desses meninos, prestavam de fato atenção ao que eu dizia. Quando olhei pra João percebi que ele havia simplesmente desmontado o tripé da câmera de filmar e estava com os parafusos entre os dedos dos pés. Interrompi o que estava falando e fui a procura dos pedaços do tripé que não era meu. Voltei a minha atenção às poucas crianças que estavam ouvindo o que eu dizia e fiz a proposta da atividade, que objetivava definir os nomes que seriam tratados na investigação. João disse que não queria participar e que queria ser levado de volta pra instituição. Thaís foi então levá-lo enquanto eu permanecia fazendo a atividade. Nesse momento, André saiu da sua cadeira e senta na janela. Como ele não me parecia em perigo e para não reforçar as suas tentativas de atrapalhar a atividade, o ignorei. No entanto, alguns educadores passavam lá embaixo e começaram a gritar dizendo que um menino ia cair da janela. Pedi a André que saísse e ele milagrosamente aceitou. Thaís voltou e assim que entrou na sala, André disse que queria ir embora também. Ela novamente se dispôs a voltar a instituição para levá-lo. Contudo, no meio do caminho, André resolve se debruçar na sacada de outra janela e mais uma vez causa alvoroço entre as pessoas que passavam. Nesse momento, a gerente do espaço entra na sala e diz que está super preocupada pois ligaram para ela dizendo que uma criança estava ameaçando se jogar da janela. Ainda foi possível obter os nomes escolhidos por algumas crianças, mas a atividade teve

que ser interrompida. Voltamos para a instituição, com o orgulho em frangalhos e nos despedimos das crianças e técnicos. Eu tinha quase certeza que jamais voltaria àquele espaço. (SANTANA (2007), Diário de Campo, 27/03/2006)

De um caótico momento de entrada em campo, que desafiou a autoridade do adulto investigador até ao limite, levando-o mesmo a ponderar na altura do episódio a abandonar a investigação, reergueu-se um posicionamento crítico e sensível do mesmo, ao considerá-lo relevante e não o manter invisível, de modo a proteger o seu perfil de investigador. A opção por um outro posicionamento é reveladora de uma postura de investigação profundamente respeitadora das vozes das crianças, quer durante o processo de recolha de informação, quer durante o processo de análise dos dados. Em qualquer um dos momentos, as vozes dessas crianças não foram silenciadas, indo de encontro ao que James (2007) defende – a ideia de armadilha da autenticidade quando falamos das vozes das crianças nos textos científicos. Refere a autora que o problema da autoridade e da autoria não se tem colocado na investigação com crianças. Sendo os adultos que escrevem os textos, são eles que detêm o poder sobre as vozes das crianças. Acrescentamos nós, que se este adulto-investigador não tiver uma base epistemológica forte, que valorize o sujeito-criança como um outro com uma voz que exige respeito, dificilmente será respeitador da autoria devida e se deixará enredar nas armadilhas da autoridade e de relações de poder hierarquizadas, que inevitavelmente deixarão invisíveis vozes incômodas, que fogem ao esperado e ao planeado pelo investigador.

Para rematar esta discussão, deixamos em jeito de provocação a ideia de que em muitos processos de pesquisa aqueles que mais beneficiam das vozes recolhidas são os que ouvem e não os que falam.

Rematando

O avanço das pesquisas no campo dos estudos da criança, como dito anteriormente, significou o incremento de investigação com crianças, com incorporação de ferramentas técnicas de recolha de informação cada vez mais amigáveis para as crianças e preocupadas em captar e ampliar as suas vozes. O desenvolvimento de todo campo do saber, inevitavelmente caminha para novas problematizações, outras transversalidades que passam a provocar torções nos pensamentos já estabelecidos, questionar práticas e produzir novas ideias capazes de alargar ainda mais o campo, e a esse propósito têm sido abundantes as reflexões sobre o conceito de voz, passado um período inicial de encantamento acrítico acerca do mesmo.

Nesse processo de subversão do pensamento dentro do campo dos estudos da criança no contexto europeu, o debate sobre o silêncio surge como uma fissura nas muralhas que vinham se construindo em torno do conceito de voz. A dimensão do silêncio vem despontando como um dos aspectos de desconstrução e reconstrução do conceito de voz, porque, ao incorporar a análise e interpretação dos silêncios, amplia-se a complexidade de compreensão daquele conceito. Em alguma medida, é como se as recentes construções em torno do conceito de silêncio estivessem a questionar o que falta aos estudos sobre voz.

Diante do que falta, das ausências, dos não ditos, eis que se inaugura com Lewis (2010) um debate sobre o silêncio na pesquisa com crianças. Atentar para as questões não ditas, não faladas e refletir sobre elas como uma dimensão da voz infantil amplia as possibilidades de análise e afasta o pesquisador da “cruzada moral pela voz”, expressão utilizada por Lewis (2010) para referir-se à busca desmesurada pela voz infantil, em detrimento de aspectos

éticos relevantes aos processos de pesquisa. A autora sugere que os silêncios possam ser reconhecidos, anotados, respondidos, interpretados e relatados, desenvolvendo-se assim metodologias de silêncio, juntamente com metodologias de voz.

De forma complementar aos estudos de Lewis (2010), Spyrou (2016) aborda a importância de considerar o silêncio na pesquisa com crianças como um aspecto relevante nos estudos sobre voz, por considerar que os estudiosos da infância falharam na tarefa de examinar criticamente os aspectos mais complexos e problemáticos que constituem o silêncio. Não se trata apenas de entender os silêncios como “ausência de fala” como pode vir a ocorrer numa entrevista, por exemplo. Spyrou (2016) refere o silêncio como um continuum e não como interrupção do discurso. Ademais, refere-se aos silêncios como aquilo que faltou não apenas no discurso falado: o que não foi desenhado, as imagens que não foram enquadradas numa fotografia ou a recusa em participar de uma atividade. Para Mazzei (2004), o silêncio não é omissão nem ausência de material empírico, mas é significativo e intencional e, portanto, deve ser levado em consideração ainda que seja um aspecto mais sutil a ser observado pelo pesquisador. Avançando nessa ideia, Spyrou (2016) afirma que a sutileza em capturar o silêncio reside ainda no fato de que é preciso entender em qual medida ele é resultado dos desequilíbrios de poder entre adultos e crianças no processo de pesquisa. Nesse sentido, o autor considera que é preciso “cuidado e reflexividade extras” para compreender as delicadezas inscritas nos diversos tipos de silêncios.

No âmbito da pesquisa e do seu compromisso com as vozes das crianças, com os lugares assumidos pelo pesquisador-adulto e pela criança a esse propósito, que resultaram num significativo patrimônio teórico-metodológico

construído pelos estudos da criança nas últimas três décadas, parece-nos indispensável uma consolidação do campo através do fortalecimento dos seus pressupostos de base, entre eles o de voz.

Esse fortalecimento passa por uma vigilância epistemológica, quer para com os processos relacionais entre adultos e crianças, por onde perpassam equívocos, frustrações, mas também partilhas, quer para com os recursos metodológicos de que dispomos, os quais devem ser mobilizados considerando sempre o valor maior que sustenta os processos de pesquisa com crianças, que é o respeito pela sua alteridade. Essa vigilância epistemológica deve assegurar a alteridade das crianças, a qual se tece entre vozes e silêncios, entre ditos e não ditos, ancorada em processos de pesquisa respeitadores da complexidade envolvida nos processos de comunicação entre adultos e crianças. Parece-nos ser esse o caminho que nos permite ir além do modismo, da tão banalizada retórica pela voz da criança nos processos de pesquisa. Um caminho eticamente informado, respeitador da alteridade das vozes infantis e dos modos como elas fazem parte dos processos de pesquisa.

Referências

- ASHBY, Christine. Whose voice is it anyway? Giving voice and qualitative research involving that type to communicate. **Disability Studies Quarterly**, v. 31, nº 4, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297657463_Whose_Voice_is_it_Anyway_Giving_Voice_and_Qualitative_Research_Involving_Individuals_that_Type_to_Communicate. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer Press, 2000.

- CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUDDAS, Leora. Engaged voices—dialogic interaction and the construction of shared social meanings, **Educational Action Research**, v. 15, n. 3, p. 479-488, 2007. Disponível em: [DOI: 10.1080/09650790701514937](https://doi.org/10.1080/09650790701514937).
- DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 217-239.
- DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (ed.). **Handbook of qualitative research**. Sage, Thousand Oaks, 2000.
- FACCA, Danica; GLADSTONE, Brenda; TEACHMAN, Gail. Working the Limits of “Giving Voice” to Children: A Critical Conceptual Review. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, 1-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1609406920933391>.
- FERNANDES, Natália. Infância, direitos e participação. **Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FERNANDES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 25-40, Jan-Jun 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.htm> Acesso em 15 mai. 2020.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66 jul.-set., p. 759-779, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.
- FERNANDES, Natália & MARCHI, Rita. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25 e250024, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- FERREIRA, Manuela. “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 736p., Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.
- FERREIRA, Manuela. “ Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético- metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- GALLACHER, Lesley-Anne & GALLAGHER, Michael. Methodological immaturity in childhood research: thinking through “participatory methods”. **Childhood**, Thousand Oaks, v. 15, n. 4, p. 499-516, 2008. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- HUTCHBY, Ian & MORAN-ELLIS, Jo (eds.). **Children and Social Competence: Arenas of Action**. London: Falmer Press, 1998.
- HYMES, Dell. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: Towards an understanding of voice**. London: Taylor and Francis, 1996.
- JAMES, Allison. Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, vol. 109, issue 2, p. 261-272. June, 2007. DOI: 10.1525/aa.2007.109.2.261.
- JAMES, Allison. & PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer Press, 1990.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. London: Polity, 1998.
- JENKS, Chris. **The sociology of childhood: essential readings**. Hampshire: Gregg revivals 1ª publicação 1982, Batsford academic and Ed, 1992.
- KELLETT, Mary. **Rethinking children and research**. London: Continuum, 2020.
- KOMULAINEN, Sirka. The Ambiguity of the Child’s ‘Voice’ in Social Research. **Childhood**, 14 (1), p. 11-28, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>.

- LEWIS, Ann. Silence in the Context of 'Child Voice'. **Children & Society**, volume 24, p. 14-23, 2010. Disponível em: [DOI:10.1111/1099-0860.2008.00200](https://doi.org/10.1111/1099-0860.2008.00200).
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MAYBIN, Janet. Towards a sociocultural understanding of children's voice. **Language and Education**, 27(5), p. 383-397, 2012. Disponível em: [DOI: 10.1080/09500782.2012.704048](https://doi.org/10.1080/09500782.2012.704048). Acesso em: 5 maio 2020.
- MAZZEI, Lisa. Silent Listeners: Deconstructive Practices in Discourse-Based Research. **Educational Researcher**, 33 (2), p. 26-34, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X033002026>.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108>. Acesso em: 9 maio 2020.
- PEREIRA, Rita Marisa. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 15, nº 1, p. 50-64, jan-abri 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon**: an introduction to a series of national reports. Vienna: European Centre for social Welfare Policy and Research, 1991.
- REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- SANTANA, Juliana. **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua**. 310p., Tese de Doutorado (Doutoramento em Estudos da Criança). Programa de Doutoramento em Estudo da Criança, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2007.
- SANTOS, Susana. **Olhares das crianças institucionalizadas sobre os seus direitos**. 138p., Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: p. 91-113, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36735>. Acesso em: 5 maio 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura**. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia. 13 (2), p. 145-164, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940767>. Acesso em: 6 maio 2020.
- SPYROU, Spyros. Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. **Childhood**, 23 (1), p. 7-21, 2016. Disponível em: [DOI: 10.1177/0907568215571618](https://doi.org/10.1177/0907568215571618).
- SPYROU, Spyros. The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, Thousand Oaks, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>.
- TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- WOODHEAD, Martin. Psychosocial Impacts of Child Work: A Framework for Research, Monitoring and Intervention, **International Journal of Children's Rights**, v. 12, p. 321-77, 2004. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6774/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

Recebido em: 07/07/2020

Revisado em: 14/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

Natália Fernandes é doutora em Estudos da Criança, área de especialização em Sociologia da Infância pelo Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Professora da Universidade do Minho, Instituto de Educação. Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). E-mail: natfs@ie.uminho.pt

Luciana França Souza é doutoranda no Programa de Doutorado em Estudos da Criança, área de especialização em Infância, Cultura e Sociedade, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). E-mail: lufs80@gmail.com

ARQUEOLOGIA PESSOAL: DESCOBRIR A SUA DIVERSIDADE INTERIOR ATRAVÉS DE ARTEFACTOS DA INFÂNCIA

■ LUÍS MANUEL PINTO

<https://orcid.org/0000-0002-8825-8342>

Learning for Well-being Foundation

■ LINDA O'TOOLE

<https://orcid.org/0000-0002-4785-1473>

Learning for Well-being Foundation

RESUMO

Este artigo descreve uma autoexploração do principal autor através de artefactos da sua própria infância, na tentativa de “dar voz” às características estruturantes na criança que foi, e se mantiveram no adulto que hoje é. Esse relato pessoal e íntimo surge da colaboração dos autores no desenvolvimento da “Arqueologia Pessoal”, um exercício para pais e profissionais da infância baseado no trabalho da Fundação Learning for Well-being, que vê os indivíduos como sistemas inteiros. No centro dessa abordagem, destacam-se os princípios dos sistemas vivos e o reconhecimento da “diversidade interior” – formas fundamentais de capturar e integrar experiências que organizamos individualmente para criar uma representação do mundo externo que nos é idiossincrática. O artigo inclui diretrizes para que o leitor possa explorar sua própria Arqueologia Pessoal através de artefactos – fotografias, objetos, desenhos, textos – e histórias que indiquem narrativas pessoais, atitudes e padrões de funcionamento que perduram ao longo do tempo. Concluímos com uma reflexão sobre o valor de exercícios de autoexploração biográfica e a importância da questão da diversidade interior no bem-estar e participação de crianças e adultos.

Palavras-chave: Bem-estar. Diversidade interior. Artefactos. Autobiografia. Criança Interior.

ABSTRACT

PERSONAL ARCHEOLOGY: DISCOVERING YOUR INNER DIVERSITY THROUGH CHILDHOOD ARTIFACTS

This article describes a self-exploration by the primary author through artifacts from his own childhood, in an attempt to “give voice” to the qualities present in the child he was, and in the adult he is today. This

personal and intimate account springs from the collaboration of the authors on a personal archeology exercise developed for parents and childhood professionals and based on the work of the Learning for Well-being Foundation, which views individuals as whole systems. At the heart of this approach is an emphasis on the principles of living systems and the recognition of “inner diversity” -- fundamental ways of capturing and integrating information that we organize individually to create a representation of the external world that is uniquely our own. The article includes guidelines for the reader to engage in their own personal archeology--searching for artifacts (e.g. photographs, objects, drawings, texts) and stories which indicate personal narratives, attitudes and functioning patterns that last over time. We conclude with a reflection on the value of biographical self-exploration exercises and the importance of the issue of inner diversity in the well-being of children and adults.

Keywords: Well-being. Inner diversity. Self-reflection. Artifacts. Autobiography. Inner child.

ARQUEOLOGÍA PERSONAL: DESCUBRIENDO SU DIVERSIDAD INTERIOR A TRAVÉS DE LOS ARTEFACTOS DE LA INFANCIA

Este artículo describe una autoexploración del autor principal a través de artefactos de su propia infancia, en un intento de “dar voz” a las características estructurantes del niño que fue y permaneció en el adulto que es hoy. Este relato personal e íntimo surge de la colaboración de los autores en el desarrollo de “Arqueología Personal”, un ejercicio para padres, madres y profesionales de la infancia basado en el trabajo de la Fundación Aprendizaje para el Bienestar (Learning for Well-being), que ve a los individuos como sistemas integrales. En el corazón de este enfoque están los principios de los sistemas vivos y el reconocimiento de la “diversidad interior”, formas fundamentales de captar y integrar experiencias que organizamos individualmente para crear una representación del mundo externo que nos es idiosincrásica. El artículo incluye pautas para que el lector explore su propia arqueología personal, buscando artefactos (por ejemplo, fotografías, objetos, dibujos, textos) e historias que indiquen narrativas personales, actitudes y patrones de funcionamiento que perduran en el tiempo. Concluimos con una reflexión sobre el valor de los ejercicios de autoexploración biográfica y la importancia del tema de la diversidad interior en el bienestar y participación de niños y adultos.

Palabras clave: Bienestar. Diversidad interior. Artefactos. Autobiografía. Niño interior.

Introdução

Há um fio que se segue. Faz parte das coisas que mudam. Mas não mudam.

[...]

Nunca soltamos o fio.

“The Way It Is”, um poema de William Stafford (1999)

Começamos este artigo examinando duas ideias que fundamentam a perspectiva da fundação “Aprender para o Bem-estar”¹ sobre as crianças² como seres plenos. Em primeiro lugar, os princípios que regem todos os sistemas vivos – *living systems perspective* – oferecem uma lente através da qual podemos entender as crianças como pessoas plenas. Em segundo lugar, reconhecer a diversidade interior como forma de respeitar a voz única de cada criança, dentro do paradigma de como elas processam informação e dão sentido às suas experiências. Com base nesses entendimentos, descrevemos um exercício intitulado “Arqueologia Pessoal”, que foi desenhado para apoiar explorações individuais de diversidade interior em adultos por meio de reflexão pessoal e biográfica. Incluiremos diretrizes que permitirão ao leitor conduzir sua própria Arqueologia Pessoal através de entrevistas estruturadas com familiares e recolha de artefactos da sua infância. Ilustraremos o exercício com exemplos pessoais de um dos autores deste artigo, mostrando como essa forma de reflexão pode extrair informações importantes sobre características que permanecem constantes ao longo da vida; e como essas informações podem ser fundamentais para enquadrar a percepção de si e as suas interações com o mundo. O artigo conclui considerando o potencial da reflexão autobiográfica, através de exercícios como

a Arqueologia Pessoal, para apoiar o entendimento das vozes das crianças e enriquecer o seu relacionamento com adultos de referência nas suas vidas, sejam pais, educadores ou investigadores na área da infância.

Entender as crianças como sistemas inteiros

A fundação Aprender para o Bem-estar iniciou suas atividades em 2004, com a intenção de mudar paradigmas sobre as crianças, o bem-estar e a aprendizagem. Um novo paradigma apresentado pela fundação postula uma visão das crianças com agência, em vez de objetos de cuidado; do bem-estar como integral, em vez da simples ausência de doença, e da aprendizagem como diferenciada e holística, em vez de uniforme e focada apenas no desenvolvimento cognitivo (KICKBUSCH; GORDON; O'TOOLE, 2012).

Inspirada da natureza, a abordagem Aprender para o Bem-estar aplica os princípios intrínsecos aos sistemas vivos à maneira como vemos as crianças, e o seu desenvolvimento ao longo da vida. Como contexto deste artigo, destacamos quatro desses princípios e a razão pela qual os consideramos importantes na maneira como vemos e tratamos as crianças. Todos os sistemas vivos, do microscópico ao gigante: (1) auto-organizam-se constantemente em direção ao equilíbrio; (2) são compostos de uma estrutura fractal; (3) são guiados por um impulso central; e (4) são singulares na sua expressão.

Auto-organização: os sistemas vivos estão em constante movimento dinâmico em direção ao equilíbrio e à saúde. Eles auto-organizam-se, através de padrões únicos de funcionamento que constituem a sua maneira de responder e integrar a sua interação com o ambiente. Reconhecer a auto-organização nas crianças implica vê-las como seres com agência e assumir

1 Learning for Well-being Foundation. Para mais informações consultar o *website* da fundação: <https://www.learningforwellbeing.org>.

2 Consideramos “criança” qualquer pessoa com idade inferior a 18 anos de idade, como definido pela Convenção Universal dos Direitos Humanos.

que as suas escolhas e comportamentos têm a função, até certo ponto, de criar significado nas suas vidas. Reconhecer o princípio de auto-organização é também um convite a adotar uma visão orientada ao processo, em vez de ao resultado, sobre o comportamento das crianças. Podemos descrever como leões caçam as suas presas, ou como uma flor liberta pólen, sem considerar o quão brutal o leão é, ou como o pólen agrava alergias. Com a mesma atitude, podemos observar e ouvir as crianças de uma maneira não julgadora, não patológica e sem ter por base uma noção de *deficit* que busca entender *como* a criança funciona, em vez de *se* funciona ou não funciona.

Impulso centralizador: existe um impulso centralizador em cada sistema vivo. Trata-se de um elemento que o ajuda a encontrar o significado e propósito da sua existência. Nas células, tal informação está localizada nas mitocôndrias. Nos seres humanos, essa parte central poderá não ter um locus físico, mas usando essa metáfora biológica, podemos afirmar que são organismos orientados para a constante busca de sentido e propósito (GEISEN, 2013; MATURANA; VARELA, 1987). Essa procura representa uma condição para o bem-estar humano (SELIGMAN, 2002) e, por vezes, também sobrevivência (LEACH, 2018). Reconhecer um impulso centralizador nas crianças é vê-las como “almas em evolução” (RANADE, 2006) entendendo que uma dimensão essencial de si procura sentido e propósito, e que estes lhes permite florescer e realizar seu potencial único no mundo.

Estrutura fractal: “Um dos aspetos mais marcantes da estrutura fractal [nos sistemas vivos] é que seus padrões característicos são encontrados repetidamente em escalas descendentes, de modo que as suas partes, em qualquer escala, tenham um formato semelhante ao todo” (IRWIN, 2004). Podemos ver repetidos aspetos essenciais de um ser vivo ao

longo de sua vida, mesmo quando ele cresce e muda de forma. Elementos de uma flor podem ser identificados nas suas sementes e rebentos, assim como a forma de uma espécie animal está, na essência, representada tanto na sua expressão adulta como nas suas crias. Se reconhecermos a estrutura fractal dos seres humanos, podemos considerar que algumas características essenciais das crianças, físicas e psicológicas, se repetem e mantêm uma certa integridade ao longo da vida.

Singularidade: o quarto princípio é transversal a todos os três princípios descritos anteriormente. Todos os seres são expressões individualizadas de vida. Os seus padrões de auto-organização são únicos, assim como a sua estrutura e o que os guia nas suas buscas de sentido. Reconhecer a singularidade de cada criança é um convite para que os adultos de referência sejam guiados pela curiosidade e que se abstenham de fazer generalizações *adultistas* (BELL, 1995) baseadas na própria experiência pessoal enquanto criança, ou em imagens construídas de infância que estão presentes nas nossas narrativas sociais (SORIN; GALLOWAY, 2006).

Reconhecer a diversidade interior

As nossas ações são uma projeção dos nossos mundos interiores. Existem muitas dimensões que poderíamos considerar quando falamos de “mundos interiores”. Certamente, a esfera afetiva, incluindo sentimentos e relacionamentos, seria uma na qual o exercício de Arqueologia Pessoal descrito neste artigo poderia ser aplicado de forma útil. No entanto, a perspectiva que enfatizamos neste artigo é a que é descrita pela abordagem Aprender para o Bem-estar como “diversidade interior”, e como essa se relaciona com os princípios regentes dos sistemas vivos naturais destacados na primeira seção deste artigo.

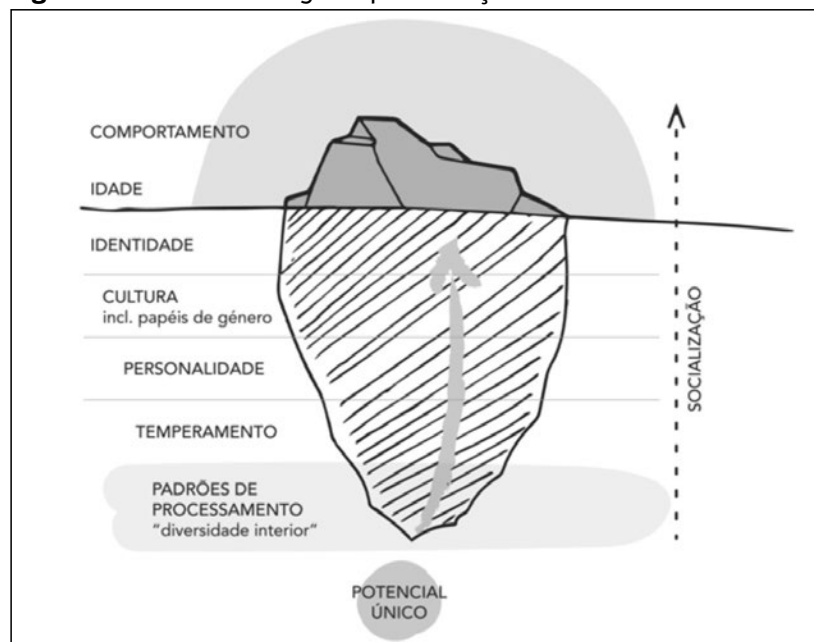
Resumidamente, a diversidade interior afirma que cada criança tem seus próprios padrões únicos de auto-organização, e esses refletem a sua expressão como pessoa (sistema) inteira(o) (O'TOOLE, 2013). Esses padrões são formas fundamentais de capturar e integrar informações que organizamos internamente para representar o mundo externo. Muitos desses padrões guardam uma certa integridade ao longo da vida, como uma estrutura fractal. A diversidade interior é frequentemente sentida em termos de padrões de processamento, tanto de percepção como de expressão, e pode ser observada em diferenças individuais na forma de aprender, de comunicar e de tomar decisões. Referimo-nos a essas diferenças “*como fazemos*” – a maneira pela qual nos comportamos ou expressamos – em contraste com “*o que fazemos*” – as ações ou assuntos específicos.

Geralmente, podemos encontrar um espelho entre as qualidades internas de um indivíduo e o produto das suas criações. Um exemplo: Alfred Kinsey era um entomologista americano que durante uma importante parte da sua carreira catalogou e estudou vespas antes de se tornar amplamente conhecido por

mudar nossa compreensão da sexualidade humana. No filme biográfico *O Relatório Kinsey* (CONDON, 2004), vemos como os eventos da sua vida de casal despertaram uma curiosidade que o levou a estudar o comportamento sexual humano. Desde então e até ao momento da sua morte, Kinsey havia conduzido 17 mil entrevistas pessoais com um grupo diversificado de pessoas sobre as suas experiências sexuais. Ele aplicou a mesma sede de compreensão e a mesma postura sistemática, metódica e sem julgamento para os seres humanos, como a que usava anteriormente para os insetos. Enquanto o *objeto* do seu interesse mudou drasticamente – de vespas para humanos – a *forma* como ele exprimiu e seguiu o seu interesse manteve muitas semelhanças.

No contexto da diversidade interior, os padrões de processamento aos quais nos referimos são em grande parte inatos. Eles desdobram-se, adaptam-se e tornam-se mais flexíveis, mas mantêm uma certa coerência ao longo da vida. Eles são afetados, mas não fundamentalmente alterados, por outras dimensões de socialização como a identidade de gênero, educação, ambiente social ou cultural (Figura 1).

Figura 1 - Modelo *iceberg* e representação da diversidade interior



Fonte: Luís Manuel Pinto / Learning for Well-being Foundation.

Mantendo uma consistência ao longo do tempo e um foco objetivo nos esquemas de funcionamento, esses padrões parecem agir naturalmente como uma fonte de vitalidade e bem-estar. Descobrir e operar a partir desse lugar natural pode ser descrito como “sentir-se casa”. Compreender e reconhecer expressões únicas de diversidade interior nas crianças é, portanto, uma condição crítica, e muitas vezes desconsiderada, para reconhecer as crianças como seres plenos, dotados de um potencial único. É igualmente importante considerar a diversidade interior ao ouvir os relatos de crianças sobre suas próprias vidas, porque os adultos – sejam profissionais de educação, pais, investigadores etc. – têm o seu próprio sistema operativo através do qual filtram e frequentemente julgam as informações recebidas de outras pessoas, incluindo crianças. Frequentemente, interpretam mal ou distorcem o que é dito com base nos seus próprios padrões internos.

Existem inúmeros padrões que podemos considerar, alguns dos quais serão examinados nas secções posteriores. No trabalho sobre diversidade interior da fundação Aprender para o Bem-estar, frequentemente comparamos episódios comuns na vida das crianças através dos quais podemos refletir sobre diferenças individuais em relação à forma como se organizam internamente. Essas podem ser vistas em situações comparáveis longo da vida – a primeira infância, a vida escolar, os relacionamentos, o trabalho –, em crianças e adultos, e tornam-se especialmente evidentes quando comparamos uma criança (ou adulto) a outra. A seguir, identificamos alguns padrões que são relativamente fáceis de observar, oferecendo uma pergunta central para cada um:

- *Ritmo & tempo* – Qual é a sua relação com o tempo e o ritmo? O ritmo e o tempo são mais do que apenas a rapidez, mas geralmente são percebidos

primeiro como se sente a rapidez de reação e ação... a sua e a dos outros.

- *Atenção* – Onde está centrada a atenção? Existe um foco concentrado num único ponto ou a atenção está amplamente dispersa para que se tenha uma visão geral?
- *Indagação* – Que tipos de perguntas são feitas e quando? Servem para procurar fatos, propósito, conexões ou verifica afirmar a sua compreensão?
- *Início* – Como inicia uma atividade, especialmente se pela primeira vez? O que é necessário para que se sinta pronta a iniciar um novo processo ou atividade?
- *Expressão* – Como expressa pensamentos e sentimentos, e através de que modalidade (por exemplo, palavras, gestos, metáforas)? Existe um fluxo contínuo de comentários gerais ou uma consideração mais seletiva, compartilhada com alguma precisão?

É importante que façamos uma distinção em relação aos elementos antes referidos como expressão de uma perspectiva orientada ao processo³ (MARTIN; JEAN-SIGUR; SCHMIDT, 2005; ZHAO et al., 2000), em vez de uma perspectiva que procura estabelecer e prever traços ou estruturas de personalidade. A diversidade interior pode ser considerada uma dimensão da personalidade, no sentido em que faz parte do que torna um indivíduo único, mantém determinada consistência ao longo do tempo e tem uma infinidade de expressões (isto é, padrões de pensamento, comportamento, relacionamentos). Não tem o intuito de criar etiquetas de identidade, mas sugere o uso de linguagem descritiva. Por exemplo, falar da “necessidade de interagir com pessoas” em vez de dizer “extrovertido”, “prefere trabalhar individualmente” em vez de “distante”, “requer um quadro ou estrutura prévia antes de agir”

³ Em inglês: *Process-oriented approach*

ao invés de “rígido”. Acreditamos que a linguagem neutra e orientada ao processo abre a autodescoberta e o diálogo, enquanto uma linguagem orientada a determinar traços de personalidade costuma apresentar crianças através de visões redutoras e, por vezes, prejudiciais (O'TOOLE, 2008).

O exercício de Arqueologia Pessoal

Na nossa pesquisa com diversidade interior na primeira infância, percebemos que os padrões de processamento poderiam ser identificados muito cedo através da observação do relacionamento das crianças com o ritmo/tempo, a atenção, a indagação, o início de atividade, e a expressão. Às vezes, as pistas eram sutis, mas, como uma semente, continham qualidades essenciais de padrões mais complexos que viriam a desenvolver enquanto as crianças observadas cresciam. Por exemplo, sabemos que os pais reconhecem que os seus filhos, em comparação um com o outro, geralmente variam na rapidez e no ritmo dos seus movimentos, fala, vontade de se envolver com uma atividade e assim por diante. Se colocarmos duas crianças num contínuo de ritmo e rapidez, do mais sustentado⁴ ao mais rápido, podemos constatar uma predominância para cada criança em particular, especialmente perceptível quando começa novas atividades. Podemos perguntar: quanto tempo precisa uma criança para que se sinta pronta a iniciar e concluir uma tarefa? Quanto tempo de aviso precisa uma criança para que se sinta pronta a deixar um ambiente ou atividade específicos? As crianças nas quais observamos um ritmo mais rápido quando bebês – por exemplo, no seu movimento ou vontade de mudar de atividade – tendem mais tarde a ser as primei-

ras crianças numa sala de aula a responder a perguntas, e talvez também ser conhecidas mais tarde como adultos de “gatilho rápido” que iniciam projetos sem considerar todas as informações. Da mesma forma, os bebês que apresentam um ritmo mais estável ou sustentado, provavelmente têm uma trajetória consistente: geralmente respondem na sala de aula apenas quando têm o contexto completo – o que requer mais tempo – e levam esse padrão em particular para a sua vida adulta. É importante entender essas observações como correlações, e não como previsões.

Como queríamos ajudar pais a captar essas diferenças intrínsecas e sutis, demos instruções a um grupo de adultos com quem trabalhávamos para filmar os seus próprios filhos – com idades entre dois e quatro anos –, e selecionámos um conjunto de perguntas para orientar as suas observações e reflexões. Ao recebermos as respostas dos pais, vimos uma relação entre a sua capacidade de perceber os seus próprios padrões de funcionamento, e a capacidade de reconhecer os padrões de funcionamento nos seus filhos. Pareceu-nos, então, importante cultivar a consciência dos pais para que essa se traduzisse no bem-estar dos seus filhos, permitindo-lhe a expressão plena da sua diversidade interior sem que os seus próprios filtros sejam impostos.

Também assumimos que, se os padrões observados nas crianças mantinham um certo grau de integridade ao longo do tempo, seria possível, no sentido inverso, explorar com os pais das mesmas crianças os padrões que permaneceram constantes nas suas próprias vidas desde a sua infância. Quisemos que as suas autorreflexões biográficas fossem apoiadas em aportes outros que as suas próprias memórias de infância, por isso adaptámos as perguntas originais a entrevistas semiestruturadas que os pais poderiam usar com seus respectivos pais –avós das crianças – ou com ou-

⁴ Preferimos não utilizar a palavra “lento” pela sua conotação pejorativa ligada à incapacidade cognitiva.

tras pessoas de referência que testemunharam o seu crescimento. Esse caminho fez-se sentir como uma “escavação do passado”, à descoberta de tesouros nas narrativas pessoais que possam ajudar a revelar partes importantes de si mesmos, e que de outro modo não estariam cientes. A esse exercício chamámos “Arqueologia Pessoal”.

Além da entrevista estruturada, incentivámos os pais a recolher fotografias e artefactos, como textos ou desenhos desde a infância. Também considerámos as histórias contadas pelos familiares como representativas das idiossincrasias dos pais – enquanto crianças – ou frases que os pais repetiam durante a infância.

Conduzir sua própria Arqueologia Pessoal

Aqui, estão as diretrizes que demos aos pais sobre como conduzir sua própria Arqueologia Pessoal:

Arqueologia Pessoal sobre diversidade interior

O objetivo do exercício de Arqueologia Pessoal é orientar uma autorreflexão exploratória, baseada em entrevistas e em artefactos de infância. Queremos identificar padrões de “diversidade interior” – forma de funcionar – que foram consistentes ao longo do tempo, ver como evoluíram e como se expressaram de forma diferente em diferentes idades.

As entrevistas podem ser feitas com qualquer pessoa de referência na sua vida que o(a) tenha observado crescer desde o nascimento – ou tenra idade – e possa espelhar alguns dos seus próprios comportamentos.

Artefactos da infância são quaisquer objetos que fornecem informações sobre seu comportamento, interesses ou atitudes na infância. Podem ser simplesmente fotografias ou gravações em vídeo, objetos que criou como

obras de arte, ou textos ou outros documentos, como relatórios escolares, cartas, etc.

O que procurar ...

- Procure a lógica natural e interna na *maneira como* abordou as coisas desde a infância. Sobretudo se esses momentos ou artefactos teriam sido vividos ou realizados sem esforço, e sentiu que eles traziam vitalidade, em vez de esgotá-lo;
- Procure padrões críticos que tenham permanecido de certo modo constantes na maneira como você se relaciona com tempo e ritmo; como, e a que, prestou atenção; como iniciou uma atividade – especialmente uma nova atividade; como, e o que, compartilhou com outras pessoas e como registou mudanças e progresso;
- Descreva padrões usando uma linguagem orientada ao processo. Isso significa ter uma postura sem julgamento, sem patologia e sem *deficit*. Procure descrever o que realmente fazia, não o que achava, ou outra pessoa achou, que deveria estar fazendo;
- Reflita se esses padrões encontram uma expressão na idade adulta, como eles possam ter evoluído e se expressado em diferentes idades, e até que ponto estes padrões o definem ou mudam seu sentimento de si e sua relação com o mundo.

Lidando com as percepções de outras pessoas sobre si:

- Esteja preparado para a possibilidade de que as respostas a essas perguntas possam surgir como julgamentos de caráter, por exemplo: “eras muito teimoso enquanto bebê”. O importante é que tente extrair o que a situação significava para si – quando criança – a

partir da perspectiva do adulto, e depois refletir como o episódio se traduz em padrões específicos de comunicação e processamento de informação. Nesses casos, é útil pedir exemplos específicos do que foi rotulado como “teimoso” (ou qualquer que seja o julgamento);

- Da mesma forma, quando as respostas às perguntas surgem como elogios, como “eras uma criança especial” ou “eras muito organizado”, procure exemplos específicos que possam ajudá-lo a entender o que isso significava sobre como se organizava internamente, em vez dos seus traços de caráter.

Protocolo de entrevista

Antes do nascimento: pergunte sobre a experiência da sua mãe do seu ritmo antes de nascer. Muitas mães falam sobre como bebês diferentes têm ritmos muito diferentes *no útero*. A sua mãe notou essas diferenças?

Primeiros três meses: quais foram meus ritmos de dormir, comer, chorar? Quão ativamente respondi a estímulos externos?

Idade de um a três anos:

- Quais eram minhas características marcantes?
- Em que parecia ter facilidade?
- Em que parecia sentir-me desafiado?
- Se tinha tarefas a fazer, como as abordava?

Idade de três anos ou mais:

- Quais eram minhas formas preferidas de jogar / passar o tempo? Pode falar sobre algo que parecia gostar muito de fazer?
- Como eu interagia com um objeto – por exemplo: um brinquedo?
- Como eu interagia com outra pessoa – por exemplo: uma criança da mesma idade?

- Como me comportava num grupo de pessoas focadas numa situação – por exemplo: um filme, um espetáculo de marionetes ou um animal?
- Como me movia no espaço? Movia-me muito ou ficava num só lugar? Movia-me diretamente de um ponto para outro, de forma mais errática?
- Como lidava com o final de uma atividade e o início de outra? Por exemplo – precisava ser alertado de que o tempo estava terminado? Gostava de brincar ou trabalhar em muitas coisas ao mesmo tempo, ou terminava uma atividade antes de começar outra?
- Quais foram as coisas que pareciam importantes para mim ou das quais gostava muito?
- Quais eram as coisas que as pessoas diziam constantemente sobre minha maneira de ser? Ou seja, outros familiares, amigos ou professores.
- Que tipo de situação realmente me incomodaria?
- O que chamaria minha atenção? Sob que circunstâncias?
- Quais foram as circunstâncias nas quais eu perderia o interesse numa atividade, objeto ou pessoa?

Um exemplo de Arqueologia Pessoal

São duas as razões pelas quais decidimos partilhar resultados selecionados de uma das arqueologias pessoais dos autores. Primeiro, queríamos ilustrar concretamente a natureza do material que pode ser descoberto através do exercício e mostrar, por exemplo, como tais informações podem contribuir para o bem-estar e desenvolvimento pessoal. Segundo, queríamos modelar uma atitude em relação à investigação, na qual a visão subjetiva do

investigador é considerada um valor, e não um obstáculo na produção de conhecimento (MIZZI, 2010).

Os exemplos seguintes pertencem ao autor Luís Pinto, a partir da sua própria exploração autobiográfica usando o exercício de Arqueologia Pessoal. Os artefactos de infância referidos incluem uma entrevista com sua mãe sobre sua infância antes dos dez anos, (utilizando as perguntas antes mencionadas); duas fotos do autor num contexto semelhante em momentos distintos, uma aos cinco e outra aos 24 anos; um poema escrito pelo autor ao seu padrinho com idade entre oito e dez anos. O autor continua a próxima seção na primeira pessoa para enfatizar a natureza pessoal dos exemplos mostrados.

Descrevo a seguir os padrões que pude encontrar, ilustrando-os através de histórias e artefactos selecionados. Também mostrarei onde a minha reflexão confirmou, matizou ou contradisse as imagens que mantive de mim próprio.

Padrão 1: impulso para completar e melhorar sistemas humanos

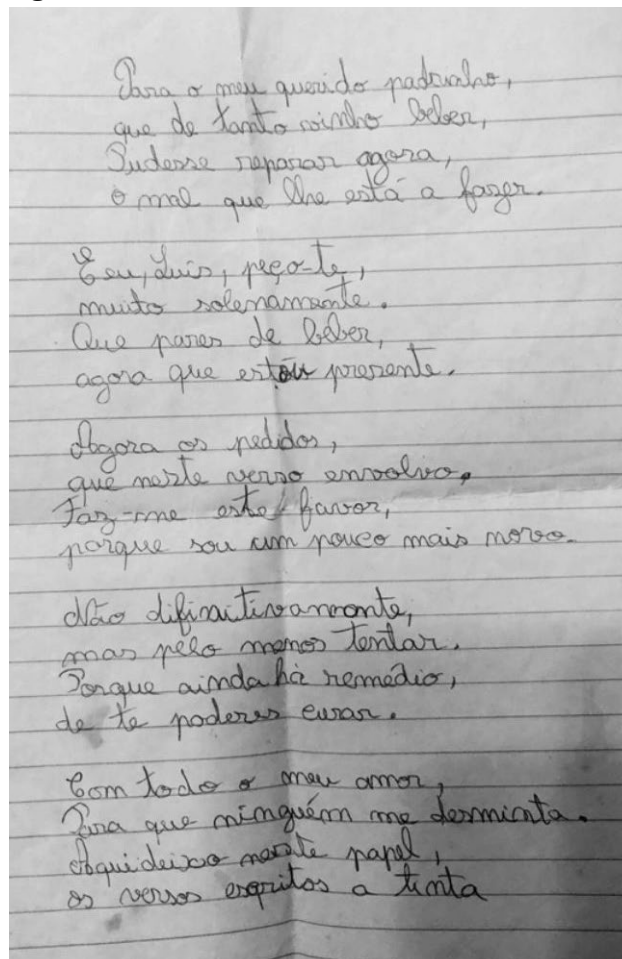
Esta história contada por minha mãe sobre mim aos sete ou oito anos, ilustra um padrão que considero fundamental na forma como aprendo e me relaciono com as pessoas e o mundo.

Lembro-me da tua professora da 2ª classe dizer que costumavas fazer muitas perguntas, e um dia perguntaste 'como nascem os bebés'. Acho que ela respondeu algo que não te satisfiz, porque ficou surpresa ao ver que no dia seguinte trouxeste para a escola um livro sobre o corpo humano e acabaste a explicar-lhe [à professora] como os bebés eram criados e nascidos. (Mãe do autor, 2012)

Lembro-me desse impulso de querer compreender como as coisas funcionam, especial-

mente como as pessoas funcionam, enquanto sistemas, e ser levado a refletir e a expressar com frequência como esses sistemas poderiam tornar-se mais eficazes. A Figura 2 ilustra o mesmo padrão através de um poema escrito durante a escola primária, dirigido ao meu padrinho. O motivo central do poema é um pedido para que ele pare de beber álcool. Os argumentos que dou são “o mal que lhe está a fazer”, que ele deveria ouvir-me “porque sou um pouco mais novo”, que ele pode “pelo menos tentar”, porque “ainda há remédio”. Essas mensagens são ao mesmo tempo acompanhadas por expressões de afeto chamando-o de “querido” e dedicando o poema “com todo o meu amor”. A forma usada para o poema é uma quadra com um esquema ABCB, tradicional na cultura popular portuguesa.

Figura 2 - Poema aos 8-10 anos



Fonte: Luís Manuel Pinto.

O artefacto do poema demonstra tanto o padrão de como presto atenção aos sistemas humanos para torná-los mais completos, neste caso o “sistema humano” trata-se de uma pessoa familiar. Ilustra também um outro padrão relacionado à forma como minha criatividade é estimulada, isto é, começando a partir de, ou em reação a, uma estrutura pré-existente (i.e. quadra ABAC).

Segue outro exemplo do impulso de melhorar sistemas humanos, dessa vez, a partir dos 12 anos, mas aplicado a um grupo ou ambiente social, e não a uma pessoa.

Na escola, fiz o que chamei de ‘análise sociológica’ da minha turma. Dei um apelido a cada pessoa, classifiquei-as em termos de poder e popularidade e desenhei um diagrama das relações entre cada uma. Dei este ‘plano’ à minha então professora de inglês para que ela pudesse reorganizar as aulas de maneira que as pessoas menos familiarizadas se sentassem juntas e como consequência se sentissem menos encorajadas a conversar na sala de aula. (Pinto, 2012)⁵

Padrão 2: adotando um ponto de vista periférico ou interno em ambientes sociais

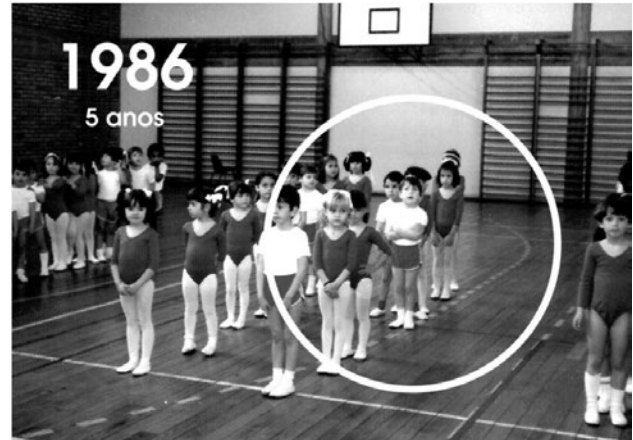
As Figuras 3 e 4 representam-me num ambiente de grupo com cinco anos de idade (Figura 3) e 25 anos (Figura 4). O que é semelhante nas duas situações é que estou num grupo que teve que seguir uma certa forma no espaço (alinhado, voltado para a mesma direção). Nos dois grupos, estou colocado parte traseira das filas. Nos dois contextos, existe a presença de um facilitador ou professor guiando o grupo na frente do espaço.

O que se repete, com 20 anos de intervalo, é a maneira como seguro meus braços – o mesmo braço sobre o outro –, a inclinação e o ângulo da minha cabeça, e as qualidades do

⁵ Notas pessoais do autor feitas no momento do exercício da Arqueologia Pessoal.

meu olhar que está pousado num ponto além do grupo e nos limites do espaço. Pude dar-me conta que essa mesma posição foi adotada em muito mais momentos do que os capturados nessas duas fotografias.

Figura 3 - Contexto de grupo aos cinco anos



Fonte: Luís Manuel Pinto.

Figura 4 - Contexto de grupo aos 25 anos



Fonte: Luís Manuel Pinto.

Padrão 3: organização interna antes de expressar ou agir com alta competência

O padrão trazido à minha consciência através das histórias que se seguem está relacionado à quantidade de tempo e reflexão em que um pensamento ou intenção é mantido interiormente antes de ser expresso ou manifesto com um certo grau de detalhe.

Eu pude identificar esse padrão na história sobre como minha mãe descreveu as minhas primeiras palavras:

Começaste a andar aos 13 meses de idade, antes de começar a falar. Quando começaste a dizer as primeiras palavras, elas eram claramente compreensíveis. (Mãe do autor, 2012)

Essa história despoletou uma imagem de mim enquanto infante na qual cuidadosamente esculpi palavras na minha mente, onde as guardei até ter certeza de que estavam prontas. O mesmo padrão também foi expresso na maneira que a minha mãe descreveu a minha organização dos meus espaços físicos pessoais:

Eras organizado e desorganizado... Pedias-me para não tocar nas tuas coisas – mesmo que estivessem desarrumadas – e um dia organizavas tudo de uma só vez. Encontravas o teu caminho na sua própria desarrumação e foste cedo responsável pelas tuas próprias coisas... las sempre além do que te era pedido na escola. (Mãe do autor, 2012)

Reconheço nesse episódio o padrão de acumular complexidade no espaço físico – que era suficientemente confortável para viver – e de levar tempo até que eu sentisse que poderia trazer ordem detalhada ao espaço. Essa história também demonstra aspetos do padrão antes descrito de querer sistemas completos, no fato de sempre adicionar às tarefas que me eram atribuídas na escola.

O principal resultado da minha reflexão pessoal não foi a possibilidade de fazer um inventário das características que se mantiveram no tempo, mas o impacto que essa reflexão teve na minha narrativa pessoal e, consequentemente, na maneira como percebo a infância e outras crianças – especialmente aquelas com os quais me relaciono ou trabalho atualmente.

Compreender e aceitar que, aos sete anos de idade, procurei informações que ajudariam a minha professora a responder à pergunta de como os bebês nascem, ou que, alguns anos depois, escrevia um poema ao meu padrinho sobre como ele se beneficiaria com o deixar de beber álcool matizou a forma como eu até então entendia os meus motivos. Se eu afastar

de mim o rótulo de tais atos como expressões de arrogância ou “de saber melhor que outros”, posso começar a reconhecer que os episódios lembrados apontam para um padrão de funcionamento interno que é essencial para o modo como me relaciono com a vida. Posso encontrar exemplos do mesmo padrão noutras idades, inclusive na semana passada, e encontrar uma sensação de aceitação e um ânimo pela possibilidade de poder descrever esse padrão de uma forma positiva para mim e para os outros.

Do mesma modo, perceber que demoro um pouco num estado de complexidade e que preciso ter uma compreensão profunda de um assunto, ou sistema, como um todo, antes que uma ação ou resposta se forme, ajudou-me a entender que não era uma questão de “levar uma eternidade a agir” ou ser um “procrastinador”, mas que era a maneira do meu sistema responder ao meu ambiente e, de fato, de me permitir trazer esta forma natural de funcionar como uma qualidade a todas as situações – eu posso sentir a autoaceitação necessária para fazer o melhor trabalho possível com tempo e contexto suficientes.

Embora essas reflexões altamente subjetivas criem uma sensação de empoderamento e reconciliação com aspetos essenciais que me definem, elas não significam o fim de uma jornada nem reivindicam um determinado território em torno do qual construo barricadas expressas como “é assim que eu sou”. É pelo contrário, o começo de uma jornada, ou a autodescoberta contínua da adaptação eterna aos ambientes e relacionamentos em minha volta, mas com um capital de autoestima e conhecimento de si sólidos.

Considerações para relacionamentos, prática e pesquisa

Um dos maiores desafios relacionados ao

cumprimento do direito da criança a ser ouvida e levada a sério – como estipulado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989 - é a capacidade do adulto de atribuir significado e legitimidade ao que as crianças expressam. Isso geralmente significa um preconceito do adulto ao responder à questão de “quando uma criança é capaz de formular suas próprias opiniões” (LLOYD; EMERSON, 2017), mas acreditamos que outro obstáculo menos discutido possa ser o preconceito sobre as diferentes modalidades de expressão adotadas por crianças que acabam por ser consideradas irrelevantes ou inutilizáveis. Quanto mais jovens as crianças, maior o preconceito sobre suas capacidades e a forma como elas se expressam. Considerar a diversidade interior significa expandir o universo daquilo que consideramos digno de significado. Usar uma orientação ao processo para entender não apenas o que a criança está expressando, mas *como* a criança está expressando, é uma atitude de respeito pela criança como pessoa plena.

O reconhecimento da diversidade interior também tem implicações importantes no bem-estar e na participação das crianças. À medida que crescemos e desenvolvemos, o mesmo acontece com os nossos padrões internos de funcionamento. Num desenvolvimento positivo ao longo da vida, tais padrões tornam-se mais flexíveis e integrados, e o nosso leque de respostas possíveis aumenta, mas mantém-se uma sensação de “regresso a casa” quando temos espaço para utilizar os padrões que sentimos como naturais, ou sem esforço (O'TOOLE; GORDON, 2015). A experiência de bem-estar de cada criança é, portanto, única. Uma criança pode precisar de mais estrutura, enquanto outra mais flexibilidade. Uma criança pode precisar de maior interação social, enquanto outra precisa de tempo sozinha. A pesquisa sobre o bem-estar das crianças deve levar em consideração as visões subjetivas das crianças so-

bre como elas vivem o próprio bem-estar (BEN-ARIEH, 2019). Como grupo social, as crianças vivem e descrevem o bem-estar de uma maneira diferente da dos adultos, mas uma compreensão aprofundada do bem-estar de cada criança exige a ampliação do campo de investigação para a compreensão dos padrões de diversidade interior que constituem uma fonte de vitalidade e motivação para cada criança.

Entender a participação das crianças através das lentes da diversidade interior, convida os pais, os profissionais de cuidados infantis e investigadores a relaxar as suas expectativas de como uma criança *deve* expressar seus pontos de vista (O'TOOLE, 2019). As expectativas e as imagens projetadas por adultos nas respostas das crianças podem levar a considerar o seu conteúdo ou a forma de expressar as suas opiniões como insuficientes ou inadequadas. Frequentemente, os adultos esperam apenas alguns segundos antes de oferecer palavras ou instruções para incentivar ou orientar a resposta da criança, às vezes, nem percebendo como interferem ao procurar ajudar ou acelerar o processo. Tais reações podem resultar na perturbação, desconsideração ou distorção das perspetivas da criança. Recordar o princípio da auto-organização ajuda-nos a ser guiados pela indagação e o uso de linguagem neutra para descrever *como* a criança participa, e não *se* está ou não participando. Essa é uma abordagem baseada nas forças e valores da criança (LOPEZ; LOUIS, 2009) que cultiva um ambiente que permite que as crianças partilhem e expressem seus pontos de vista de forma autêntica, seja num contexto familiar, educacional ou de pesquisa.

Finalmente, sugerimos que o reconhecimento de padrões de diversidade interior ao longo da vida como forças naturais pode ser significativo no desenvolvimento pessoal e profissional do adulto. Revisitar as suas memórias de infância através das lentes de diver-

sidade interior, pode ajudar os adultos a recuperar o “território” da sua infância, indagando, observando e empatizando com os padrões de processamento interno que terão sido constantes nas suas narrativas pessoais, descobrindo assim os valores neles inerentes. Essa exploração pode transformar uma narrativa pessoal de incompreensão ou desafio, numa de resiliência e valor (INGAMELLS; EPSTON, 2012; WHITE, 1988). A pesquisa educacional demonstrou que a prática da autorreflexão biográfica pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (KOSTER; VAN DEN BERG, 2014). O que apoiamos neste artigo é que a análise de padrões de diversidade interior, por meio de exercícios como a Arqueologia Pessoal, pode ser integrada não apenas na formação de professores, mas também na prática autorreflexiva de qualquer adulto que se relacione com crianças.

O caminho que descrevemos não é necessariamente fácil de seguir, mas esperamos ter demonstrado que se trata de uma exploração interessante, proveitosa e útil a muitos níveis. Ela mantém a promessa de ver e ser visto, em todos os nossos aspetos, como o ser único que cada um de nós é.

Referências

- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989.
- BELL, John. Understanding Adulthood: A major obstacle to developing positive youth-adult relationships. United States. **YouthBuild USA**, p. 1-7, march 1995. Available at: https://actioncivics.scoe.net/pdf/Understanding_Adulthood.pdf. Accessed ont: 10 fev. 2020.
- BEN-ARIEH, Asher. The Well-being of the World's Children: lessons from the international survey of children's well-being. **Children's Subjective Well-being in Local and International Perspectives**. Statistikaamet, p. 18-29, august 2019. Available at: https://www.stat.ee/publication-2019_childrens-subjective-well-being-in-local-and-international-perspectives. Accessed ont: 10 fev. 2020.
- CONDON, Bill. **Kinsey**. United States: American Zoetrope and Myriad Pictures, 2004.
- GEISEN, Guus. **Autopoiesis**: perspective on sustainable, meaningful education. Netherlands: Netherlands Enterprise Agency, 2013.
- INGAMELLS, Kay; EPSTON, David. Placing strengths into storylines: building bridges between strengths-based and narrative approaches. **International Journal of Narrative Therapy and Community Work**, n. 3, p. 50-61, may 2012. Available at: <https://youstory.org.nz/wp-content/uploads/2019/03/Placing-strengths-into-storylines-Building-bridges-between-strengths-based-and-narrative-approaches-by-Kay-Ingamells-and-David-Epston.pdf>. Accessed ont: 10 fev. 2020.
- IRWIN, Terry. **Extracts** : living systems principles and their relevance to design. Devon England: Schumacher College/University of Plymouth, 2004.
- KICKBUSCH, Ilona; GORDON, Jean; O'TOOLE, Linda **Aprender para o bem-estar**: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa. Um processo de mudança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- KOSTER, Bob; VAN DEN BERG, Bas. Increasing professional self-understanding: self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. **Studying Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 86-100, 2014. DOI: [10.1080/17425964.2013.866083](https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866083)
- LEACH, John. 'Give-up-itis' revisited: neuropathology of extremis. **Medical Hypotheses**. v. 120, p. 14-21, 1 nov. 2018. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306987718306145>. Accessed ont: 10 fev. 2020.
- LLOYD, Katrina; EMERSON, Lesley. (Re)examining the Relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. **Child Indicators Research**, v. 10, n. 3, p. 591-608, 2017. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-016-9396-9> Accessed ont: 10 fev. 2020.
- LOPEZ, Shane J.; LOUIS, Michelle C. The Principles of

Strengths-Based Education. **Journal of College and Character**, Informa UK Unlimited, v. 10, n. 4, 2009. DOI: [10.2202/1940-1639.1041](https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041)

MARTIN, David Jerner; JEAN-SIGUR, Raynice; SCHMIDT, Emily. Process-oriented inquiry—A constructivist approach to early childhood science education: Teaching teachers to do science. **Journal of Elementary Science Education**, Illinois, USA: Kennesaw State University, v.17, n.2, p. 1-22, 2005. DOI: [10.1007/BF03174678](https://doi.org/10.1007/BF03174678)

MATURANA, Humberto. R.; VARELA, Francisco. J. **The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding**. United States: Shambhala Publications, Inc, 1987.

MIZZI, Robert. Unraveling researcher subjectivity through multivocality in autoethnography. **Journal of Research Practice**, v. 6, n. 1, p. 28-42, 2010. Available at: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/201/185> Accessed on: 10 fev. 2020.

O'TOOLE, Linda. Understanding individual patterns of learning: implications for the well-being of students. **European Journal of Education**. v. 43, n. 1, p. 71-86, 2008. DOI: [10.1111/j.1465-3435.2007.00335.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00335.x)

O'TOOLE, Linda. Well-being as Wholeness The Perspective, Process, and Practice of Learning for Well-being. In: MATTHES, Michiel et al. (ed.). **Improving the quality of childhood in Europe 2013**, Brussels: Quality of Childhood Europe, v. 5, 2013. p. 22-35.

O'TOOLE, Linda. **Inner Differences**: Exploring how we seek to know. Learning for well-being magazine. Amsterdam: Learning for Well-being Foundation, 2019.

O'TOOLE, Linda; GORDON, Jean. **Can we measure**

happy, healthy and meaningful lives? Learning for well-being magazine. 2015.

RANADE, Shraddhalu. **Introduction to integral education**: an inspirational guide. Pondicherry: Sri Aurobindo International Institute for Educational Research, 2006.

SELIGMAN, Martin. E. P. **Authentic Happiness**: using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfilment. New York: Free Press, 2002.

SORIN, Reesa; GALLOWAY, Greta. Constructions of childhood: constructions of self. **Children Australia**, v. 31, n. 2, p. 12-21, 2006. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/children-australia/article/constructs-of-childhood-constructs-of-self/D72200BBCCD52FA554A02BD525CC8087> Accessed on: 10 fev. 2020.

STAFFORD, William. **The way it is**. Revised Edition. Minneapolis: Graywolf Press, 1999.

WHITE, Michael. The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. In: WHITE, M. **Selected Papers**. Adelaide: Dulwich Centre Publications. 1988. p. 5-28.

ZHAO, Hongxin et. alli. Studying the real child rather than the ideal child: Bringing the person into developmental studies. In: BERGMAN, Lars R.; CAIRNS, Robert B.; LARS-GORAN, Nilsson; NYSTEDT, Lars (ed.). **Developmental science and the holistic approach**. Psychology Press, 2000. p. 393-4319.

Recebido em: 03/05/2020

Revisado em: 05/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

Luís Manuel Pinto é mestre em Ciências da Educação pela Vrije Universiteit Brussel. Diretor de Programas e Aprendizagem da Fundação Learning for Well-Being, com sede em Amsterdão (Holanda). *E-mail*: luismanuelpinto@gmail.com

Linda O'Toole é *Senior Fellow* da Fundação Learning for Well-being. Está particularmente interessada nos padrões pelos quais as pessoas se envolvem e processam suas experiências internas e externas. *E-mail*: lotoole1@earthlink.net

NARRAR SUA VULNERABILIDADE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DE UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA¹

■ MARIE-CLAUDE BERNARD

<https://orcid.org/0000-0002-0839-7650>

Université Laval

■ ALICE VANLINT

<https://orcid.org/0000-0001-9657-8883>

Université Laval

■ HÉLÈNE MAKDISSI

<https://orcid.org/0000-0001-6122-9034>

Université Laval

RESUMO

Neste artigo, propomos uma abordagem metodológica para o estudo da vulnerabilidade relacionada às dificuldades escolares da criança na perspectiva de três atores: a criança, os pais e o professor. Adotando uma abordagem compreensiva de inspiração etnográfica e clínica, elaboramos um dispositivo para a recolha de narrativas e três protocolos de entrevista clínico-dialógica, apropriados a cada um desses três atores. Com o objetivo de apreender o discurso sobre a vulnerabilidade das crianças que enfrentam dificuldades escolares, a abordagem é igualmente crítica, na medida em que apresenta uma interação dialética entre investigadores e participantes, em que os primeiros questionam os segundos, objetivando desvelar seus construtos com relação ao objeto de estudo. Essa proposta metodológica faz parte de um projeto de pesquisa que visa questionar fundamentos teóricos em função dos quais são conceitualizadas as dificuldades escolares – sociológica, pedagógica, médica, psicológica – com vistas a propor meios para agir em conjunto.

Palavras-chave: Dificuldades escolares. Vulnerabilidade. Narrativa da vida escolar. Entrevista clínica-crítica dialógica.

¹ Tradução de Maria da Conceição Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

ABSTRACT **TELLING ABOUT ONE'S VULNERABILITY AT SCHOOL: DESIGNING A METHODOLOGICAL APPROACH**

In this article, we propose a methodological approach for the study of vulnerability linked to a child's learning difficulties from the point of view of three actors: the child, the parent and the teacher. Taking a comprehensive ethnographic and clinical inspired approach, we have developed a device for collecting school life stories and three clinical-dialogical interview protocols appropriate to each of these actors. Guided by the objective of apprehending the discourse held by certain children struggling with learning difficulties in terms of vulnerability, our approach is also critical in the sense that it presents an open dialectical interaction between the researchers and their participants in which the first question the latter in order to reveal their constructs in light of the object of our study. This methodological proposal is part of a research project which aims to examine the theoretical foundations in relation to which learning difficulties (sociological, pedagogical, medical, psychological) are conceptualized with the aim of providing resources to act together.

Keywords: Learning difficulties. Vulnerability. School life stories. Dialogical clinical-critical interview.

RESUMEN **RELATAR LA VULNERABILIDAD ESCOLAR: CONCEPCIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO**

En este artículo proponemos un enfoque metodológico para el estudio de la vulnerabilidad vinculada a las dificultades del niño en la escuela, considerando esta vulnerabilidad desde la perspectiva de tres actores: el niño, los padres y el maestro. Utilizando un enfoque comprensivo de inspiración etnográfica y clínica, hemos desarrollado un sistema para recopilar los relatos y tres protocolos de entrevista clínico-dialógica apropiados para cada uno de estos actores. Con el objetivo de aprehender el discurso sobre la vulnerabilidad de ciertos niños con dificultades en la escuela, nuestro enfoque es también crítico en la medida en que presenta una interacción dialéctica abierta entre los investigadores y participantes en que los primeros cuestionan a los segundos con el fin de revelar sus construcciones con respecto a nuestro objeto de estudio. Esta propuesta metodológica forma parte de un proyecto de investigación que pretende cuestionar los fundamentos teóricos con respecto a los cuales se conceptualizan las dificultades escolares (sociológicas, pedagógicas,

médicas, psicológicas) con el fin de proporcionar recursos para actuar conjuntamente.

Palabras Clave: Dificultades escolares. Vulnerabilidad. Relatos de la vida escolar. Entrevista clínico-crítica dialógica.

RÉSUMÉ

RACONTER SA VULNÉRABILITÉ SCOLAIRE: CONCEPTION D'UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cet article, nous proposons une démarche méthodologique pour l'étude de la vulnérabilité liée à des difficultés scolaires de l'enfant en l'envisageant sous l'angle de trois acteurs: l'enfant, le parent et l'enseignant. Empruntant une démarche compréhensive d'inspiration ethnographique et clinique, nous avons élaboré un dispositif de recueil de récits et trois protocoles d'entretien clinique-dialogique appropriés à chacun de ces acteurs. Guidée par l'objectif d'appréhender le discours tenu au regard de la vulnérabilité de certains enfants aux prises avec des difficultés scolaires, notre démarche est également critique en ce sens qu'elle présente une interaction dialectique ouverte entre les chercheuses et leurs participants où les premières questionnent les seconds dans le but de lever le voile sur leurs construits eu égard à notre objet d'étude. Cette proposition méthodologique s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à interroger les fondements théoriques au regard desquels sont conceptualisées les difficultés scolaires (sociologique, pédagogique, médical, psychologique) avec la finalité de pourvoir des ressources pour agir ensemble.

Mots-clés: Difficultés scolaires, vulnérabilité, récits de vie scolaire, entretien clinique-critique dialogique.

Introdução

As dificuldades de adaptação ou de aprendizagem das crianças no ambiente escolar não são uma novidade. De fato, a partir do final do século XIX, quando as leis constitucionais de vários países de língua espanhola, francesa e portuguesa tornaram obrigatória a educação e a frequência escolar de crianças a partir de seis ou sete anos de idade, os esforços para categorizar e classificar os alunos, expressos em particular na forma de estatísticas, levaram ao estudo do desenvolvimento da “inteligên-

cia” e “das figuras da criança problemática que surgem como: criança *infeliz*, criança de *mente fraca*, criança *indisciplinada*, criança *pouco dotada*, criança *atrasada*, criança *retarda* [...] criança *anormal*” (RUCHAT, 2003, p. 4, grifos do autor). As palavras para falar, tentar explicar, entender e para construir essa vulnerabilidade no ambiente escolar mudaram ao longo da história que remonta a mais de um século.

Nos ambientes escolares atuais, o uso de qualificativos tais como “crianças anormais”,

“mentalmente retardada”, “retardo mental” ou “deficiência mental” ressoa, atualmente, como referências longínquas, antigas e ultrapassadas. Entretanto, não faz muito tempo que o Conselho de Cooperação Cultural realizou, em 1975, um estudo para o Conselho da Europa intitulado: “O papel compensatório da educação pré-escolar para crianças atingidas por retardo mental nos ambientes escolares atuais”, em que se apresenta uma descrição da terminologia utilizada e se justifica o uso da expressão “retardo mental”, considerando-se que ele permite melhor incluir “as deficiências e handicaps mentais”, objeto das interrogações levantadas neste estudo:

A Lei de Saúde Mental de 1959 (*Mental Health Act*) recomendou a substituição dos termos ‘debilidade’, ‘idiotia’ e ‘imbecilidade’ por ‘deficiência mental’ e ‘deficiência mental grave’, determinando confiar esses sujeitos a centros especializados (*training center*), vinculados ao Ministério da Saúde. Desde a Lei de 1970 sobre a educação de crianças deficientes, que as crianças com deficiência mental grave ou mentalmente deficiente ficaram sob a dependência da Educação Nacional. A Lei entrou em vigor em 1º de abril de 1971. Essas crianças foram incluídas na categoria de ‘deficientes no plano educativo’, (*educationally subnormal*), o que mostra que se reconhece doravante que o handicap mental é um continuum. No presente estudo, a expressão ‘retardado mental’ é entendida como sinônimo de ‘deficiência mental’, ‘deficiência mental grave’ e ‘deficiente mental’, pois ela é sempre menos cruel, e por outro lado, ela permite também abranger as deficiências múltiplas profundas.² (p. 1-2)

Se as dificuldades educacionais não são, portanto, novidade, as formas de nomeá-las e estudá-las evoluíram e as abordagens teó-

2 Dito isso, nós não atribuímos más intenções aos membros dessas comissões, nem tampouco ao corpo docente, menos ainda aos atores sociais daquela época nesta “história de palavras”. Como diz Ruchat (2003, p. 7): “mesmo respeitando-os, [eles] fazem deles objetos (com toda a dimensão alienante que isso supõe)”.

ricas se diversificaram. Neste artigo, propomos uma metodologia para estudar a criança que se torna vulnerável em função das dificuldades educacionais com as quais ela se depara em seu percurso de aluno. Inspiradas na perspectiva etnográfica e no que ela prioriza nos estudos de campo para compreender o que acontece, (notadamente no ambiente escolar em etnografia da educação e da escola) (JACKSON, 1968; WOODS, 1990), e de acordo com o procedimento de entrevista clínico-crítica e dialógica, enquanto prática a serviço da produção do conhecimento científico (BANG, 1966; DENIS-PRINZHORN & GRIZE, 1966; DUCRET, 2004; PIAGET, 1972/1926; SAADA-ROBERT & LEUTENEGGER, 2002), adotamos uma abordagem abrangente para identificar o discurso sobre a vulnerabilidade das crianças, consideradas em dificuldade escolar. Trata-se mais especificamente de propor um dispositivo de pesquisa que permita um estudo de campo capaz de fazer emergir o discurso das “dificuldades escolares” sob o ângulo de três atores – criança, pais e professores – e vincular esse discurso a fundamentos teóricos – sociológicos, pedagógicos, médicos, psicológicos – a fim de propor uma interpretação cruzada.

Num primeiro momento, apresentaremos elementos da problemática sobre a qual se apoia o objetivo de nosso trabalho. Em seguida, apresentaremos os quadros teórico e metodológico que dão forma à criação de um dispositivo de recolha de narrativas, relacionadas à vida escolar e de um procedimento de análise.

Problemática

A criança não aprende somente a ler, escrever e contar em casa e na escola. Ela aprende também uma ideia do tempo e da auto-ridade. Na escola, mais particularmente, ela

constrói suas representações sobre o que os professores esperam dela. Ela dá um sentido ao “erro”, ao “sucesso” ou ao “fracasso” escolar (JACKSON, 1968; PERRENOUD, 1993); ela “entra numa cultura”, como diz Bruner (1996). Ela interioriza igualmente uma certa imagem de si, se representa os saberes escolares e dá sentido a categorias entre as quais “bons” e “maus” alunos. A fim de situar o problema em seu contexto, apresentamos um traçado histórico da escola no Quebec, província do Canadá de língua francesa, onde o projeto se realiza primordialmente com alunos ditos em dificuldade. Esse traçado histórico permitirá situar a prevalência dos alunos assim reperiados.

Traçado histórico da escola no Quebec³

Antes de 1964, a educação de alunos com uma deficiência ou com dificuldades de aprendizagens ou de adaptação (EHDAA⁴)⁵ dependiam dos serviços de saúde do Québec. Foi na sequência da publicação do Relatório dos Pais que a componente educacional dessas populações ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação do Quebec que acabara de ser criado. Essa mudança fomentou o desenvolvimento da conceptualização da educação de alunos em dificuldade ancorada cada vez mais no campo de expertise da pedagogia. Esse olhar pedagógico se enraizava numa visão sociológica da escola, concebida como instituição coletiva, que permitia a todos o desenvolvimento, a emancipação e a

construção de um espírito livre e crítico (NADEAU-DUBOIS, 2014). Assim, as orientações e perspectivas educativas adotadas tornaram-se mais precisas, gradualmente na direção primeiramente da integração escolar e depois da inclusão. De fato, desde 1976, que o Comitê Provincial sobre a infância excepcional (Copex) propôs uma abordagem, que se pretendia sistêmica, para o acompanhamento do aluno o mais próximo possível de seu contexto natural. Comumente chamado de “serviço em cascata”, o objetivo era o retorno à sala de aula regular, mesmo se pudesse comportar um período intermediário em salas especiais, em meio hospitalar ou domiciliar. As bases para a integração escolar estavam assim lançadas (MELS, 2010). Paradoxalmente, entre os anos 1980 e 1990, explodiram as categorias utilizadas para nomear os alunos em dificuldade, passando de 13 para 29 denominações distintas (KALUBI, 2015).

Em 2003, o Ministério da Educação do Lazer e do Esporte (MELS) renovou os programas de bacharelado⁶ em educação especial e foram encerrados os bacharelados em ortopedagogia. Como parte da reforma educacional, o MELS defendia a necessidade de uma formação inicial de professores através de bacharelados em adaptação escolar que preparassem futuros professores generalistas para trabalhar com alunos com deficiência ou dificuldades de adaptação e aprendizagem. As crianças com maiores dificuldades de aprendizagem ou adaptação são, desde então, incluídas no campo da expertise em pedagogia, como qualquer criança no Quebec. Essa visão contribuiu para “des-medicalizar” o apoio dado a alunos com dificuldade escolar e promoveu assim a intervenção pedagógica. De fato, se o termo “deficiência” carrega sempre uma forte valência

3 No Canadá, a responsabilidade da educação é das dez províncias, incluindo o Quebec, e dos três territórios.

4 Acrônimo EHDAA utilizado no Quebec para designar alunos deficientes ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem, sugere que se trata de dificuldades constitutivas da pessoa e descarta as especulações de uma construção social dessas dificuldades.

5 A sigla EHDAA será substituída, quando for o caso, por Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

6 No sistema escolar da província de Quebec, o bacharelado é o primeiro diploma universitário, geralmente obtido em quatro anos.

de diagnóstico médico – deficiência sensorial, motora, intelectual –, o termo “dificuldades de adaptação e de aprendizagem”, por sua vez, baseia-se numa perspectiva pedagógica construtivista na qual a crescente complexidade do saber envolve necessariamente zonas de conflitos cognitivos a serem resolvidas por qualquer aprendente, independentemente de seu desenvolvimento atual e de seu ritmo de aprendizagem. Paradoxalmente, e de forma concomitante, essa inflexão que devolve aos pedagogos o poder educativo junto aos alunos com dificuldades, observa-se um aumento fulgurante do número de diagnósticos relacionados a diferentes transtornos de aprendizagem e comportamento (BRODEUR; POIRIER; LAPLANTE; BOUDREAU; MAKDISSI; BLOUIN; BOUTIN; CÔTÉ; DOUCET; LEGAULT; MOREAU, 2015).⁷ O termo “transtorno”, implicitamente “transtorno mental”, traz um forte sentido de hipótese médica de disfun es cerebrais e neurológicas menores, atribuído   constitui o psicológica e biológica da criança, considerando as dificuldades observadas, particularmente, no contexto escolar (DSM 5, 2013).⁸ Nessa classifica o médica, incluem-se na ampla categoria de transtornos mentais todos os DIS – disfasia, dislexia, disortografia, discalculia – e os Transtornos de Déficit de Aten o com ou sem Hiperatividade (TDA e TDAH).

7 São os profissionais autorizados pelo *Office des professions* (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta da fala, ergo etc.) que podem estabelecer os diagnósticos.

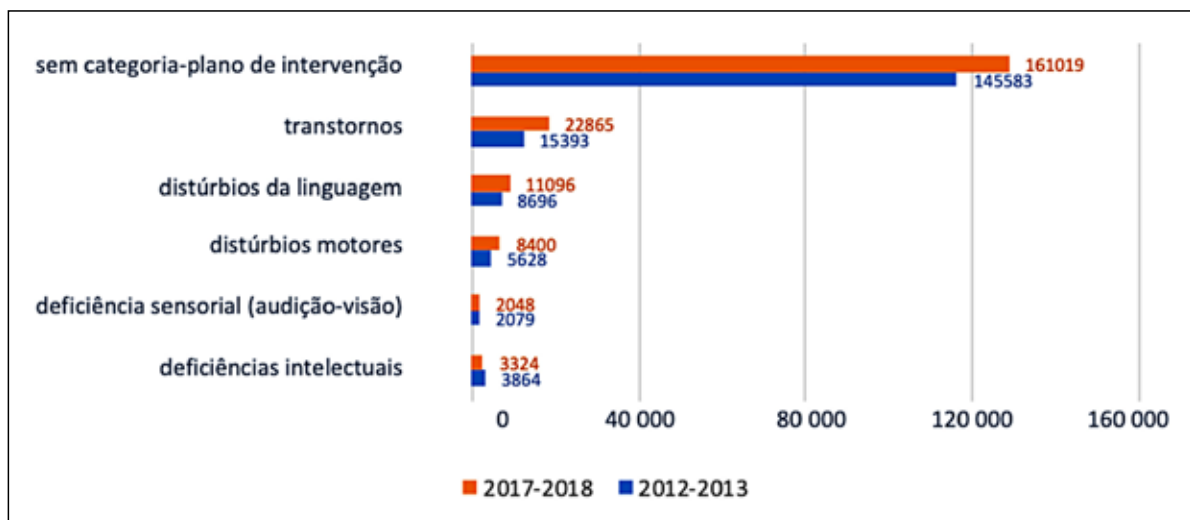
8 *DSM 5, Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5a. ed., foi traduzido para o francês com o título *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* [Manual diagnóstico e estat stico dos transtornos mentais]. Pour l' *American Psychiatric Association*, autor do DSM5, “a mental disorder is a syndrome characterized by clinically significant disturbance in an individual's cognition, emotional regulation, or behavior that reflects a dysfunction in the psychological, biological, or developmental process underlying mental functioning”. Mental disorders are usually associated with significant distress or disability in social occupational, or other important activities” (p. 20).

Esse breve traçado histórico permite destacar uma visão sociológica da escola, entendida como uma institui o coletiva, que visa à igualdade e   justiça, mediante a emancipa o de todos para uma participa o plena na vida social, ancorada numa visão pedagógica voltada para apoiar e orientar a criança com dificuldades, os conflitos cognitivos necessários em todos os aprendentes para complexificar o saber. Ao longo da história, entretanto, essa perspectiva pedagógica permanece em constante tensão com a perspectiva médica de distúrbios mentais internos e que explicam, de forma causal, as dificuldades observadas.

Os alunos em dificuldade no Quebec

No Quebec, o número de alunos com dificuldades de adapta o ou de aprendizagem (TDA) vem evoluindo de maneira constante (MELS, 2010) no ambiente escolar. De fato, dados estatísticos permitem observar uma constata o preocupante (MELS, 2009; MEES, 2019, 2020). Ainda que ao se comparar o ano letivo de 2017-2018 com o de 1999, o um número de alunos seja relativamente estável na forma o de jovens (leve aumento de 2%), houve um aumento fulgurante no número de estudantes identificados como TDAH: um salto de 68%. Convém observar mais de perto esse salto no número de estudantes assim categorizados.   possível perguntar se tal crescimento, em menos de duas décadas, sublinha um aumento real de alunos “deficientes” ou se foi o olhar da escola que modificou sua análise quanto à dificuldade dos alunos, optando por uma perspectiva médica, enfatizando em demasia os diagnósticos das referidas disfun es cerebrais inerentes aos diversos distúrbios de comportamento e aprendizagem.

Gráfico 1: Número de estudantes TDAH recenseados em 2012-2013 e 2017-2018



Fonte: elaborado a partir de dados MEES (2020), em colaboração com o Institut de la statistique do Quebec.

Vindo de instituições públicas, privadas especializadas e governamentais, o Gráfico 1 reúne em seis categorias uma variação de 13 palavras para nomear as dificuldades associadas aos alunos chamados TDAH⁹ ou “importadas para o aluno” com a atribuição de um código pelo Ministério da Educação, esse código pode orientar o financiamento escolar assim como o encaminhamento para classes especializadas.

Além da denominação “sem categoria com necessidade de plano de intervenção”,¹⁰ que

parece derivar de necessidades pedagógicas do contexto escolar que deve se ajustar à criança, duas terminologias principais devem ser destacadas: “deficiência” e “transtorno”, compreendidas como intrínsecas e biologicamente próprias do aluno, o que o reduz às suas dificuldades, enquanto deficiências psicológicas e biológicas, acentuando o efeito de “deficienciização”, se nos for permitido criar aqui esse neologismo, para nos referir em par-

9 Deficiência intelectual leve (código 98), deficiência intelectual de moderada a grave (código 24), deficiência intelectual profunda (código 23), deficiência auditiva (código 44), deficiência visual (código 42), deficiência motora grave (código 36), deficiência motora leve ou orgânica (código 33), deficiência da linguagem (código 34), deficiência atípica (código 99) – O código 99 é frequentemente atribuído temporariamente enquanto se aguardam os resultados de avaliações aprofundadas que posteriormente levarão à atribuição de um código específico. Assim, no caso comparativo da Figura 1, esses dados não serão considerados, pois não confiamos nos detalhes da direção que esse diagnóstico temporário tomará – distúrbio de ordem psicopatológica (código 53), distúrbio de desenvolvimento generalizado (código 50), distúrbio de comportamento grave (código 14), sem categoria, mas com necessidade de plano de intervenção. Para uma revisão das definições das categorias, ver Kalubi (2015) ou Mels (2007).

10 Desde 1988, a Lei de Educação pública do Quebec tem exigido um plano de intervenção para apoiar o sucesso educacional de estudantes especiais (MEQ, 2004). Entendido como um processo de avaliação dinâmica que permite definir com precisão as intervenções pedagógicas necessárias para promover aprendizagens disciplinares e sociais, o plano de intervenção é geral-

mente desenvolvido após as avaliações formais realizadas durante o ano letivo. Esse plano, sob a responsabilidade do diretor da escola – regular ou especializada –, reúne o diretor, o professor, as diversas partes interessadas em torno do aluno no ambiente escolar – professores, psicólogo, ortofonista/logopeda, audiologista, educador social etc. –, os pais e o aluno interessado. O tempo de discussão permite que cada pessoa ao redor da mesa apresente os resultados da avaliação do estudante, os sucessos, as dificuldades e as áreas de trabalho futuro. O plano de intervenção é apresentado na forma de um documento escrito no qual os objetivos do trabalho e as intervenções a serem priorizadas são explicitamente formulados. Muitas vezes, ele especifica os meios, os recursos necessários e um cronograma de trabalho para cada um dos intervenientes, incluindo os pais e a criança. Esse documento de trabalho se torna o plano de ação pedagógico até a próxima reunião. Assim, o plano deve ser entendido como um processo contínuo que visa, antes de tudo, identificar as intervenções propícias ao aprendizado, com base nas necessidades documentadas. Os diretores das escolas são legalmente obrigados a estabelecer um plano de intervenção para cada aluno identificado como EHDA. Podem também, sem obrigação legal, preparar um plano de intervenção para qualquer estudante com necessidades especiais, sem a necessidade de um diagnóstico prévio.

ricular ao trabalho sobre o processo de produção da deficiência/*handicap* (FOUGEYROLLAS & ROY, 1996). Para Fougeyrollas & Roy (1996), a deficiência decorre especialmente de hábitos da vida comunitária e quando permanece circunscrita   situação social, ela não deve se tornar uma característica intrínseca, usada para definir a pessoa em questão. No caso contrário, por não ser analisados as limitações e obstáculos relacionados ao ambiente social, a “deficienciização” pode ser entendida como um processo de internalização das armadilhas sociais, vivenciadas por um ser humano. Essas dificuldades se tornam características psicofisiológicas e biológicas com as quais ele se confronta, o que contribui para sua vulnerabilidade   medida que o problema se torna intrínseco, ocultando assim a reflexão sobre as modalidades de arranjos extrínsecos, que permitiriam reduzir situações incapacitantes.

O Gráfico 1 destaca que o maior número de crianças TDAH permanecem crianças diagnosticadas com um transtorno (comportamento, psicopatologia ou transtorno invasor do desenvolvimento) e as que não têm uma categorização específica do Ministério, mas que têm um plano de intervenção, são considerados alunos ditos em risco. Encontra-se nesse grupo crianças diagnosticadas com dislexia, disortografia, discalculia, TDA e TDAH. Podendo-se acrescentar os alunos disf sicos classificados com deficiência languageiras. Assim, se pudermos apontar um aumento de 27.509 alunos ditos TDAH, nos dois anos escolares comparados, identificamos que 25.308 alunos que se inserem nas categorias de transtorno DIS ou sem categoria, mas com um plano de intervenção. Assim, no total, 92% da diferença das turmas de 2017-2018 e 2012-2013 é proveniente de diagnósticos associados a um distúrbio ou a uma disfun o cerebral menor (DIS).

Face a esse aumento meteórico,   possível questionar se estamos diante de alunos vul-

ner veis ou se estamos vulnerabilizando os alunos ou internalizando situações escolares difíceis, incapacitantes, para certos aspectos de suas fun es cerebrais. Em outras palavras, podemos salientar que estamos possivelmente a “biologizar” e “medicalizar” a dificuldade e vulnerabilidade escolar num momento em que as diretrizes ministeriais do Quebec, a exemplo da Organização das Na es Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), propõem a plena integração escolar dos alunos, utilizando a diferenciação pedagógica (MELS, 2010). Além disso, o estigma escolar aplicado ao aluno não permite definir uma pedagogia propícia para apoiá-lo.

Quadro conceitual

De um ponto de vista construtivista, toda observação no campo da pesquisa ou do ensino é orientada por referências conceituais. Nesse sentido, o olho é de alguma forma “habitado”. Isso se aplica ao campo educacional assim como ao terapêutico. O olhar lançado sobre a vulnerabilidade da criança na esfera escolar pode se realizar por diferentes olhos, se emprestamos a palavra a Astolfi (2008, p. 121-122), que considera que o pesquisador(a) desenvolve um “olho didático” quando observa uma sala de aula. Qualquer pessoa nessa situação aplicaria uma grade de observação para focalizar melhor a atividade dos alunos. Mais especificamente o olhar didático ou pedagógico se concentra, por exemplo, “na significação que têm para eles [os alunos] as tarefas disciplinares, as modalidades e procedimentos de resolução que adotam, sobre a relação que eles estabelecem com o saber”. Com base nas categorizações apostas nas declarações de matrículas escolares, exigidas pelo Ministério da Educação os pontos de vista dos professores poderiam ser orientados pela forma de considerar os bons e os maus alunos, os alunos em risco e

em dificuldades. Tais categorizações poderiam omitir problemas de crianças em dificuldades sociais – guerra, colapso econômico, dificuldades familiares, problemas médicos ou tragédias familiares, por exemplo –, que vão à escola pela manhã com uma frágil estrutura emocional, como apontam Cyrulnik e Morin (2003, p. 99) ao afirmarem que não há “qualidade biológica escolar”. A visão médica também orienta o olhar quando se interessa pela criança no ambiente escolar. Procura identificar as causas no organismo da criança que manifesta dificuldades durante as aulas. Seja por falta de atenção, por não “ficar quieta”, demorar mais do que a média para resolver um problema, ler ou seguir instruções, ou por uma alta taxa de respostas erradas de compreensão, o olho médico está interessado nas causas celulares, neuronais, em outras palavras, fisiológicas, biológicas que podem estar implicadas nesse “disfuncionamento”. Procurando compreender e resolver o fracasso escolar, uma forte corrente abriu uma via, aplicando uma análise causal a novas palavras para explicar as dificuldades de certos alunos. Por exemplo, considerando que o papel dos neurotransmissores explica o “transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH)”, os pesquisadores e as pesquisadoras, lançando esse olhar, procuram nos protocolos laboratoriais em ratos medicamentos para combater esse transtorno, sem conhecer no entanto o mecanismo de ação desses medicamentos.¹¹ Segundo Ruchat (2003), o estudo sobre crianças com dificuldades escolares se inscreve na intersecção dos campos da infância, da escola, da medicina e da psicologia. E com que palavras? Os termos diagnósticos para

identificar as dificuldades de aprendizagem se alargaram. De onde são emprestados e como orientam o olhar dos intervenientes (plurais) que interagem na cena escolar?

Se acabamos de tirar os óculos para observar uma situação escolar que guia nossas ações e se, além disso, colocamos em evidência, no contexto quebequense, as palavras ancoradas numa perspectiva médica, sugeridas aos professores e professoras para identificar as dificuldades do aluno, devemos então nos perguntar como essas palavras orientam o agir de três atores a saber: a criança, os pais e o professor? Que significações lhes atribuem? Para tanto, nós começaremos por uma breve análise de algumas palavras, em seguida, apresentaremos o dispositivo metodológico que desejamos utilizar para coletar a narrativa desses principais atores da vida escolar.

Palavras para falar das dificuldades escolares

A entrada da perspectiva médica no ambiente escolar não é recente, uma vez que a presença de médicos para avaliar a saúde das crianças está documentada desde o final do século XIX, início do século XX. No entanto, essa presença se consolidou e se diversificou desde então (RUCHAT, 2003). Nesta seção, analisaremos os termos: “distúrbio”, “deficiência/*handicap*”, “diagnóstico”, o prefixo “DIS”, o elemento “Ortho” e o adjetivo “clínico”. Essa breve análise confirmará a confluência dos pontos de vista médico, psicológico e mesmo psiquiátrico, no campo das ciências humanas e sociais, destacando a apropriação, a internalização e o poder dessa linguagem em educação.

Transtornos ou dificuldades

Começamos pela palavra “transtorno” origem de uma taxonomia crescente. Segundo o *Trésor de la Langue Française Informatisé* (ATILF) [Te-

11 O caso da Ritalina, amplamente prescrita a alunos diagnosticados TDAH no Quebec e cujo mecanismo de ação é mal conhecido, é eloquente quanto a essa abordagem (ver a notícia publicada no periódico universitário “ULaval nouvelles de l’Université Laval” de 25 de fevereiro de 2020 sobre um estudo publicado no *Cell Reports* que “poderia explicar o modo de ação da Ritalina em humanos”).

sauro da Língua Francesa Informatizado], essa palavra é usada para designar uma patologia, um funcionamento atípico com relação a um funcionamento considerado normal. Frequentemente utilizada no plural refere-se a um “distúrbio de ordem fisiológica, psicológica ou psíquica que conduz a perturbações no funcionamento normal do corpo humano” (ATILF). Conforme o *Office des professions* do Quebec (OPQ, 2014), a taxonomia dos distúrbios se baseia no DSM ou na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O fato de alguns professores, pedagogos e ortopedagogos se apropriarem das denominações de uma epistemologia específica do mundo médico, de onde vem o termo “transtorno”, contribui para medicalizar o contexto educacional. De fato, para o pedagogo, a biologia humana não é feita, em princípio, para designar objetos de aprendizagem escolar tais como a leitura, a escrita, o sistema de numeração ou a álgebra, que exigiram complexificações que evoluíram durante séculos na história da humanidade. As aprendizagens escolares estão mais relacionadas ao aspecto cultural e ao conceito inglês “*nurture*” (a ideia de cuidar, de se centrar nas necessidades, no nível de compreensão do outro). A aprendizagem em si mesma necessita tropeçar em conflitos sociocognitivos e exige confrontos pontuais com dificuldades. Vistas dessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem se manifestam, em particular, nos erros recorrentes cometidos pelo aprendiz. O erro é entendido como a manifestação de um nível de raciocínio que complexifica o pensamento. Assim, não se trata de corrigir um nível de desenvolvimento ou um raciocínio, mas de impulsioná-lo através de intervenções que oferecem um espaço ao erro do aprendiz e a reflexão sobre ele na própria ação de quem aprende. O erro, longe de ser evitado, deve ao contrário ser levado

em consideração, pois ele se torna, parafraseando Astolfi (1997) ou Mary (2003), a principal ferramenta para ensinar e fazer a criança progredir, a alavanca do conflito cognitivo. Se a dificuldade permanece pontual e transitória, ela é considerada como parte do processo de aprendizagem. Se persistir com o tempo, marcando um atraso (OPQ, 2014) de dois anos ou mais em comparação com crianças da mesma idade, a criança será considerada em dificuldade do ponto de vista das instâncias escolares quebequense.

O prefixo DIS

Esse prefixo, emprestado do grego, marca a ideia de dificuldade, negação, mau estado, anomalia ou malformação. Foi usado muito cedo em francês, mas foi sobretudo no século XIX e ainda mais no século XX que sua utilização conheceu um grande crescimento. Utilizado tanto para as funções fisiológicas, químicas, físicas, biológicas e psicológicas, ele pode ainda designar uma afetação do estado moral. Na área médica – e na patologia –, ele serve para formar palavras eruditas que descrevem um mau funcionamento ou um mau estado e é utilizado para referir-se a anomalias na formação – discromia, disembríoma, dismetabólico, dismorfia, distonia –, a certas patologias – disenteria, disendocrinias, dispnéia, disúria, dispepsia – ou casos específicos de dificuldade ou dor – disacusia, dismenorréia, distocia, dislalia. Em educação, esse prefixo, emprestado do mundo médico, é usado para identificar distúrbios específicos de aprendizagem, durante o desenvolvimento, agrupados na categoria conhecida como “DIS”: dislexia, disortografia, disgrafia, disfasia, discalculia (ATILF). É possível associar cada palavra “DIS” àquelas com o prefixo “A”, que significa “ausência de”, “sem” ou “desprovido de”. Entretanto, as palavras que utilizam o prefixo “A” se referem a pro-

blemas decorrentes de traumatismo craniano ou de lesão cerebral: afasia, alexia, agrafia, acalculia. No caso da designação das palavras em DIS, a hipótese de lesão cerebral pode ser emitida por diversos profissionais de saúde – médico, ortofonista, psicólogo etc. – através de um exame clínico, mas a lesão não é detectada por instrumentos de análise neurológica.

O elemento orto

Vindo também do grego “bom”, o elemento “orto” entra na construção de termos em vários campos – botânica, zoologia, matemática, biologia, medicina, psicologia, linguística –, nos quais se expressam as noções de retidão, reparação, normalidade e exatidão. “Orto” pode significar que previne, que corrige, que melhora uma condição física ou intelectual, assim como o que é correto, justo e em conformidade com a norma (ATILF). Assim, a palavra “ortopedagogia” está relacionada à prevenção, à avaliação e à intervenção – ou mesmo correção – dos transtornos pedagógicos de alunos em dificuldade.

O handicap

Do ponto de vista terapêutico, a palavra *handicap*¹² foi acrescentada à lista de fragilidades e incapacidades da pessoa atingida, remetendo à ideia de ter direito a uma atenção especial. Utilizada no domínio da medicina – e do cuidado –, assim como em educação, a palavra *handicap*, introduzida no século XX,¹³ se refe-

12 A palavra *handicap*, embora utilizada em português, foi traduzida por “deficiência”; e “handicapé” (sem equivalente em português) foi traduzida por “deficiente”. [N.T.]

13 Emprestado da língua inglesa e da contração “hand in cap” (mão no chapéu), *handicap* designava originalmente um jogo e mais tarde foi aplicado às corridas de cavalos. A ideia comum entre os dois é a de comparar o valor entre objetos – jogo do chapéu no qual se colocava a aposta por um objeto pessoal – ou entre animais – em corridas de cavalos, equalizam-se as chances entre os concorrentes, adicionando um peso para carregar ou uma distância maior a percorrer (ATILF).

re à deficiência física ou mental. As incapacidades sublinhadas concernem a uma norma e como tal, ancoradas socialmente. Quando essas incapacidades são consideradas demasiado graves, fala-se de desvio da norma e de *handicap*, confirmando as ancoragens sociais da palavra. Segundo Astolfi (2005), a noção de *handicap*, no sentido biomédico, tomou forma em educação nos anos 1960 e se inscreveu nas questões levantadas sobre desigualdades familiares e sociais. Antes disso, as diferenças educacionais eram explicadas pela ideia determinista de “dádiva”. A contribuição da sociologia da reprodução de Bourdieu introduziu a ideia de *handicap* sociocultural, que denuncia um modo de funcionamento da escola que prejudica as crianças de meios populares. Isso derrubou a ideia de “dádiva”, no entanto, 50 anos depois, como assinala Astolfi (2005), o apelo crítico a uma transformação do funcionamento da escola desapareceu e um fatalismo social – *handicap* sociocultural – substituiu o fatalismo biológico do “dom”. Recorrer à noção de *handicap* [deficiência] permite designar hoje uma “causa” do fracasso escolar. Isso se torna um problema por pelo menos duas razões, continua Astolfi (2005). A primeira pontua a origem social, que pode ser dificilmente considerada como uma causa; a correlação é apenas estatística e não permite previsões individuais. A segunda diz respeito à escola, que pode exonerar sua responsabilidade diante das diferenças entre os alunos e promover o sucesso dos que estão em dificuldade, uma vez que se trata de causas externas ao sistema didático. Sem negar o peso da origem sociofamiliar, a escola deve considerar esse peso como circunstancial e não causal.

O diagnóstico

A palavra “diagnóstico” é retirada do contexto médico e se refere à identificação de uma

doença com base em seus sintomas. A palavra “diagnose” surgiu no início do século XVIII e se expandiu nos anos 1960. Do grego *diagn sis* (discernimento) e de *gn ses* (conhecimento), o termo é amplamente emprestado da área médica, mas também utilizado em economia, psicologia ou em educação. O uso da palavra no ambiente escolar deriva do olhar terapêutico que   lançado sobre alunos ditos em dificuldade.

Clínica

O adjetivo “clínica” tem como primeiro significado o de um procedimento que ocorre na cabeceira do paciente e, por extensão, “a observação direta do paciente acamado” (ATILF). Teria sido emprestado do latim imperial *clinice* “medicina praticada junto ao leito do paciente” e sua origem se encontra (também) no campo médico (século XVII), utilizado no século XX em psicologia e em sociologia. Em medicina, ele pode qualificar o método de diagnóstico – por observação direta sem o auxílio de meios laboratoriais, por exemplo –, o método de ensino – em oposição ao ensino magistral, preferencialmente prático –, designar o caso t pico (caso clínico), os exames (clínicos). Em psicologia, ele assumiu o significado de “observação direta do paciente através da análise profunda de seu comportamento em diferentes situações” (ATILF). A psicanálise emprestar  o adjetivo que se encontra notadamente na abordagem clínica das pesquisas sobre a relação com o saber. Finalmente, a palavra também foi utilizada por Piaget para qualificar o seu método de se aproximar da criança e de seus modos de pensar. Para Piaget (1972/1926; DUCRET, 2004; BANG, 1966), esse método de investigação dito clínico se situava no oposto dos testes padronizados para medir a inteligência, em plena expansão no início do século XX. A investigação visava o contrário, fazer emergir

a g nese da construção do conhecimento no humano com um objetivo epistemológico mais amplo relativo   construção do conhecimento na filogênese. Em seu método adjetivado de clínico, Piaget considera a criança como sujeito epistêmico, “pai do homem”, dizia ele, verdadeiro parceiro intelectual do adulto que o desafiar  a explicitar seu pensamento a fim de trazer à luz a construção e complexificação dos saberes (FERREIRO, 1997). Nesse sentido, nos vinculamos à ideia de proximidade, de estar “na cabeceira”.

Metodologia

Emprestamos a Lani-Bayle (2014)¹⁴ a entrevista clínico-dialógica e acrescentamos, com base em Piaget, o adjetivo “crítico”, procurando reunir diferentes pontos de vista dos três atores – criança, pais e professor – implicados nas dificuldades escolares dos alunos. Conhecemos poucos trabalhos sobre crianças ditas em dificuldade escolar que entrecruzaram os pontos de vista delas próprias, dos pais e de professores.¹⁵ Que palavras esses atores usam para falar das dificuldades escolares e que significado atribuem a elas?

Nosso objetivo é justamente conceptualizar um dispositivo metodológico para o apreender o discurso sobre a vulnerabilidade de certas

¹⁴ Lani-Bayle (2014, 21-22) explica que a palavra “clínica” não bastava para qualificar a abordagem metodológica narrativa coconstrutiva de saberes que ela utilizou em suas pesquisas com crianças. Por um lado, porque permanecia vaga e, por outro, pela origem médica da palavra, que conota a doença e sua retomada no campo da psicologia, que ampliou seu significado terapêutico. Ela acrescentou, então, o termo “dialógica”, inspirado no uso que fez dele, Edgar Morin, entendido como pontos de vista baseados em lógicas diferentes, até mesmo antagonicas, que podem coexistir em sistemas complexos. Nós acrescentamos o adjetivo “crítico”, pois se trata de adotar uma postura que questiona o ponto de vista colocado à mesa na conversa.

¹⁵ é importante mencionar aqui o trabalho de Mollo (1974), que se interessou pelas representações que se fazem dos outros parceiros, as crianças, os pais e os professores sob uma perspectiva sociológica e psicossociológica.

crianças consideradas em dificuldade escolar, do ponto de vista dos três atores-chave: a criança, os pais e a professora.

Em um projeto de pesquisa ulterior, esse dispositivo nos permitirá circunscrever dois objetivos específicos. Em primeiro lugar, fazer emergir o discurso: (a) dos alunos com relação às suas dificuldades escolares; (b) dos pais com relação às dificuldades escolares vividas por seus filhos; e (c) dos professores ou das professoras com relação às dificuldades escolares vividas por seu aluno. Em segundo lugar, ele nos permitirá entrecruzar o discurso das crianças, dos pais e dos professores quanto às dificuldades escolares.

Nossa abordagem é compreensiva, pois nos interessamos ao significado que os atores dão às suas ações. Ela solicitará uma narrativa, dando a palavra aos atores para que narrem dificuldades escolares potencialmente vividas. A narração será incentivada por uma ilustração que será proposta no protocolo a ser seguido junto aos participantes (criança, pais, professora). Será dada especial atenção à criação de um clima de confiança e de respeito indispensável às interações (LANI-BAYLE, 2014) e entre dois parceiros intelectuais (FERREIRO, 1997): a pesquisadora e o participante.

Dispositivo

A fim de captar o discurso da criança, dos pais e da professora sobre às dificuldades escolares potencialmente vividas e a fim de entrecruzar esses discursos, foi construída uma entrevista clínico-crítica dialógica com a finalidade de coletar uma narrativa escolar individual a partir de uma ilustração (Ilustração 1).¹⁶

¹⁶ Agradecemos a Sandrine Cantin, estudante de mestrado em Psicopedagogia (em Educação Especial), por sua colaboração na construção da ilustração especificamente concebida para os propósitos do presente estudo.

Ilustração 1 – Introdução às narrativas da criança, dos pais e da professora



Fonte: elaborada por Sandrine Cantin para a pesquisa.

É possível acreditar que será mais fácil para a criança contar sua história de vida a partir de uma ilustração fictícia próxima das situações vividas em sala de aula, em vez de lhe pedir simplesmente que conte suas dificuldades escolares, o que poderia, do ponto de vista da criança, colocar a dificuldade na situação escolar em vez de vincular a dificuldade à sua pessoa, e é precisamente o que justifica a nossa escolha. Além disso, a narrativa é uma forma discursiva que a criança domina relativamente cedo e ela a utiliza espontaneamente não apenas através das ficções que lhe são lidas ou que vê nos filmes, mas também a aprecia em situações lúdicas ou em momentos de narrativa autobiográfica que elas dirigem espontaneamente a uma pessoa ausente (BLANC, 2015; BOURG, BAUER, & VAN DEN BROEK, 1997; MAKDISSI, BOISCLAIR, SIROIS, BARON & SANCHEZ, 2019; SANCHEZ & MAKDISSI, 2019; VAN DEN BROEK, 1997). As narrativas geradas com base em ilustrações são amplamente utilizadas para identificar a capacidade de contar das crianças pequenas. Admite-se que a emoção negativa presente numa ilustração ajuda a criança a evidenciar a problemática da história (MAKDISSI & BOISCLAIR, 2006; VENDEVILLE, BRECHET, & BLANC, 2015). Foi com esse intuito

que a Ilustração 1 foi construída, apresentando uma forte emoção de tristeza no rosto do protagonista, que saiu da sala de aula, mas não se conhece o motivo. Pede-se, então, a criança para explicar o que aconteceu nessa história.

Protocolo da entrevista com a criança

É com base em suas experiências escolares que a criança contará a história, sobretudo porque lhe é explicado o seguinte pela pesquisadora:

Eu trabalho ensinando futuros professores. Eles e os estagiários são meus alunos. Mas eu acho que as pessoas que mais sabem sobre o que acontece na escola são as crianças! Então, eu pensei que talvez você pudesse me ajudar a ensinar aos meus estagiários as histórias da escola, antes que eles venham ensinar nas escolas. É por isso que eu quero encontrar as crianças para ouvi-las falar das histórias da escola.

Olhe essa imagem aqui [Ilustração 1]. O que você acha que está acontecendo? Como assim, por que você acha isso? Você pode me dizer se alguma vez isso já aconteceu em sua sala? [Se a criança falar sobre algo que aconteceu a um amigo, deixe-a terminar e depois pergunte: E isso já aconteceu com você? Me conte, por favor].

Essa entrada na conversa é importante porque permite que criança se sinta um *expert* que socorre o adulto. Essa maneira de fazer um espaço de confiança para a criança faz com que ela se torne mais falante. Segundo Ferreiro (1997), numa abordagem heurística, é apropriado levantar a hipótese de que a criança sabe mais das coisas e o que ela diz subentende uma construção, uma representação do mundo. Em momentos favoráveis do discurso, quando a criança parece revelar uma representação particular, devemos saber como lhe pedir que nos esclareça: “Espere, você disse isso” (retomar o que ela falou), “depois aqui-lo” (retomar a fala dela), “agora fiquei confusa,

você pode me explicar”. Essa forma de retomar as frases enunciadas pelas crianças para provocar explicitações, enquanto nos dizemos o que ela falou, dá um caráter crítico e dialético à entrevista (BANG, 1966; DUCRET, 2004). Com o objetivo de apreender o discurso sobre a vulnerabilidade da criança em situação de dificuldade escolar, algumas subquestões foram colocadas em destaque no protocolo para relançar a pergunta à criança caso ela não aborde espontaneamente as explicações em torno da ilustração: 1- *como você explica isso* (o protagonista do lado de fora da sala); 2- *como você se sentiu; de que você precisaria; numa situação assim, quem poderia te ajudar, me explique o que ele (ou ela) fez para isso? Há uma outra pessoa que possa te ajudar, como?* [etc., até que a criança diga que não há mais ninguém]. Parafraseando Ducret (2004), Denis-Prinzhorn e Grize (1966), que explicam globalmente o método clínico de Piaget, diríamos que as subquestões, planejadas de forma aberta e que se tornam mais precisas em função das narrativas singulares das crianças, permitem buscar a significação, as crenças e os valores que a criança atribuirá à situação escolar ilustrada.

Protocolo da entrevista com a professora

Admitimos que a recolha desta narrativa nos permitirá levantar um desafio em termos da relação de confiança entre a pesquisadora e a professora a quem se pedirá para contar. De fato, ao longo dos anos, a relação que se desenvolveu entre pesquisadores e professores tem sido percebida por muitos como hierárquica, no sentido em que os primeiros teriam como mandato elaborar “modos de fazer”, que os segundos deveriam aplicar em suas salas de aula.¹⁷ O dispositivo deverá então nos permitir

¹⁷ Bronckart (2001) propõe uma análise dessa concepção hierarquizada dos papéis dos pesquisadores e dos professores, construída ao longo do tempo. Ele atribui

apreender as representações da professora sem que ela tente dizer o que pensa que gostaríamos de escutar enquanto pesquisadoras.

Como Bruner (1991) sugeriu, uma das vias permitindo contornar essa hierarquia, enquanto pesquisadoras, consiste em focalizar as *significações* que os atores das situações educativas atribuem aos objetos estudados, a fim de elevar a subjetividade de seu discurso a nível de conceito explicativo de suas ações. Ancorando nossos trabalhos em perspectivas socioconstrutivistas e interacionistas, trata-se então de levar em conta as situações em sua complexidade, considerando as interações dos atores com seu ambiente e com os outros, a fim de compreender o processo de construção das significações que ali ocorrem e que dá sentido às ações da professora (WOODS, 1990). No contexto desse projeto, procuraremos assim compreender as significações que a professora dá à situação do aluno dito "em dificuldade", focalizando as ações que ela desenvolve, suas interações na tríade professora-aluno-pais, mas também com outros profissionais que possam eventualmente intervir junto à criança etc.

A fim de dar um lugar central às situações e à explicitação de suas ações e concepções, partiremos da mesma ilustração proposta à criança, admitindo que ela nos permitirá pedir à professora de nos conte a história da criança. Na entrada em situação se terá o cuidado de criar uma relação de confiança na qual a professora terá o *status* de *expert* em criança, no sentido em que, ao contrário da pesquisadora, ela a conhece melhor. A explicação dada pela pesquisadora será a seguinte:

Nosso projeto tem interesse nos alunos que são às vezes colocados um pouco de lado na escola ou que podem se sentir assim. Nós gostaríamos

este tipo de concepção ao desejo dos pesquisadores de trabalhar com base em dados ditos "objetivos", evitando assim aqueles derivados das práticas profissionais e do discurso dos professores, a fim de contribuir para a institucionalização científica da pesquisa em ciências da educação e a sua valorização social.

de compreender a maneira como diferentes atores vivem e apreendem essas dificuldades, seja a criança, os pais e você, a professora. Nós encontramos a criança e lhe pedimos que contasse a história de um aluno em dificuldades, apresentando esta imagem. Para se inspirar, gostaríamos que você procedesse da mesma maneira.

É esta a ilustração que mostramos ao seu aluno. Eu gostaria que você pensasse numa situação em que isso teria acontecido em sua sala este ano. Você poderia me falar sobre isso?

A pesquisadora ouvirá a história, intervindo ocasionalmente para se assegurar que compreendeu bem o ponto de vista da professora. O papel da pesquisadora será ajudar a professora a explicitar seu pensamento, levando-a a explicar suas ações e concepções. Ao longo da narrativa, a pesquisadora poderá questionar a professora da seguinte maneira: "Você disse ...", "o que você quer dizer com isso?", "Você diz que faz isso". "Por que você está fazendo assim?". A fim de identificar o discurso sobre a vulnerabilidade da criança que passa por dificuldades na escola, também desenvolvemos algumas subquestões para relançar a narrativa caso a professora não as aborde espontaneamente: 1- *Na imagem, vemos um aluno que está do lado fora. Você acha que este aluno é, às vezes, metafórica ou literalmente posto de lado? Ele ou ela poderia se sentir excluído?*; 2- *Como você se sente enquanto professora diante deste aluno? Do que você precisaria para ajudá-la no seu papel de professora? Existem outros profissionais que têm um papel a desempenhar em sua formação ou que você gostaria de ver desempenhar um papel? Qual?* 3- *Na sua opinião, qual é o papel da criança nesta situação? Como você gostaria que ela agisse?*

Protocolo da entrevista com os pais

Como nos protocolos anteriores, deve ser estabelecida também uma relação de confiança

entre a pesquisadora e o pai ou a mãe da criança que participar  da pesquisa. A pesquisadora garantir  também que seja dado ao participante o papel de *expert*. É o pai ou a mãe que conhece a criança desde seu nascimento no seio da família. Ele ou ela é quem tem a responsabilidade principal e se encarrega do seu desenvolvimento. Mas seu papel assume uma nova via no momento em que a criança entra na escola: eles se tornam “pais de aluno” (VANLINT & BERNARD, no prelo). Assim como na entrevista com a professora, a pesquisadora terá o cuidado de levar em conta seus diferentes papéis e considerar as interações dos atores em seu contexto. Os pais reconhecem amplamente a importância da escola no percurso de vida de seu filho (ARAPI, 2017). Entretanto, nem todos se sentem suficientemente equipados para ajudar seu filho ou sua filha quando eles se encontram em dificuldades na escola (PÉRIER, 2007). A pesquisadora, ao estabelecer a relação de confiança, levará em consideração a vulnerabilidade que pode ser sentida pelos entrevistados enquanto pais, uma vez que   na escola, um lugar onde eles não podem estar presente, nem participar diretamente das interações, que o filho ou a filha está em luta contra as dificuldades (VANLINT & BERNARD no prelo). A mesma ilustração   utilizada, como nas outras duas entrevistas, como meio de incentivar a interação. As explicações dadas pela pesquisadora são as seguintes:

Nosso projeto focaliza os alunos que estão passando por dificuldades na escola. Queremos compreender a maneira como os diferentes atores, seja a criança, sua professora e você, como pai ou como mãe, vivem e entendem essas dificuldades. Pedimos a seu filho que contasse a história de um aluno com dificuldades, apresentando a ele esta imagem. Propomos que você também proceda da mesma maneira para se inspirar.

Gostaria que você pensasse num momento em que tenha testemunhado, direta ou indireta-

mente, essa situação na sala de aula de seu filho.

Você pode me falar sobre isso?

1- Isso já aconteceu com seu filho antes?; 2- (Se os pais responderem não) - Como você explica isso? (Se os pais responderem sim) - Você pode me falar sobre isso? Como isso aconteceu? 3- E em casa, como surgem essas situações? E por que elas acontecem?

A pesquisadora ouvir  a história dos pais, certificando-se de que ela compreenda o ponto de vista deles. Ela poderá relançar a discussão recorrendo à empatia. Ela também pode repetir a história utilizando as palavras ditas pelos pais: *Então, a criança retirada da sala...* Para animar as interações, ela fará perguntas usando “como”. Por exemplo, “Como isso aconteceu? Como ele ou ela se sente?”. Para compreender de que modo as dificuldades na escola podem se traduzir no ambiente doméstico, são feitas as seguintes subquestões: 1- *Na imagem, vemos um aluno do lado de fora. Você acha que este aluno poderia às vezes ser seu filho, e que em casa, ele pode também se sentir metafórica ou literalmente posto de lado?* 2- *Você pode me falar sobre algum momento em que seu filho lhe expressou que se sentia posto de lado? Do que você precisaria para ajudá-lo em seu papel de pai ou de mãe? Existem outros profissionais que têm um papel a desempenhar nas aprendizagens escolares, você gostaria de ver algum deles desempenhar esse papel? Qual deles?* 3- *Na sua opinião, qual é o papel de seu filho numa situação semelhante? Como você gostaria que ele ou ela agisse?*

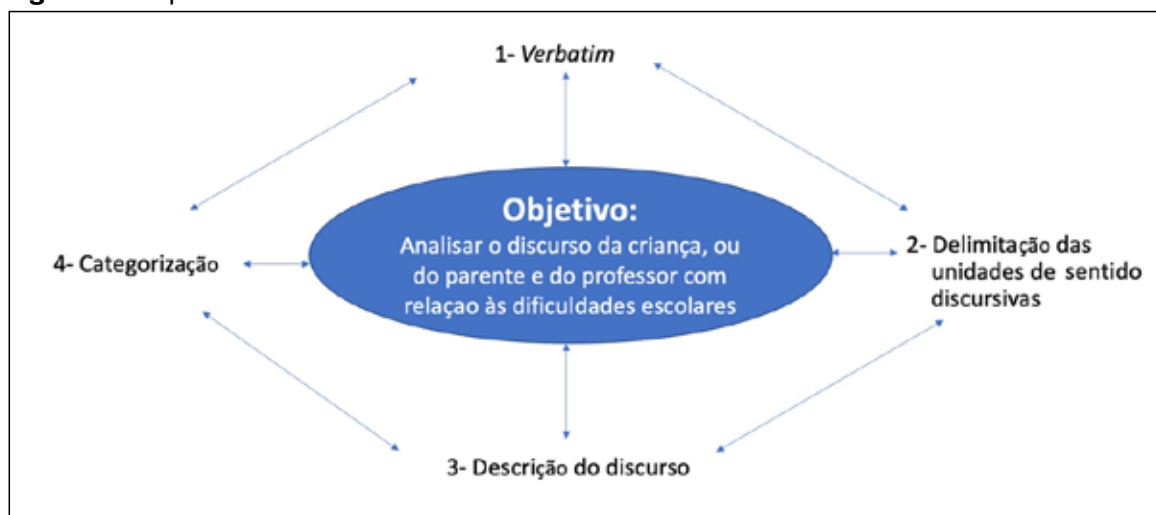
Análise de dados

Essas entrevistas clínico-críticas dialógicas, que permitem coletar as narrativas da criança, dos pais e da professora, são videogravadas para possibilitar a transcri o integral e po-

der igualmente marcar índices extralinguísticos pertinentes à narrativa produzida – gesto, expressão facial, entonação. Como mostra a

Figura 1, é esse registro literal do discurso da criança, dos pais e da professora que se tomará como base para as análises.

Figura 1 – Etapas da análise dos dados



Fonte: elaborada pelas autoras.

Os procedimentos de análise qualitativa, clínica, interpretativa e crítica serão coerentes com a abordagem compreensiva adotada. Guiada pelo objetivo de conceptualizar um dispositivo metodológico para apreender o discurso da vulnerabilidade de crianças com dificuldades escolares, a análise qualitativa e discursiva se fará mediante a criação indutiva de categorias (MILES & HUBERMAN, 2003; CORBIN & STRAUSS, 2008), a exemplo de Paillé e Muchielli (2010), como categorias conceptualizantes, com base em três etapas-chave interativas, guiadas pelo objetivo da pesquisa: 1- transcrição literal; 2- delimitação das unidades de sentido; 3- descrição do discurso e 4- categorização à luz de concepções sociológicas, pedagógicas, médicas e psicológicas, vinculadas ao marco teórico. As categorias permanecem abertas aos dados originais, produzidos no discurso singular de cada sujeito refletindo, e permanecem igualmente guiadas por concepções teóricas na busca da recorrência que possam levar à denominação genérica de cada uma das categorias.

Conclusão

Neste artigo, propusemos um dispositivo de recolha de narrativas com a finalidade de apreender o discurso da vulnerabilidade de certas crianças que enfrentam dificuldades escolares. O estudo dessas dificuldades – de adaptação e de aprendizagem – em ambiente escolar não é novidade, ele está inevitavelmente vinculado à criação da escola como meio de instrução obrigatório desde a idade de seis a sete anos. O interesse em explicar, compreender e até resolver essas dificuldades escolares convocou vários ângulos de abordagem: médico, terapêutico, psicológico, sociológico, pedagógico. Ao longo da história, suas diferentes perspectivas foram por vezes conjugadas, por vezes colocadas em tensão e as relações de força ainda se expressam sem encontrar um terreno de entendimento. Essas tensões põem em evidência pontos de vista divergentes sob ângulos epistemológico e metodológico. “A aliança da educação com a saúde permanece conflituosa”, como aponta Hardy (2020, p. 32), cujo trabalho de análises de narrativas de jovens se situa no cruzamento do

cuidado, da saúde e da educação. Os olhares lançados sobre a criança – aluno, aprendiz –, sobre a aprendizagem e sobre o ensino também diferem. Para cada olhar, uma grade, se podemos dizer assim. Quem considera que são os genes que determinam em grande parte o sucesso ou o fracasso escolar tenderá a falar, por exemplo, em termos de “dádiva” e de “déficit”. Quem considera crucial o meio em que vive a criança, pelas interações sociais que facilitam e criam ao mesmo tempo obstáculos às aprendizagens, tende a falar de “construção social da deficiência” e da “fabricação da excelência escolar”. O olhar reflexivo mais próximo da genética e o mais próximo da pedagogia trarão interpretações diferentes das dificuldades escolares de certas crianças.

O dispositivo criado visa a aproximar-se do pensamento da criança, dos pais e da professora, que vivenciam as dificuldades mencionadas, utilizando o discurso que eles mesmos constroem para falar sobre isso. Nesse sentido, nós estamos próximos da metodologia piagetiana com sabores ditos clínico e crítico. Ao contrário de testes e de questionários preestabelecidos, esse tipo de abordagem clínico-crítica e logo dialógica permite ajustar-se ao discurso singular de cada participante, durante a conversa, levando-os a explicitar seu pensamento a fim de ter acesso a ele e compreendê-lo.

Convém levantar o véu sobre as concepções das crianças, dos pais e dos professores com relação à vulnerabilidade vivida em situação de dificuldade escolar e ver a que perspectivas essas concepções se vinculam, já que elas não têm o mesmo poder de emancipação com relação à vida na escola e às aprendizagens escolares. Teixeira (2017), por exemplo, demonstrou empiricamente as concepções às vezes alienantes de jovens aprendizes que se tornaram adultos imersos num discurso biomédico. Na verdade, esses alunos tinham sido diagnosticados TDAH, DIS ou em dificul-

dade, muitos afirmaram espontaneamente que tinham sido medicados com Ritalina. A longo prazo, no cotidiano escolar, esses jovens se apropriaram de tal forma do discurso escolar com sabor biomédico, que eles terminaram por desvalorizar suas capacidades intelectuais criativas (TEXEIRA, 2017, 2019). Para retomar o neologismo esboçado em nosso quadro teórico, esse discurso escolar repetido durante anos levou-os a uma “deficienciização” de sua pessoa. Essa fragilização dos jovens deve inevitavelmente convidar os educadores a se reapropriarem de um vocabulário para falar de vulnerabilidade e de dificuldade que seja mais respeitoso das capacidades intelectuais e criativas dos alunos; um vocabulário que reverta a estigmatização e permita um olhar positivo sobre a criança (CHAPELLE & GROSJEAN, 2010).

A partir do momento em que se concebe o ensino como um contexto que deve favorecer as ações, as reflexões e as abstrações a serem construídas pelo aprendiz em função de suas próprias concepções (PIAGET, 1969), a abordagem clínico-crítica e dialógica permanece fecunda para defender e estimular o aluno em sua emancipação intelectual e social via o universo escolar, uma vez que ela exige conceber a pedagogia da sala de aula com base nos construtos de seus atores primordiais, mesmo que isso implique ajustes específicos em função dos objetivos pedagógicos (DUCRET 2004). Se o modelo biomédico, centrado nos órgãos e na fisiologia, permite buscar causas intrínsecas à pessoa e tratamentos ou uma readaptação para curá-la, visando se aproximar da norma, ele permanece pouco eficaz para apoiar a pessoa no contexto de sua própria vida, considerando suas capacidades e suas necessidades (FOUGEYROLLAS & R, 1996), assim como ele não pode orientar a pedagogia propícia a impulsionar as aprendizagens, quer sejam elas disciplinares ou sociais. A grade deficitária não está orientada para a identifica-

ção das “molas” fundadoras das ações educacionais, se podemos parafrasear Astolfi (2008). Um olhar abrangente como os de Piaget e Vygotski oferece sobremaneira os fundamentos do desenvolvimento da criança e permitem circunscrever a intervenção educativa (PIAGET, 1969, 1972/1926; VYGOTSKI, 1985/1934).

No mesmo sentido das narrativas coletadas por Teixeira (2017, 2019) elaboradas com base numa ilustração produzida pelos participantes, acreditamos que nosso dispositivo de entrevista clínica-crítica dialógica, ancorado na coleta de uma narrativa em torno de uma ilustração, permitirá ir buscar as concepções de alunos muito mais jovens com relação às suas dificuldades escolares e de as entrecruzar com as de seus pais e seu professor. Como eles falam sobre isso? Dando explicações fisiológicas, utilizando expressões ou metáforas emprestadas de visões médicas como os termos “orto”, “DIS”, “deficiência” etc.? Eles abordam as dificuldades usando palavras de uma visão sociopedagógica como os termos “ensinar”, “aprender”, “acompanhar”, necessidade de discutir ou de se explicar? Trazer à luz as concepções desses atores escolares permanece indispensável para construir um caminho escolar que permita a emancipação de todos antes de chegarem à vida do jovem adulto realizado.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: Author. 2013.

ARAPI, Enkeleda. **Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?** 2017. 346 p. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec, 2017.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris: ESF, 1997.

ASTOLFI, Jean-Pierre. Déconstruire des idées pédagogiques de sens commun pour favoriser les

apprentissages. Dans: **Conférence prononcée à la Base pédagogique de soutien (BPS)**, Toulouse, 19 octobre 2005.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2008.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « clinique ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 juin. 2020.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « diagnostic ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « dys ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « handicap ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « clinique ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.

ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « ortho ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.

BANG, Vinh. La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In: DENIS-PRINZHORN, Marianne, PIAGET, Jean. **Psychologie et épistémologie génétiques: thèmes piagétiens**, Paris: Dunod, 1966. p. 67-81.

BLANC, Nathalie. Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills: an exploratory study. **Année psychologique**, v. 114, n. 4, p. 799-819, 2015.

BOURG, Tammy; BAUER, Patricia J.; VAN DEN BROEK, Paul. Building the bridges: The development of event comprehension and representation. In: VAN

DEN BROEK, Paul, BAUER, Patricia J., BOURG, Tammy. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. p. 361-384.

BRODEUR, Monique; POIRIER, Louise; LAPLANTE, Line; BOUDREAU, Carole; MAKDISSI, Hélène; BLOUIN, Pascale; BOUTIN, Jean-François; CÔTÉ, Carole; DOUCET, Manon; LEGAULT, Lyne; MOREAU, André C. **Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie**. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), 2015. Disponible à: http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf. Accès en: 30 jui. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In: BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Jeannette. **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2001. p. 133-154.

BRUNER, Jerome S. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris: Éditions Eshel, 1991.

BRUNER, Jerome S. **L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris: Retz, 1996.

CHAPELLE, Gaëtane; GROSJEAN, Sandrine. « Bon » et « Mauvais » élèves: quels stéréotypes aujourd'hui?. Bruxelles: CGé - ChanGements pour l'égalité asbl, 2010.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 2008.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. Éthique, science de l'homme et éducation. **Chemins de formation au fil du temps**, v. 5, p. 97-107, 2003.

DENIS-PRINZHORN, Mairanne; GRIZE, Jean-Biaise. La méthode clinique en pédagogie. In: PIAGET, Jean, DE AJURIAGUERRA, Julian. **Psychologie et épistémologie génétiques: thèmes piagétiens**, Paris: Dunod, 1966. p. 319-325.

DUCRET, Jean-Jacques. **Méthode clinique-critique**

piagétienne. Genève: Service de la recherche en éducation (SRED), 2004.

FERREIRO, Emilia. L'enfant après Piaget: Un partenaire intellectuel pour l'adulte. **Psychologie française**, v. 42, n. 1, p. 69-76, 1997.

FOUGEYROLLAS, Patrick; ROY, Katia. Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. **Service social**, v. 45, n. 3, p. 28-34, 1996.

HAMANN, Jean. Hyperactivité: des rouages cellulaires mis au jour. Une étude précise le rôle des neurones dopaminergiques dans l'hyperactivité et suggère un mécanisme d'action pour le Ritalin. **ULaval nouvelles**. Université Laval, 25 février 2020. Disponible à: https://nouvelles.ulaval.ca/recherche/hyperactivite-des-rouages-cellulaires-mis-au-jour-096a783f83d5f68a6a5698fc8b6d0a11?utm_source=infolettre&utm_campaign=DC_ulaval-nouvelles2020&utm_medium=Email&utm_content=20200227. Accès en: 30 jui. 2020.

HARDY, Anne-France. **Prendre soin des histoires qui comptent. Apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé**. 2020. 377 p. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes II, Rennes, 2017.

JACKSON, Phillip W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KALUBI, Jean-Claude. **Portrait de la situation des EHDA au Québec (2000-2013): Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation**. Sherbrooke, Ciipro, 2015. Disponible à: https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf. Accès en: 30 jui. 2020.

LANI-BAYLE, Martine, Talkchild à l'école: Enseignements au défi de la clinique-dialogique. In: LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, Maria. **Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 15-30.

MAKDISSI, Hélène; BOISCLAIR, Andrée; SIROIS, Pauline, BARON, Marie-Pierre; SANCHEZ, Claudia. Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. In: VENEZIANO, Edy; NICO-

LOPOULOU, Angeliki. **Narrative, Literacy and Other Skills. Studies in intervention** (SIN 25). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 43-68.

MAKDISSI, Hélène; BOISCLAIR, Andrée. Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. **Written language and literacy**, v. 9, n. 2, p. 177-211, 2006.

MARY, Claudine. Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. **Éducation et francophonie**, v. 31, n. 2, p. 103-124, 2003.

MILES, Matthew B; HUBERMAN, Michael A. **Analyse des données qualitatives**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). **L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA),** Québec, Gouvernement du Québec, 2007. Disponible à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf. Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). **À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique,** Québec, Gouvernement du Québec, 2009. Disponible à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf. Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2010). **Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés,** Québec, Gouvernement du Québec, 2010. Disponible à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenIntegracionElevesHandDiff.pdf. Acesso: 30 juin 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). **Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève,** Québec, Gouvernement du Québec, 2004.

Disponible à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf. Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). Banque de données statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2018-2019, Québec, Gouvernement du Québec sous la coordination de l'Institut de la statistique du Québec, 2019. Disponible à: https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=-MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tride_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1. Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018, Québec, Gouvernement du Québec sous la coordination de l'Institut de la statistique du Québec, 2020. Disponible à: https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m_o=-MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606. Accès en: 30 jui. 2020.

MILES, Matthew B., & HUBERMAN, Michael A. **Analyse des données qualitatives**. M. H. Rispal, Trans. 2a Ed., Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 2003.

MOLLO, Suzanne. Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (dir.), **Traité des sciences pédagogiques**. Paris: Presses universitaires de France, 1974. p. 109-120.

NADEAU-DUBOIS, Gabriel. Introduction. In: NADEAU-DUBOIS, Gabriel (Ed.), **Libre d'apprendre. Plaidoyers pour la gratuité scolaire**. Montréal: Les éditions écosociété, 2014. p. 12-34.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. **Rapport. La**

situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage, Québec, Gouvernement du Québec, 2014. Disponible à: https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf Accès en: 30 juil. 2020.

PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Curriculum: le formel, le réel, le caché. In: HOUSSAYE, Jean. **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris: ESF, 1993. p. 61-76.

PÉRIER, Pierre. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question ». In: TOUPIOL, Gérard. **Tisser des liens pour apprendre**. Paris: Retz, 2007. p. 90-107.

PIAGET, Jean. **La représentation du monde chez l'enfant**. Paris: Presses universitaires de France, 1972/1926.

PIAGET, Jean. **Psychologie et pédagogie**. St-Amand: Éditions Denoël, 1969.

RUCHAT, Martine. **Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale**: histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique: Bern: Peter Lang, 2003.

SAADA-ROBERT, Madelon & LEUTENEGGER, Francia. Expliquer/comprendre: enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In: SAADA-ROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia (Org.), **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2002. p. 7-28.

SÁNCHEZ, Claudia, MAKDISSI, Hélène (2019). La genèse de l'expression causale dans le discours narratif du jeune enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère. **Repères**, v. 59, p. 23-49, 2019.

TEIXEIRA, Marta. **L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes québécois inscrits à l'éducation des adultes**. 2017. 532f. Thèse (Doctorat en Psychopédagogie) - Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval, Québec, 2017.

TEIXEIRA, Marta. La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séance de dessin libre dans un approche dialogique. **Éducation et francophonie**, v. 47, n. 1, p. 73-93, 2019.

VAN DEN BROEK, Paul. Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In: VAN DEN BROEK, Paul, BAUER, Patricia J., BOURG, Tammy. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. p. 321-342.

VANLINT, Alice; BERNARD, Marie-Claude. Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire. In: BELLEGUIC, Thierry; HOURCADE, Annie. **Réparer les vivants**. Paris: Hermann. (prelo)

VENDEVILLE, Nathalie; BRECHET, Claire; BLANC, Nathalie. Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit: rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. **Revue canadienne des sciences du comportement**, v. 47, n. 2, p. 163-174, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. **Textes de base en psychologie: Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985/1934. p. 95-117.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em 10/08/2020

Marie-Claude Bernard é professora associada no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Faculdade de Educação da Universidade de Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SCOLarité: Persévérance et réussite! Membro da Comunauté de recherche interdisciplinaire sur la vulnérabilité de l'Université Laval (CRIV). Vice-présidente de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). E-mail: marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Alice Vanlint é professora assistente no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Universidade de Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite! Membro da Communauté de recherche interdisciplinaire sur la vulnérabilité de l'Université Laval (CRIV). *E-mail:* alice.vanlint@fse.ulaval.ca

Hélène Mkdissi é professora titular no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Universidade Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) e da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite! *E-mail:* helene.mkdissi@fse.ulaval.ca

QUE TIPO DE DIÁLOGO PROMOVE O BEM-ESTAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES?

■ ANNE DIZERBO

<https://orcid.org/0000-0001-5815-1950>

Université Rennes 2. CREAD-EA 3875

Université de Cergy Pontoise - Laboratoire BONHEURS

■ BÉATRICE MABILON-BONFILS

<https://orcid.org/0000-0002-2810-1554>

Université de Cergy Pontoise - Laboratoire BONHEURS

RESUMO

Esta contribuição interroga as condições de bem-estar e de desenvolvimento oferecidas aos alunos pela escola, que se situam para além das dimensões físicas e materiais, vinculadas a essas noções, em suas perspectivas filosóficas de emancipação. Apresenta um dispositivo de pesquisa-intervenção destinado a iniciar um diálogo entre duas turmas de estudantes do ensino médio e pesquisadores, através de um *site* científico participativo, em torno da questão: “Será a escola um lugar de seleção social?”. Utilizando marcas digitais das trocas entre os diferentes interlocutores, escritos argumentativos dos alunos e entrevistas biográficas, trata-se de compreender os efeitos a curto e a longo prazo dos diálogos sobre o bem-estar dos alunos e sobre a elaboração de um ponto de vista singular favorável ao desenvolvimento de um poder agir sobre o percurso de orientação numa perspectiva de realização.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica. Saber-relação. Ciências participativas. Autoria.

ABSTRACT

WHAT KIND OF DIALOGUE TO PROMOTE THE WELL-BEING AND DEVELOPMENT OF STUDENTS?

This contribution questions the conditions of well-being and development offered to pupils by school, beyond the physical and material dimensions linked to these notions, in their philosophical perspectives of emancipation. It will present a research-intervention mechanism aimed at initiating a dialogue around the question: “Is school a place of social selection?” between two classes of secondary school students and researchers, through a participatory science site. Using

digital traces of the exchanges between the various interlocutors, argumentative writings by pupils and biographical interviews, the aim will be to understand the short- and longer-term effects of the dialogues implemented on the well-being of pupils and on the development of a singular point of view, that can develop empowerment acting on the path of orientation in a fulfilling perspective.

Keywords: Biographical research. Relational knowledge. Participatory sciences. Authorization.

RESUMEN

¿QUÉ TIPO DE DIÁLOGO PARA PROMOVER EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES?

Esta contribución cuestiona las condiciones de bienestar y desarrollo que la escuela ofrece a los alumnos, más allá de las dimensiones físicas y materiales vinculadas a estas nociones, en sus perspectivas filosóficas de emancipación. Presentará un mecanismo de investigación-intervención destinado a iniciar un diálogo en torno a la pregunta: “¿Es la escuela un lugar de selección social?” entre dos clases de estudiantes de secundaria e investigadores, a través de un sitio de ciencia participativa. A través de las huellas digitales de los intercambios entre los distintos interlocutores, los escritos argumentales de los alumnos y las entrevistas biográficas, se tratará de comprender los efectos a corto y largo plazo de los diálogos realizados sobre el bienestar de los alumnos y sobre el desarrollo de un punto de vista singular favorable al desarrollo de una capacidad de actuar en el camino de la orientación en una perspectiva satisfactoria.

Palabras Clave: Investigación biográfica. Conocimiento de las relaciones. Ciencia participativa. La autoría.

RÉSUMÉ

QUEL DIALOGUE POUR FAVORISER LE BIEN-ETRE ET L'EPANOUISSEMENT DES ELEVES ?

Cette contribution interroge les conditions de bien-être et d'épanouissement offertes aux élèves par l'école, au-delà des dimensions physiques et matérielles liées à ces notions, dans leurs perspectives philosophiques d'émancipations. Elle présentera un dispositif de recherche-intervention visant à initier un dialogue autour de la question : « L'école est-elle un lieu de sélection sociale ? » entre deux classes de lycéens de seconde générale et des chercheurs, par l'intermédiaire d'un site de sciences participatives. À partir des traces numériques des échanges entre les différents interlocuteurs, d'écrits argumentatifs d'élèves et d'entretiens biographiques, il s'agira de comprendre les effets à court et à plus long terme des dialogues mis

en œuvre sur le bien-être des élèves et sur l'élaboration d'un point de vue singulier favorable au développement d'un pouvoir d'agir sur le parcours d'orientation dans une perspective épanouissante.

Mots-clés : Recherche biographique. Savoir-relation. Sciences participatives. Auteurisation.

Introdução

Como a escola pode oferecer condições de bem-estar ou mesmo tornar-se um lugar de realização e de felicidade? Na França, a questão do bem-estar é muitas vezes entendida em termos de saúde física e de condições materiais por influência da “forma escolar” (VINCENT, 1994) e de sua pregnância. Mas, quando se trata de levar em conta todas as dimensões do sujeito e do seu desenvolvimento, considerando-se perspectivas filosóficas de emancipação, a noção deve ser ampliada para incluir o empoderamento dos sujeitos, o que implica poder tomar posição. Nessa perspectiva, fazemos a seguinte indagação: como podem ser ensinadas certas conquistas sociológicas na escola, particularmente aquelas relativas às desigualdades sociais, sem que elas se tornem, mais especificamente para os estudantes da classe trabalhadora, determinismos propícios à violência simbólica e ao fatalismo ou ainda formas de poder para o professor? De fato, como mostram os resultados recorrentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [Programme for International Student Assessment] (PISA), entre as questões vivas da escola, particularmente das escolas francesas em relação a outros países desenvolvidos, está a das desigualdades sociais, assumida pela sociologia crítica.

Apresentaremos aqui um dispositivo de pesquisa-formação implementado em duas escolas do ensino médio e coordenado por uma pesquisadora do laboratório Bonheurs¹

e uma pesquisadora-professora de francês. O dispositivo se assemelha a uma pesquisa-intervenção, mas a ideia de formação permite incluir ao mesmo tempo os pesquisadores, que se formam ao identificarem a recepção, plural e complexa, de saberes provenientes da pesquisa; os formadores, que utilizam o dispositivo de pesquisa como procedimento pedagógico e os formandos, que se tornam atores de sua formação, na lógica das ciências participativas.

As pesquisadoras reuniram duas turmas de 28 alunos, com aproximadamente 15 anos de idade, matriculados no segundo ano do ensino médio numa escola da província, e uma equipe de pesquisadores em educação, através de um *site* de ciências participativas. O dispositivo, que se inicia por um diálogo em torno da pergunta – “A escola é um lugar de seleção social?” – coloca os alunos na posição de sujeitos-interlocutores, com o objetivo de construir saberes e transformarem suas formas de agir. Nesse sentido, a questão das desigualdades escolares, levantada pelas vozes de interlocutores legítimos – os alunos –, estimulados por pesquisadores que as levam a sério, foi pensada como um vetor de empoderamento, de emancipação e de bem-estar.

Tomando como base o intercâmbio digital entre os alunos e a comunidade científica, assim como escritas argumentativas produzidas pelos alunos e entrevistas biográficas, o artigo se propõe a compreender os efeitos a

¹ Laboratório Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relation, Savoirs (Bonheurs) – Bem-estar, Organizações, Digital, Habi-

lidade, Educação, Universalidade, Relações, Saberes, EA 7517 de CY, Paris Université de Cergy Pontoise.

curto e longo prazo do confronto entre as representações dos alunos e as dos pesquisadores, articulando a enunciação socializada de experiências pessoais – interesse e prazer – e a elaboração de uma opinião singular sobre a qual se apoiam para construir um poder agir sobre o próprio percurso, particularmente em termos de escolha de orientação profissional. Para tanto, no primeiro momento definiremos o quadro teórico e metodológico no qual se inscreve a pesquisa-intervenção e, em seguida, apresentaremos os resultados da implementação do referido dispositivo.

Saber-relação e pesquisa biográfica, alavancas de empoderamento e/ou de pesquisa?

O quadro paradigmático do dispositivo de pesquisa fundamenta-se na noção teórica de saberes-relações (DURPAIRE; MABILON-BONFILS, 2014), que constituem a base de um esquema de interpretação global para dar sentido aos modos e às formas de implicação dos atores potencialmente envolvidos no seio do dispositivo. No mundo social, em função dos contextos, situações, eventos etc., os saberes estão sintonizados com usos práticos, permitindo às pessoas que os mobilizam de se colocarem em relação com o outro e com o mundo. O contexto no qual emerge a noção de saberes-relações se baseia numa tripla virada: uma virada digital, que modifica a maneira como os saberes são produzidos e disseminados; uma virada global, que altera a razão de ser da escola, que já não se reduz ao ensino e uma virada normativa, que transforma a maneira como as regras são construídas (DURPAIRE; MABILON-BONFILS, 2014). Consequentemente, essa renovação permanente do significado que os atores dão a suas práticas sociais não só abala as formas de compartilhamento dos saberes,

como também transforma a maneira individual e coletiva de construir significado (COLINET; GADRAS, 2019). A noção de saberes-relação visa circunscrever a relação de influência recíproca que se dá entre o saber e a relação. Sua definição interroga a forma como um sujeito se vê enquanto um ser-em-relação face aos saberes que ele mobiliza numa determinada situação. “O termo saber-relação refere-se, antes de tudo, à relação dos saberes: é a ideia de uma circulação estendida dos saberes [...]” (DURPAIRE; MABILON-BONFILS, 2014, p. 175). Isso reexamina, primeiramente, a função tradicional da escola e de suas práticas, evidenciando que o aluno acumula cada vez mais saberes fora dela. Em segundo lugar, “a relação saber-relação assume uma dimensão ativa quando essa relação induz um *saber da relação*” (*ibid.*, p. 177). Os saberes-relações podem ser vistos como ferramentas operacionais para apoiar o relacionamento e orientar a ação. Trata-se de interrogar se a concepção de dispositivos destinados a promover a “felicidade” na escola implicaria levar em conta os saberes que os alunos dispõem e desenvolvem para construir e re-inventar outras relações com o saber, com os outros e consigo mesmo.

Levanta-se, assim, a questão do vínculo entre saber científico, políticas públicas e práticas sociais, que se coloca de modo ainda mais agudo nas ciências humanas e sociais e, especificamente, nas ciências da educação e da formação. Para compreender essa questão, o laboratório Bonheurs iniciou uma abordagem baseada em duas alavancas:

- Conceptualizar o *saber-relação* (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2014); e
- Conceber *círculos de participação* (CALLON, LATOUR, 1988) com profissionais e pessoas interessadas (SCHEMEIL, 2012).

No mundo social, os saberes estão vinculados a usos práticos, permitindo aos indivíduos que os mobilizam entrar em relação com os

outros, de agir com e sobre o mundo. (DURPAIRE; MABILON-BONFILS, 2014). Nesse contexto, surge a noção de *saberes-relações*, ancorada numa dupla constatação: a multiplicação do potencial de produção e difusão de saberes com a *virada digital* em nossas sociedades e a renovação permanente do sentido que os atores dão às suas práticas sociais com a *virada normativa* das sociedades transmodernas (MABILON-BONFILS, 2018). Desde então, foram afetadas as formas de compartilhar o saber, assim como a maneira individual e coletiva de construção do sentido. Na contemporaneidade, a relação está marcada pela des-temporalização (ela é imediata) e pela des-espacialização (ela se libera da distância). O termo “saber-relação” designa, portanto, em primeiro lugar, a relação dos saberes: é a ideia de ampla circulação pelo movimento crescente de pessoas e de bens. O saber não pode mais ser concebido dentro dos limites de uma disciplina isolada das demais. Também não é mais possível reservá-lo a uma elite, privando-o da maioria.

Em segundo lugar, o *saber-relação* reveste-se de uma dimensão ativa quando a relação dos saberes induz um *saber da relação*. A *relação dos saberes* refere-se ao saber conectado ao mundo no qual ele se impõe objetivamente. O *saber da relação* é a consciência da relação, que se aprende, se trabalha, se constrói a partir de um dado bruto. É nessa travessia que o professor encontra sua legitimidade, o sentido de sua vocação: transformar a relação dos saberes em saber da relação. A abertura dos saberes – *opening information* em inglês – traz consigo novos desafios: ter consciência da *relação* induz igualmente uma ética da relação, que é exatamente o que deve ser ensinado: “Eu existo e progrido porque estou conectado aos outros”. Esse saber da relação é, portanto, um *poder-relação*. A espécie humana se diferencia das demais por saber que deve a outros o que sabe. Se o saber comum nos conecta, a relação

é doravante o objeto de um saber comum. Com efeito, nenhuma profissão tem o monopólio do saber e um aluno pode deter informações antes que o professor as traga à sala de aula. Em outras palavras, a tomada de consciência do saber-relação é a possibilidade de transformar a história-relação em poder-relação, a consciência de que o saber e o poder resultam de um compartilhamento democrático.

A ideia de *círculos de participação* vem da sociologia da tradução, conforme Akrich, Callon, Latour (2006). A relação entre pesquisa e formação não pode ser simplesmente colocada como uma questão de transferência de saberes, mas como a produção de um espaço coletivo para o confronto dos saberes e de práticas em fóruns híbridos. O *top-down* é ineficiente. Não basta a existência de práticas de valorização dos saberes, de lugares reais ou virtuais de fontes disponíveis, de instrumentos e de pesquisas colaborativas para que os profissionais se apoderem deles. É o que todas as sucessivas pesquisas demonstram, inclusive o livro “Para que servem as ciências educacionais?” de Mabilon-Bonfils e Delory-Momberger (2019). Todas as disciplinas estão implicadas nessa constatação. Uma comunidade não se decreta. É a própria ideia de uma organização aprendente ou de uma sociedade aprendente inclusiva que está em jogo na noção de bem-estar e, portanto, de ação como postulado por Freire (2013).

As ciências participativas, que tiveram nos últimos dez anos um rápido desenvolvimento – aumento no número de projetos de pesquisa e crescimento de publicações científicas – têm permitido aos atores sociais desenvolver seu poder de agir e fundamentar sua opinião para fazer escolhas. “As ciências participativas são definidas como formas de produção de conhecimentos científicos e das quais participam ativa e deliberadamente pessoas não-cientistas-profissionais, quer se trate de indivíduos

ou de grupos”, como sugerem Houllier, Joly e Merilhou-Goudard (2017). Nessa perspectiva, trata-se de imaginar condições propícias ao diálogo entre pesquisadores, formadores, professores, alunos e as redes de ensino, criando espaços de participação (AKRICH, CALLON, LATOUR, 2006).

É com esse objetivo que o laboratório Bohnheurs oferece um espaço coletivo para o confronto de saberes e de práticas. O propósito é abrir a discussão sob a forma de deliberação conjunta, em que todos podem propor sugestões, pistas, definir um subtema para discussão: bem-estar, avaliação, arquitetura escolar, saúde, desigualdades na escola, relações escola/família etc. A questão que se coloca é: a concepção de dispositivos visando promover a felicidade na escola não implicaria levar em conta os saberes-relações que os alunos têm e desenvolvem para construir e reinventar modalidades de vida coletiva na escola? Os resultados produzidos pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais podem impactar sobre os temas investigados nas pesquisas? Ou, mais amplamente, eles podem modificar e influenciar práticas sociais em escala mais global, desde que essas investigações tenham uma certa difusão em termos de popularização? Quais são os vínculos entre ciências, reflexividade e capacidade de agir – empoderamento – no campo da educação e formação? Os conhecimentos assim produzidos influenciam o imaginário e a capacidade de se projetar, individual e coletivamente, em um futuro desejável? A literatura sobre as ciências participativas distingue diferentes níveis de participação desde a informação até a capacitação (ARNSTEIN, 1969) e identifica dois tipos de benefícios (SAUERMANN & FRANZONI, 2015; CHEVALIER & BUCKLES, 2013) de ordem cognitiva ou de ordem social ou societal.

Se os saberes-relações são concebidos como uma ferramenta eficaz para apoiar a re-

lação e orientar o agir, isso se faz mediante os círculos de participação. Trata-se, assim, de propor uma reflexão coletiva sobre as modalidades de partilhar saberes e se perguntar se “pontos comuns” são possíveis?

A abordagem está baseada numa engenharia da felicidade, ou seja, um procedimento de coconstrução/coconcepção, pelos pesquisadores e profissionais, de dispositivos mobilizadores de saberes de diferentes natureza – saberes de pesquisa, saberes de expertise, saberes de ação, saberes profissionais –, visando melhorar uma ou várias dimensões do bem-estar, definidas por alunos, professores, profissionais de mediação ou pais de alunos, cujo impacto é investigado na pesquisa. Para o pesquisador, a engenharia produz saberes de pesquisa; para o profissional, saberes de ação; para estudantes, profissionais ou seus pais, potencialmente, uma melhoria no bem-estar escolar. Ou mesmo, segundo a teoria da tradução de Latour (2005), a validação dos saberes não ocorre apenas num quadro puramente científico, mas por sua retomada e sua “tradução social fora do laboratório” (AKRICH, CALLON, LATOUR, 2006). E essas traduções têm por consequência uma permanente evolução das identidades dos atores e uma contínua reconstrução do campo. Numa tal engenharia, os atores com perfis e *status* profissionais diversos (AKRICH, CALLON, LATOUR, 1991; DEROUET, 2002; LATOUR, 2005) se comprometem trazendo seus interesses, sua experiência e seus saberes. De fato, os processos coletivos só existem mediante a implicação individual e interessada de cada participante no trabalho comum e num espaço simbólico de encontros. Inversamente, essa implicação é renovada mediante os efeitos do trabalho coletivo (LEGROS, 2008), o que pode ser chamado de produção de um *Comum*, no sentido de um recurso partilhado coletivamente por uma comunidade que estabelece regras com a finalidade de pre-

servar e perenizar, ou até de aperfeiçoar esse recurso oferecendo a possibilidade do direito de ser utilizado por todos. É por esse prisma teórico da pesquisa biográfica em educação, que os saberes-relações foram testados. De fato, é nesse campo teórico que as duas autoras deste artigo, pesquisadoras em ciências da educação, situam o dispositivo que implementaram com os estudantes. A especificidade da pesquisa biográfica em educação, segundo Delory-Momberger (2009), é buscar apreender a elaboração da experiência enquanto escrita da vida: “essa capacidade antropológica segundo a qual os homens percebem sua vida e ordenam sua experiência nos termos de uma razão narrativa”. Ainda segundo Delory-Momberger (2020), a narrativa performativa é o que permite ao humano compreender e dar forma a suas próprias ações e a dos outros. Ela possui ainda uma função geradora. De fato, se concebemos o mundo real adequando-o às histórias que contamos a nós mesmos, graças às normas em vigor, elas também nos permitem contestar e ultrapassar essas normas para criar outras.

Nossas representações estão associadas, por um lado, a narrativas construídas singularmente em função de nossas experiências e de narrativas modalizadoras nas quais elas adquirem sentido: narrativas familiares, sociais e midiáticas (DIZERBO, 2020). Ao multiplicar os modelos disponíveis, a socialização de narrativas das experiências se mostra propícia, no mesmo movimento, à compreensão e à interpretação tanto das próprias experiências, quanto das experiências dos outros. A narração socializada constitui-se uma ocasião de “refigurações”, segundo Ricoeur (1986), ou seja, de apropriações *heterobiográficas* da narrativa dos outros no mundo de experiências e de representações, podendo potencialmente transformar os modos de agir a elas vinculados.

Nesse sentido, envolver os alunos numa confrontação com suas próprias representa-

ções, com aquelas de seus pares e as dos pesquisadores, pareceu favorável à elaboração de seu ponto de vista, na condição de que eles fossem considerados desde o início como interlocutores de pleno direito, participando ativamente do processo de apropriação e de construção de conhecimentos. Para tanto, a pesquisa biográfica convida os pesquisadores a tecerem com os atores uma relação de confiança e de respeito, centrada numa lógica dialógica de escuta e de partilha horizontal (DELORY-MOMBERGER, 2014). Essa relação permite que os participantes desenvolvam uma compreensão mais aprofundada de suas experiências sem ameaçar sua identidade, para se inscrever numa postura de autores e desenvolver o sentimento de poder agir, o que contribui para seu bem-estar.

Um dispositivo de pesquisa-formação: montagem, resultados e discussão

A montagem do dispositivo de pesquisa-formação

Nesse contexto, a pesquisadora-professora de francês propôs a seus alunos de segundo ano de se apropriarem do dispositivo, enquanto a pesquisadora do laboratório Bonheurs pedia aos pesquisadores de diferentes laboratórios de interagirem com os alunos.

Tratava-se de duas classes muito heterogêneas, uma delas tinha um nível bastante fraco e a outra um nível melhor, nas quais uma grande parte dos alunos discutia muito frequentemente sobre as questões levantadas pelas aulas de francês, mas, frequentemente, sem se escutarem mutuamente ou argumentarem de forma pertinente, limitando-se a uma exposição pouco fundamentada das representações que eles tinham dos assuntos evocados, enquanto outros alunos pouco se envolviam oralmente, permanecendo em silêncio.

Foi proposto a essas duas turmas de se engajarem numa reflexão aprofundada sobre um tema relacionado à sua escolaridade, dando lugar a um debate entre eles e a um diálogo deles com pesquisadores em ciências humanas e sociais, no *site* de ciências participativas, durante um período limitado de seis semanas. Os alunos foram informados que suas produções escritas constituiriam dados anônimos da pesquisa sobre os efeitos do confronto de representações, possibilitado pelo debate e que eles teriam acesso à interpretação dos dados realizada pelos pesquisadores.

O desafio era permitir que os alunos construíssem uma opinião própria sobre a questão escolhida por eles mesmos – “A escola é um lugar de seleção social?” – no momento em que se preparavam para escolher no ano seguinte a orientação para uma área de estudo – ciências, literatura, tecnologia ... – ou um direcionamento profissional. Nesse contexto, era provável que a interação coletiva pudesse fazer evoluir suas representações para inscrevê-las numa perspectiva mais lúcida.

Observaremos então os efeitos da articulação entre a enunciação socializada das experiências singulares dos alunos e a construção de poder agir mais lucidamente sobre seu percurso escolar e a orientação vocacional, apoiando-se sobre o aprimoramento de suas competências em termo de debate, sobretudo na capacidade de levar em conta a opinião do outro e de se apoiar sobre os conhecimentos para fortalecer seu ponto de vista. O trabalho realizado sem a estrutura do dispositivo se inscrevia na perspectiva dos programas de língua francesa, destinados à aquisição de habilidades que lhes permitissem “aprofundar e exercer o julgamento e o pensamento crítico”; de “desenvolver a reflexão pessoal e uma argumentação convincente, tanto na escrita, quanto na oralidade” (FRANÇA, 2019).

Quando os alunos descobriram o *site* de

ciências participativas, construído pelo laboratório Bonheurs, eles escolheram entre as várias questões ali levantadas a de falar da escola como um lugar de seleção social, justamente quando eles se preparavam para fazer uma escolha de orientação profissional decisiva. Eles foram então convidados a refletir sobre essa questão e se prepararem para respondê-la pela primeira vez no quadro de um debate em sala de aula. No dia do debate, foi solicitado, primeiramente, que redigissem um parágrafo para responder à pergunta. O desafio era permitir que formalizassem sua primeira opinião sobre o assunto antes de entrar em discussão com seus pares e, para o pesquisador, de ter um acesso às suas representações sobre o assunto antes do debate.

A discussão foi então realizada nas duas turmas, cada uma dividida em dois grupos para facilitar a comunicação. Enquanto um grupo debatia, o outro era colocado em situação de observação e de avaliação da qualidade do debate. Na semana seguinte, os alunos foram convidados a irem à sala de multimeios para postar suas opiniões no *site* de ciências participativas.

Os textos iniciais, por eles produzidos, lhes foram devolvidos e eles puderam ou modificá-los ou digitalizá-los sem transformações. Eles tiveram então duas semanas para ler as propostas dos colegas das duas turmas e realizar trocas com os pesquisadores, que os convidavam frequentemente a ampliar sua reflexão, mediante uma pergunta ou a indicação de uma leitura.

Essas interações em vários níveis deveriam em princípio fazer evoluir suas representações para construírem um ponto de vista mais fundamentado, de modo a favorecer uma escolha de orientação vocacional lúcida, permitindo-lhe realizar-se. O efeito das interações foi avaliado graças à produção de um texto argumentativo elaborado durante as aulas de fran-

cês. Finalmente, as entrevistas realizadas com alunos voluntários sobre a experiência vivida nessas interações concluíram o uso do dispositivo.

Os dados analisados estão, portanto, constituídos por três produções escritas – duas manuscritas e uma digital, postada no *site* de ciências participativas –, tendo por finalidade responder à pergunta: “A escola é um lugar de seleção social?”; pelas observações do comportamento dos alunos durante a implementação do dispositivo e pelas anotações tomadas durante as entrevistas realizadas com alunos. É preciso ressaltar que em nenhum momento a correção gramatical e ortográfica dos textos foi considerada como objeto de avaliação para que os alunos pudessem se expressar sem restrições formais.

As contribuições do debate em sala de aula podem ser medidas pelas mudanças entre as primeiras produções dos alunos, feitas antes do debate em sala de aula, e os textos postados *on-line* alguns dias depois do debate. O que se observa é que a metade dos alunos modificou o texto original, acrescentando frequentemente um argumento utilizado na aula por outro aluno ou mudando completamente de ponto de vista, como mostram as duas primeiras produções escritas de Jack:

A escola cria juízos e divisões entre os alunos.

Jack (*produção escrita 1*) - Na escola, os alunos se dividem em grupos com relação às suas afinidades, mas também com relação às roupas que vestem. Se você não for como os outros, com um comportamento estranho, você fica de fora. Por exemplo, no esporte, você vai preferir ficar com alguém que é forte em vez de mais fraco, mesmo que não seja culpa dele.

Jack (*produção escrita 2*) - Por um lado, eu diria não, porque não há discriminação [pelos] professores e todos nós temos direito à educação. Alguns subsídios são dados para permitir a cada criança de ser escolarizada, pouco im-

porta a situação social. Entretanto, por outro lado, nós devemos todos ter acesso à mesma educação, ora a situação financeira de nossos pais pode ter um impacto em nossos estudos. Isto pode abrir mais ou menos possibilidades para nosso futuro (especialmente para escolas de prestígio²) [...].

Para outros alunos, isso se tratava sobretudo de nuances, mas a primeira etapa do dispositivo já favorecia uma apropriação reflexiva da questão discutida e um movimento no modo de pensar.

As contribuições do conjunto das interações realizadas com os pesquisadores pelas duas turmas, que os alunos tomaram conhecimento pelo *site* de ciências participativas, podem ser avaliadas pelas notáveis evoluções que surgiram entre a segunda e a terceira produção escrita, já mencionadas. A observação das escritas dos 49 alunos que escreveram a última versão do texto mostra que 45 deles enriqueceram seus argumentos; 35 se basearam nas observações dos pesquisadores ou em documentos por eles apontados; 10 alunos restantes retomaram sobretudo argumentos apresentados por seus pares.

O dispositivo também proporcionou uma oportunidade para rever a pergunta que, para muitos deles, se inscreveu num primeiro momento numa dimensão puramente relacional, e passou então a integrar dimensões institucionais, culturais e econômicas, ampliando suas perspectivas.

Esmeralda (*excerto da 1ª produção escrita*) - [...] se uma pessoa, que vamos chamar de x, não está vestida como o resto de seu grupo de amigos, ela pode ser rejeitada, excluída [...] as pessoas que se vestem como todo mundo com roupas super caras não querem sair com pes-

2 Na França, as escolas de ensino superior, ou *les grandes écoles* – tais como a École Nationale d'Administration (ENA), École Nationale de Magistrature, École Polytechnique –, que dependem de outros Ministérios e não do Ministério da Educação, são mais seletivas pois exigem um concurso de acesso e gozam, historicamente, de mais prestígio do que a universidade.

soas que têm roupas sem marca ou então que têm menos dinheiro do que elas.

Esmeralda (*excerto da 3ª produção escrita*) - Para mim, a escola é um lugar de seleção social, é uma instituição estatal que tem por vocação dar a todas as crianças a chance de serem educadas e de serem bem sucedidas, independentemente da classe social a que pertencem. As escolas são acessíveis a todos. São os alunos e às vezes até mesmo os professores que fazem da escola um lugar de seleção social. [...] Depois do ensino médio, quando os alunos querem fazer medicina ou outra escola de prestígio, nem sempre têm possibilidades, porque as escolas de ensino superior são, na maioria das vezes, muito caras. A gente observa então que existe uma diferença social entre as crianças que vêm meios privilegiados e as que vêm de um meio social desfavorecido.

Esse deslocamento favoreceu a possibilidade de estabelecerem relações entre sua própria experiência escolar com um posicionamento lúcido em termos de orientação, favorável à sua realização a longo prazo. Mas o dispositivo também proporcionou uma oportunidade de propor um trabalho que melhorasse, a curto prazo, o bem-estar dos alunos.

A observação das atitudes dos alunos em sala de aula, pelo professor, permite afirmar que para 23 alunos, que habitualmente se envolvem menos nas aprendizagens, a participação aumentou significativamente durante as atividades propostas pelo dispositivo com relação a outras atividades realizadas em paralelo. A terceira produção escrita também foi de melhor qualidade do que as de suas produções habituais de redação, apesar das dificuldades persistentes provenientes sobretudo de lacunas metodológicas na abordagem da argumentação. Esses resultados evidenciam um interesse mais importante dos alunos, reforçado pelas entrevistas que lhes foram propostas no final do dispositivo e aceitas pela maioria dos que estavam presentes.

De fato, sobre os 45 alunos que se expressaram, 35 enfatizaram sem reservas o prazer experimentado durante a implementação do dispositivo; 6 alunos emitiram opiniões nuancadas, destacando tanto o prazer e o interesse experimentado durante os intercâmbios, quanto as dificuldades técnicas encontradas nas trocas com os pesquisadores; e apenas quatro alunos emitiram uma opinião negativa sobre o trabalho implementado. Dois deles, que são bons estudantes, consideraram o debate estéril. É interessante constatar que suas falas veiculam uma representação abrangente, bem mais fatalista e determinista sobre a questão abordada, o que explica sua posição e a dificuldade em subjetivar o exercício de debate proposto, tanto quanto seu percurso escolar:

Deron – Tem gente que não é muito inteligente e tem gente inteligente.

Valde Sullivan – O estudante que dispõe de um quadro familiar melhor do que o de um outro estudante tem mais chances de sucesso escolar.

Os outros dois alunos, menos “escolares”, mencionaram, por sua vez, o excesso de trabalho que representavam as trocas no *site* e as dificuldades de compreensão das intervenções dos pesquisadores ou de suas propostas de leitura.

Dezessete alunos mencionam, em primeiro lugar, o prazer que tiveram nas diferentes fases do trabalho. Esse argumento não pode ser negligenciado na medida em que ele contribui para motivar os estudantes em suas aprendizagens e é importante notar que isso só acontece num segundo plano, depois de mencionarem o interesse provocado, é o caso de 28 estudantes. A entrevista coletiva não permitiu aprofundar todos os motivos do interesse e do prazer vividos, mas alguns alunos associaram o dispositivo à sensação de poder se afirmar enquanto indivíduos graças aos intercâmbios

e ao engajamento suscitado pela reflexão sobre a sua orientação escolar.

Oito estudantes mencionaram que se sentiram valorizados graças às interações com os adultos-pesquisadores, produtores de conhecimento, que os tratavam com gentileza e respeito; enquanto seis participantes, que pouco aderiram ao dispositivo, enfatizaram o aspecto relacional afirmando que os pesquisadores os haviam desencorajado, sobretudo quando a comunicação lhes parecia injuntiva. Surge, então, uma sensibilidade particular à qualidade da relação estabelecida. Os participantes demonstraram claramente que eles precisam ser vistos como interlocutores de pleno direito, como pessoas mais do que como alunos. Entre os obstáculos mencionados, aparecem também o nível de expectativa dos alunos com relação aos pesquisadores em termos de trabalho – 13 alunos consideraram que não tinham tempo para assumir essa carga de trabalho suplementar exigida em sua escolaridade – ou em termos de compreensão de documentos que lhes tinham sido enviado – 7 alunos mencionaram esse fato. Seria, portanto, uma questão de considerá-los capazes de compreender os resultados dos trabalhos de pesquisa ou de enquete, colocando-os, por exemplo, mais ao seu alcance através de sínteses ou de artigos que são em geral mais acessíveis.

Dificuldades de ordem técnica também se constituíram freios ao engajamento ou à persistência do engajamento no dispositivo: 12 alunos tiveram dificuldades de se conectar, seja porque não tinham acesso fácil à internet, seja porque acharam difícil interagir de forma intercalada com os pesquisadores que, às vezes, só intervinham mais de uma semana depois da publicação de seus textos. Depreende-se daí que esse tipo de dispositivo deve ser implementado exclusivamente no contexto de cursos que ofereçam acesso universal à internet e um acompanhamento técnico.

Do ponto de vista dos estados de bem-estar associados ao prazer, evocados pelos alunos, que claramente lhes permitiram aprender, muitas pesquisas demonstram que o mundo sensível envolve diferentes estados mentais e que os estados de estresse e de bem-estar revelam obstáculos ou, ao contrário, facilitam o processamento de dados ancorados em operações simples e complexas (DAMASIO, 1994). Baseando-se na teorização de Hall (1984), que distingue dois níveis de cultura – manifestas e profundas –, trazidas por um indivíduo, Jaillet (2019) propõe que se instauram nas zonas-tampão, entre culturas profundas e culturas manifestas, relações comunicativas e culturais consideradas aceitáveis: o que está no centro é fomentar estados sociais e psicológicos capazes de promoverem a produção de dopamina, entre outras coisas, para acompanhar cada indivíduo em direção a aprendizagens que o façam perceber o que Papert apontou como um motor superior de aprendizagem, de modo que a situação seja “*Hard Fun*”. Aqui a ideia de escolher o que debater, de utilizar uma plataforma de intercâmbio e de ser interlocutores legítimos para os pesquisadores foi capaz de se tornar uma força motriz.

Além disso, o *site* de ciências participativas foi projetado numa lógica de “sensibilidade educativa”³, e de uma “sensibilidade ativa” (JELLAB, MARSOLLIER, 2018), em que os pesquisadores são sensíveis aos sinais enviados pelos alunos e à qualidade da relação entre eles – mesmo curta e epistolar – associada à sensibilidade da pesquisadora-professora de francês que foi capaz de por em prática no contexto da sala de aula. Os alunos eram interlocutores legítimos: sua palavra foi levada a sério. Em um contexto marcado pelo crescimento de di-

3 Traduzimos o termo “*bienveillance educative*” por “sensibilidade educativa”. Consideramos ser essa a opção mais adequada dentre as demais propostas (benevolência, altruísmo...) de tradução para o português. N.T.

ferentes formas de vulnerabilidade e pela necessidade de lidar com as fragilidades sociais e subjetivas, elas próprias vinculadas a um contexto sociopolítico e econômico específico, a sensibilidade é um motor de emancipação. Os pesquisadores e membros profissionais do laboratório Bonheurs adotaram globalmente uma postura de trocas, de questionamentos, e não de julgamento ou de avaliação das observações. Tratar-se de uma questão “socialmente viva”, a das desigualdades escolares, na interação com os alunos, alguns provenientes de meios populares, é um desafio. O objetivo era obviamente o de não fomentar fatalismo, mas sobretudo de equilibrar a baixa autoestima de muitos desses alunos, despertando um sentimento de autoconfiança nas interações em que suas palavras eram levadas em conta.

Conclusão

As contribuições do debate realizado em sala de aula e no *site* de ciências participativas emergem, acima de tudo, enquanto partilha das representações que vieram claramente enriquecer e transformar posições singulares. Embora o dispositivo, tal como foi implementado, não permita afirmações categóricas e sua experimentação mereça novos desenvolvimentos, os resultados levam pelo menos a formular hipóteses a serem validadas no âmbito de uma pesquisa mais aprofundada.

O debate seria de natureza a modificar não apenas as representações, mas também o *agir* dos alunos. Colocados na posição de autores de sua própria opinião no debate crucial sobre as interações entre o sistema escolar e a seleção social, eles se apropriariam mais de seus percursos escolares e poderiam reexaminar suas escolhas de orientação escolar, que para muitos se baseiam em concepções deterministas e fatalistas, alimentando muitas vezes um sentimento de impotência:

Claudine: cada indivíduo é categorizado, sempre foi assim, e isso nunca vai mudar.

Kimk: Muitas vezes, os caminhos profissionais como um CAP é menos bem percebido do que as vias gerais, porque o que gira em torno do geral é necessariamente mais difícil.

Certas representações internalizadas alimentam esse sentimento de impotência e também, às vezes, um sentimento de revolta.

Olaf: A orientação dada pelos ‘conselheiros de orientação’ (que só dizem merda) [...] e que só fazem nos confundir. Pessoalmente, é preciso que me expliquem como é que alguém que não te conhece pode dizer o que você deve fazer.

No entanto, esses sentimentos não parecem servir ao propósito de subjetivar nem o percurso escolar nem a orientação. O debate sobre questões relacionadas à orientação dos alunos, permitindo um exame de pontos já bem conhecidos e sobre os quais se baseiam as escolhas dos alunos, poderia permitir uma transformação dessas escolhas na direção de uma (re)apropriação de aspectos escolares que encorajem o desenvolvimento de um poder agir sobre sua própria existência.

Essa apropriação se apoiaria em interações que proporcionassem aos alunos um reconhecimento do qual precisam para alimentar sua autoestima e que lhes possibilite por em movimento seus modos de pensar, de formar sua opinião e de evoluir. Por ser alimentada por adultos externos à escola, que se encontram numa posição social de autoridade em matéria de conhecimento, ela se revelou particularmente importante no dispositivo para se opor às representações dos alunos, cuja construção desde tenra idade se baseia nas de suas famílias e de seus professores, assim como sobre as narrativas veiculadas pelas mídias, determinando frequentemente e em grande parte suas escolhas. Os resultados dessa experiência inicial evidenciam a necessidade de pensar

o lugar do debate nos processos de orientação escolar, sobretudo com pesquisadores, considerando as possibilidades que se abrem para levar em conta o conjunto das dimensões do tema e seus impactos sobre seu desenvolvimento e sua emancipação.

Referências

- AKRICH, Madeleine; CALLON Michel; LATOUR Bruno. À quoi tient le succès des innovations? L'art de l'intéressement et le choix des porte-parole. **Gérer et Comprendre** n°11, p. 1-19, 1988. Disponible sur: <http://Annales.org/gc/1988/gc-11-06-88/article-gc-juin-1988.pdf> Consulté le: 10 déc. 2019.
- ARNSTEIN, Sherry R. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Institute of Planners**, 35, 4, p. 216-224, 1969. DOI: [10.1080/01944366908977225](https://doi.org/10.1080/01944366908977225)
- CHEVALIER, Jaques M, BUCKLES, Daniel. **Participatory action research**. Theory and methods for engaged inquiry, London, Routledge, 2013.
- COLINET, Séverine; GADRAS, Mike. Peut-on penser le bonheur à l'école? Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École. Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés? **Tréma** 52, 2019. DOI: [10.4000/trema.5392](https://doi.org/10.4000/trema.5392)
- DAMASIO, Antonio R. **L'erreur de Descartes**: la raison des émotions. Paris: Odile Jacob, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique**. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Analyse(s) du récit. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2020. p. 275-280.
- DEROUET, Jean-Louis. Jeu, loisirs et éducation informelle. **Éducation et Sociétés**, n° 10, v. 2, 2002. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2.htm> Consulté le: 10 déc. 2019.
- DIZERBO, Anne. **« Ils l'appellent le collège poubelle »**. Construire son parcours entre histoire singulière et récits collectifs. Paris: Éditions Téraèdre, 2020.
- DURPAIRE, François; MABILON-BONFILS, Béatrice. **La fin de l'école. L'ère du savoir-relation**. Paris: P.U.F, 2014.
- FRANÇA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2019). *Annexe 1 du BO spécial du 19 janvier 2019*. Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901601A.htm>. Consulté le: 10 déc. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pédagogie de l'autonomie**. Toulouse: ÉRÈS, 2013.
- HALL, Edward T. **La danse de la vie: temps culturel, temps vécu**. Paris: Seuil, 1984.
- JAILLET, Alain. Cerveau, émotions et bonheurs: apprendre par le « Hard Fun ». **Tréma**, 52, p. 1-9, 2019. DOI: [10.4000/trema.5340](https://doi.org/10.4000/trema.5340)
- JELLAB, Aziz. & MARSOLLIER, Christophe. (dir). **Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante**. Berger Levrault, 2018.
- HOULLIER François; JOLY, Pierre-Benoît; MERILHOU-GOUDARD Jean Baptiste. Les sciences participatives: une dynamique à conforter. **Natures Sciences Sociétés**. 25, 4, p. 418-423, 2017. doi: [10.1051/nss/2018005](https://doi.org/10.1051/nss/2018005).
- LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory**, Oxford University Press, 2005.
- LEGROS, Valérie. Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement. **Recherche et formation**, (58), p. 85-100, 2008. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2008-2-page-85.htm>
- MABILON-BONFILS, Béatrice. DELORY-MOMBERGER, Christine. (dir.). **À quoi servent les sciences de l'éducation?** Paris: ESF, 2019.
- MABILON-BONFILS, Béatrice. L'école est finie ! L'ère transmoderne du savoir-relation et la fin de la transmission. **Éducation et socialisation**, 47, mars 2018. DOI: [10.4000/edso.2862](https://doi.org/10.4000/edso.2862)

Que tipo de diálogo promove o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes?

VINCENT, Guy (dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: PUL, 1994.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit I.** Paris: Seuil, 1983.

SAUERMANN Henry & FRANZONI Chiara. Crowd science user contribution patterns and their implications. **PNAS**, 112, 3, p. 679-684, 2015. Disponible

sur: <https://www.pnas.org/content/112/3/679> Consulté le: 10 déc. 2019.

SCHEMEIL, Yves. **Introduction à la science politique.** Paris: Dalloz, Presses de Sciences Po, 2012.

Recebido em: 14/04/2020

Revisado em: 15/08/2020

Aprovado em: 21/08/2020

Tradução – Maria da Conceição Passeggi é pesquisadora de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Pq1-Ed, é professora da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* mariapasseggi@gmail.com

Béatrice Mabilon-Bonfils é professora da Universidade de Cergy Pontoise; pesquisadora do Laboratório Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relations, Savoirs (Bonheurs). *E-mail:* beatrice.mabilon-bonfils@laboratoire-bonheurs.fr

Anne Dizerbo é pesquisadora do Centre de Recherche sur l'éducation, les apprentissages et la Didactique (Cread-EA) 3875; do Collège International de Recherche Biographique (CIRBE) en Éducation e do Laboratório Bonheurs. Responsável pelo Polo Iniciativas em pesquisa biográfica. *E-mail:* dizerboanne@sujetdanslacite.org

PROJETAR-SE NO AMANHÃ: CONDIÇÃO BIOGRÁFICA E PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO¹

■ MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

<https://orcid.org/0000-0002-4214-7700>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ LUCIANA MEDEIROS DA CUNHA

<https://orcid.org/0000-0002-6962-7173>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as contribuições dos princípios epistemológicos, teóricos e de método da pesquisa (auto)biográfica para pensar a implementação do Projeto de vida no novo ensino médio, recomendado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil. As reflexões tomam como fonte dados empíricos construídos por seis jovens concluintes do ensino técnico integrado de um Instituto Federal de Educação. Apresentamos, inicialmente, o Laboratório de Qualidade de Vida (LAQVi) como o quadro institucional em que os projetos foram elaborados, visando ressaltar dispositivos e procedimentos utilizados na práxis pedagógica. Em seguida, discutimos conceitos-chave que articulam o lugar do projeto na pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b, 2014), o que nos levou a pautá-lo na perspectiva da pesquisa-ação-formação (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). Na sequência, discutimos resultados das análises com ênfase nas mudanças das representações de si, escolhas, opções e tomadas de decisão, produzidas e aprofundadas na elaboração de três versões do projeto de vida, em grupos reflexivos de mediação biográfica. Para concluir, sintetizamos a reflexão, admitindo que se trata apenas de uma abertura criada em espaços formais, fundamentada numa mirada educacional de caráter crítico e reflexivo, com vistas à autorreflexão, autoria e emancipação.

Palavras-chave: Projeto de vida. Novo ensino médio. Pesquisa-ação-formação. Narrativas de si.

¹ O artigo está vinculado a dois projetos de pesquisa financiados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MICT) e pelo Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos quais participam as duas autoras: Passeggi, M., processo nº 443695/2018-0; Passeggi, M., processo nº 307063/2019-4).

ABSTRACT **PROJECT YOURSELF INTO TOMORROW: BIOGRAPHICAL CONDITION AND THE PROJECT IN HIGH SCHOOL**

The objective of this article is to discuss the contributions of epistemological and theoretical principles and methods of (auto)biographical research to think about the implementation of the Life Project in High School, recommended by the Common National Curriculum Base, in Brazil. The reflections take as their source empirical data constructed by six young people from the Integrated Technical Education of a Federal Institute of Education. Initially we presented the Quality of Life Laboratory (LAQVi) as the institutional framework in which the projects were developed, with the aim of highlighting the devices and procedures used in pedagogical practice. Then, we discussed the key concepts that articulate the place of the project in (self)biographical research (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b, 2014), which led us to orient it in the perspective of research-action-training (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). In the sequence, we discussed the results of the analyses with emphasis on the changes in the representations of oneself, the choices, the options and the decision making, produced and deepened in the elaboration of three versions of the life project, in reflective groups of biographical mediation. To conclude, we admit that this is only an opening created in the formal spaces, based on an educational objective of critical and reflexive character, with a view to self-reflection, authorship and emancipation.

Keywords: Project of life. New High School. Authorship. Research-action-training.

RESUMEN **PROYECTAR EN EL FUTURO: CONDICIÓN BIOGRÁFICA Y PROYECTO DE VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

El objetivo de este artículo es discutir las contribuciones de los principios epistemológicos, teóricos y de métodos de la investigación (auto)biográfica para pensar en la implementación del Proyecto de vida en la Escuela Secundaria, recomendado por la Base Curricular Nacional Común, en Brasil. Las reflexiones toman como fuente datos empíricos construidos por seis jóvenes de la Educación Técnica Integrada de un Instituto Federal de Educación. Inicialmente presentamos el Laboratorio de Calidad de Vida (LAQVi) como el marco institucional en el que se elaboraron los proyectos, con el objetivo de destacar los dispositivos y procedimientos utilizados en la práctica pedagógica. A continuación, discutimos los conceptos clave que articulan el lugar del proyecto en la investigación (auto)biográfica (DE-

LORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b), lo que nos llevó a orientarlo en la perspectiva de la investigación-acción-formación (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). En la secuencia, discutimos los resultados de los análisis con énfasis en los cambios en las representaciones de uno mismo, las elecciones, las opciones y la toma de decisiones, producidas y profundizadas en la elaboración de tres versiones del proyecto de vida, en grupos reflexivos de mediación biográfica. Para concluir, admitimos que se trata sólo de una apertura creada en los espacios formales, basada en un objetivo educativo de carácter crítico y reflexivo, con vistas a la autorreflexión, la autoría y la emancipación.

Palabras clave: Proyecto de vida. Escuela Secundaria. Investigación-acción-entrenamiento. Narraciones de sí.

A condição biográfica: entre *ser*, *vir-a-ser* e *ter-sido*

O crescimento intelectual implica uma capacidade de dizer a si próprio e aos outros o que se fez ou o que se vai fazer. (BRUNER, 1999, p. 22)

É, portanto nessa direção primeira de um *ser-a- vir* e de um *ser-para* que o eu se constrói como *tendo-sido*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65 - Grifos da autora)

Dizer a si mesmo e aos outros o *que se fez* ou o *que se vai fazer*, como afirma Bruner (1999) na epígrafe acima, é um ato de linguagem determinante para a cognição humana e, por conseguinte, para o crescimento intelectual da pessoa que fala e de quem a escuta. Ora, costuma-se associar a narrativa da experiência vivida apenas a um movimento *retrospectivo*, o de se voltar para o passado e dizer o que se fez. Mas, não é bem isso o que nos ensina Delory-Momberger (2005, 2008, 2009, 2012), referência incontornável para a pesquisa sobre os projetos de vida. Para a autora, a narrativa de si tende a dissimular a orientação *prospectiva* do *ser-em-devir*, que a sustenta e a anima, no sentido de lhe dar alma.

É, portanto, na perspectiva desses movimentos e na direção primeira do *ser-para-o*

-amanhã, que vamos pensar no *ser-hoje* (*eu-sendo-e-estando*), que vive a vida de todos os dias, aqui e agora, e que se percebe *tendo-sido* e *estado-em-algum lugar no passado*. Esses movimentos – *prospectivo* (do *vir-a-ser*) e *retrospectivo* (do *ter-sido*) – se entrelaçam como dinâmicas inerentes à vida, graças a um terceiro movimento tão pouco lembrado: o movimento *inspectivo*² (do *eu-sendo-e-estando*), que observa, analisa, interpreta. Consideramos para os nossos propósitos que esses três movimentos que se entrelaçam no ato de narrar determinam a nossa própria *condição biográfica*. O humano se constitui, biograficamente, refletindo e organizando, temporalmente, circunstâncias, valores, crenças e atitudes em torno dos acontecimentos no mundo da vida.

Admitiremos como pressuposto que essa disposição humana para refletir narrativa-mente é o que permitiria a passagem de um

² Relativo ao ato de inspecionar (ação inspectiva, processo, movimento inspectivo). Etimologia: do latim *inspectus*, a, um, particípio passado de *inspecto*, are, olhar para, observar, examinar. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inspectivo>. Acesso em: 12 set. 2020.

comportamento adaptativo, ou até submisso, a uma atitude consciente, mais autônoma, suscetível de examinar – *inspectar, compreender, interpretar* – o que se fez e gerar tomadas de decisão para o que se pretende fazer. Em suma, a capacidade de aguçar o olhar para poder e saber decidir. Se isso é possível, podemos considerar que esse seria um dos objetivos primordiais da elaboração do Projeto de vida por jovens estudantes durante o ensino médio, conforme recomenda a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei nº 13.415/2017, no Art. 35-A, § 7º:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu *projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Reconhecemos a importância das discussões em curso, especialmente, sobre o afluimento dos objetivos do ensino médio, cujas alterações previstas demonstram uma visão utilitarista do conhecimento, o que geraria o aprofundamento do abismo entre a formação intelectual e a formação para o trabalho, e vai de encontro à abrangência defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 a favor de uma formação integral. Nessa direção, admite-se que os “itinerários formativos” e a lista de “competências e habilidades” foram assim gestados. Malgrado a pertinência dessas discussões, as unidades escolares, gestores e professores, se vêm diante da tarefa de realizar a implementação do projeto de vida.

Para Carrano (2016, p. 12), “a escola de ensino médio pode ser pensada como um dos muitos e significativos nós das múltiplas redes de formação e constituição das subjetividades juvenis”. Se bem compreendido, o projeto de vida pressupõe que ele venha a contribuir para a constituição das subjetividades e do protago-

nismo de jovens de 15 a 19 anos, em suas escolhas e tomadas de decisão, sobretudo num momento de virada biográfica importante no seu percurso com a possibilidade legal de ingresso no mundo do trabalho, escolha de uma carreira universitária, entrada na vida adulta, para citar apenas aspectos latentes no projeto de vida.

Mas essa preocupação com a formação pessoal pode evidentemente ser vista como um avanço na concepção da escola enquanto instituição socializadora. No entanto, quando se considera a população jovem, entre 15 e 18 anos, no Brasil, alguns dados alarmantes nos levam a pensar que pouco, ou quase nada, se resolve no ensino médio, mas é aí que a chaga aparece de forma irremediável, uma vez que os jovens se encontram no final de um percurso escolar de 12 anos, no melhor dos casos. Ou seja, durante a quase totalidade de suas vidas na escola. O que se fez por eles?

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) constata, por exemplo, que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil em 2019, foi estimada em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de analfabetos, concentrados prioritariamente no Nordeste, região onde desenvolvemos nossas pesquisas. Em 2019, ainda segundo a Pnad, frequentavam o ensino médio, ou haviam concluído esse nível, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos, quase 30% estariam fora da escola, destaca-se aqui a região Norte com 40% dos jovens fora do ensino médio. No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio para as pessoas brancas foi de 79,6%, em 2019, ela se reduz a 66,7% para as pessoas pretas ou pardas. São milhões de jovens fora da escola nesse momento de transição social entre a infância e a inserção na vida adulta. Procurar as razões desses déficits de equidade social redundam sempre na constatação do baixo investimento em educação, no país.

Diante de um quadro agudizado pelo desequilíbrio regional e as condições de vulnerabilidade social que atingem ainda mais duramente pretos e pardos, os jovens que chegam ao ensino médio em escolas públicas sabem o que representa para eles e seus familiares ter vivido a experiência de ultrapassagens de alto risco. Parafraseando Gil e Sefner (2016, p.188), é sempre possível transformar propostas em perguntas a serem dirigida às recomendações das políticas públicas: o Projeto de vida instiga o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, criativo e participativo? Reconhece as desigualdades na sociedade brasileira e o modo como elas podem emergir, facilitar ou dificultar a escrita do projeto? Leva-se em conta a necessidade de autorrealização e de bem-estar na instituição escolar como elementos importantes para a elaboração do projeto de vida? Reconhece-se que o projeto de vida se confronta a imperativos de uma autorrealização, muitas vezes difícil de se satisfazer, notadamente, quando os jovens enfrentam situações de risco e de vulnerabilidade social? Em síntese, qual o sentido do Projeto de vida no ensino médio? Entendemos que esse é o grande desafio que se apresenta para sua compreensão e implementação.

A promessa encorajadora e esperançosa que nos anima é admitir que pensar *com* os jovens seus projetos de vida, na escola, embora não venha resolver os impasses educativos que se arrastam por cinco séculos no Brasil, ele vai ao encontro dessa disposição humana de se projetar em devir, quiçá de forma crítica, em prol da autoria e da emancipação. Não podemos esquecer, na linha de raciocínio aqui adotada, que olhar para frente é o que nos move. Pensamos cada vez mais em cumprir uma agenda de compromissos, para hoje à tarde, o próximo final de semana, o próximo mês... Esse olhar para frente, ao longo

da vida, é objetivado pelas instituições socializadoras: a família, a escola, a empresa... nos processos de escolarização, de formação graduada, pós-graduada, profissional: “O que você vai ser quando crescer? Já escolheu sua profissão? O que pretende fazer de agora em diante?”. Essas questões de difícil resposta imediata traduzem os valores que as sustentam e funcionam de maneira injuntiva sobre as possibilidades e responsabilidades das escolhas. Como respondê-las se não nos foi dado no espaço institucional um lugar para pensá-las? Elas fazem apelo à capacidade *prospectiva, retrospectiva, inspectiva* da criança, do jovem, do adulto, subjacente à *condição biográfica do sujeito*, às suas potencialidades e expectativas de *autorrealização*.

As reflexões conduzidas neste artigo decorrem de estudos realizados³ pela primeira autora em suas tentativas de aprofundar princípios epistemológicos, teóricos e de método da pesquisa (auto)biográfica, tomando como fonte de investigação as narrativas da experiência vivida, elaboradas por adultos, jovens e crianças; e as pesquisas realizadas pela segunda autora, que vem discutindo em seus estudos o quadro de escuta e os processos de mediação biográfica (CUNHA, 2014), notadamente, em sua tese de doutorado, dedicada ao Projeto de vida no ensino médio (CUNHA, 2019). O foco do artigo é discutir as contribuições da pesquisa (auto)biográfica para pensar a sua implementação em contexto institucional.

Apresentaremos primeiramente o quadro institucional em que os projetos de vida foram implementados no Laboratório de Qualidade de Vida (LAQVi), ressaltando os procedimentos utilizados na práxis pedagógica e os participantes da pesquisa. Em seguida, pon-

3 Cf. pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), certificado pelo CNPq, disponibilizadas em sua página: <http://grifars.ce.ufrn.br/>.

tuamos princípios teóricos e nocionais emprestados da pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2012; 2019; PASSEGGI e SOUZA, 2017), que fundamentam a reflexão conduzida, e levou a pautar o projeto de vida na perspectiva da *pesquisa-ação-formação* (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). Finalmente, com base nos dados empíricos, faremos uma breve reflexão sobre o rendimento dos dispositivos de mediação biográfica utilizados na pesquisa, com ênfase nas mudanças de atitude, opções, tomadas de decisão, inerentes a uma mirada fundamentada na autoria e emancipação. Para concluir, sintetizamos a reflexão apresentada enquanto abertura inicial para a implementação do projeto de vida no ensino médio, em espaços formais, com vista a uma educação de caráter crítico-reflexivo, comprometida com o processo emancipatório e autoral.

Apostamos, com Bruner (1999, p. 41), na importância do projeto de vida, por envolver a capacidade de dizer a si mesmo e aos outros o que se fez e o que se quer fazer, sobretudo quando é a escola que abre esse espaço de reflexão para os alunos com o apoio de seus professores. Por outro lado, apostamos também na ideia de que cada geração pode “definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, para assegurar à geração futura toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir”. Esse é o desafio que se impõe à pesquisa educacional de se por a serviço do conhecimento a ser produzido *com* jovens para a investigação científica. Trata-se então de saber como criar condições favoráveis para envolvê-los, acompanhá-los no seu esforço de pensar na experiência vivida e de se projetar no amanhã. A expectativa é que o presente artigo possa trazer pistas viáveis para professores, formadores e pesquisadores que interrogam o uso e o sentido do projeto de vida no novo ensino médio.

O Projeto de vida no LAQVi: contextualização dos procedimentos

O aprendente é o autor (a origem em termos de desejo, de ‘autorização’, de querer), o ator (o agente em meios de trabalho, de produção) e o beneficiário (o propósito em termos de intenção e de projeto) do processo de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 110)

Os conflitos ideológicos em relação aos objetivos e finalidades do Projeto de vida no novo ensino médio, como já mencionamos, não eximem as escolas de viabilizarem a sua implementação, observando os direcionamentos subjacentes às práticas institucionais. A recomendação é que ele seja desenvolvido em unidades curriculares denominadas “oficinas” e “laboratórios”, cuja carga horária deve ser incluída na matriz curricular. Nesse sentido, o Projeto de vida desprende-se da ideia de atividade opcional, ou informal, para alcançar o *status* de proposição curricular formal e com a recomendação de ser desenvolvido desde o primeiro ano, de modo a propiciar aprendizagens essenciais e fundamentar escolhas relativas aos cinco itinerários formativos oferecidos: 1) Linguagens (Português, Inglês, Artes, Educação Física) e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); 5) Formação técnica e profissional.

O *Guia de Implementação do Ensino Médio*⁴ destaca que “o projeto de vida é a espinha dorsal” da arquitetura deste último nível da educação básica, considerando que “é o protagonismo juvenil que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas”. A referência ao projeto de vida é re-

⁴ Novo ensino médio. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 6 set. 2020.

tomado no Item 6 das competências gerais da educação básica, elencadas na BNCC:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu *projeto de vida* e vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, s/d, p. 9 grifos nossos)⁵

No entanto, embora se reconheça que esses objetivos e competências devam ser contemplados, não há orientações teórico-metodológicas aprofundadas para sua implementação. A documentação oficial é escassa e não se explicitam os princípios que devem orientar a proposta pedagógica que fundamentará o trabalho de reflexão autobiográfica pelos alunos. Apesar dessas indicações lacunares, é importante ver a oportunidade de colocar a vida no centro da formação dos jovens, o que abre espaços para discutir e promover uma formação que considere a reflexão-crítica como base do trabalho pedagógico com eles e para eles.

É importante dizer que na instituição pesquisada, onde a segunda autora exerce sua profissão e desenvolveu a pesquisa, a Equipe Técnico-Pedagógica (Etep) e a Coordenação de Atividades Estudantis (Coaes) criaram um movimento intitulado “Acompanhamentos grupais”, em resposta aos problemas encaminhados aos Conselhos de Classe. Todos os profissionais – pedagogas, técnica em assuntos educacionais, psicólogo, enfermeira e assistentes sociais – concordaram com a necessidade de um acompanhamento mais sistemático dos alunos das turmas de terceiro e quarto anos, de modo a ajudá-los a superar crises e tensões que emergiam no contexto institucional. A proposta do LAQVi se inseriu, portanto, na continuidade desse movimento de acompanhamento.

⁵ BNCC, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

A concepção do LAQVi está alicerçada no bem-estar e na qualidade de vida como diretrizes para a elaboração do Projeto de vida, como indicado na sua própria denominação. Na justificativa do projeto do laboratório, salientava-se a demanda existente de acompanhamento e se explicitavam seus princípios teóricos, alicerçados na pesquisa (auto)biográfica em educação, sobre os quais voltaremos no próximo subitem. O laboratório foi aprovado pelas diferentes instâncias acadêmicas e seu funcionamento autorizado por portaria da Direção⁶. Enquanto atividade curricular, o laboratório incluía o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), previsto na modalidade presencial, com uma carga horária de 52 horas, 3 horas/aula semanais, e 20 vagas. O curso compreendia três componentes curriculares e a duração de um semestre letivo.

O projeto devia ser elaborado para os próximos dez anos (2018-2028), num lugar acolhedor de modo a oferecer condições que favorecessem a convivibilidade no grupo. A perspectiva adotada era a de uma contínua reinterpretação, articulando as experiências vividas e as razões pelas quais se devia refletir sobre elas para se projetar no amanhã. Por essa razão, a dinâmica era a de que o projeto teria diferentes versões de modo a privilegiar a importância da troca de experiências para o aprofundamento da reflexão e de crescimento pessoal e intelectual dos participantes, incluindo o da própria pesquisadora-formadora. O que implicou necessariamente um planejamento minucioso de cada um dos três componentes curriculares, que culminavam com uma versão do projeto no fechamento de cada um deles, admitindo que esse trabalho de reflexão

⁶ Projeto aprovado pela Portaria nº 155/2018 – DG/IP/RE/IFRN, de 17 de maio/2018, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus Ipangaçu*. Tratava-se de uma oferta única, mas com possibilidade de oferta periódica, dependendo de sua avaliação e demanda.

narrativa era necessário para a resignificação das próprias experiências, o já se constituía um modo de vir-a-ser, de se tornar um outro.

O Quadro 1 sintetiza os pontos sobre os quais podiam refletir para elaborar as versões de seus projetos de vida.

Quadro 1. Proposta para a elaboração das três versões do Projeto de vida

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. <i>Campus</i> Ipangaçu Curso FIC Laboratório de Aprendizagem e Qualidade de Vida Mediadora: Luciana Medeiros da Cunha	
Participante: (Pseudônimo)	
PROJETO DE VIDA	
Título do projeto	
Justificativa	Por que devo fazer um projeto de vida para os próximos 10 anos?
Objetivos	Quais são os meus objetivos para a próxima década?
Metodologia	Como devo proceder para alcançar meus objetivos?
Conclusão	Síntese reflexiva do meu projeto

Fonte: Cunha, 2019.

O curso de FIC no LAQVi se desenvolveu no período de sete meses, de 20 de julho de 2018 a 15 de fevereiro de 2019. Os três componentes curriculares tinham a seguinte carga horária: Componente I: Projetos de vida – 20h; Componente II: Inspiração para viver – 12h; Componente III: Nossa presença no mundo – 20h. Eles foram concebidos visando entrelaçar os processos de *evocação* das experiências vividas; de *reflexão* sobre elas e de *responsabilização*, ainda que provisória, pela realização do projeto (PASSEGGI, 2008).

No Componente I – Projetos de vida –, o trabalho de mediação biográfica toma como base as noções de vida, obra e projeto, problematizadas pelo seguinte questionamento: “por que projetar a vida?”. Os participantes refletiram sobre o prefácio de Krämer (2015, p. 7) para o livro *Qual é a tua obra?* de Mário Sérgio Cortella (2005) antes de darem início a elaboração da primeira versão do projeto.

O Componente II – Inspiração para viver – tinha como objetivo a resignificação de uma experiência negativa, problematizada por uma série de questões filosóficas e práticas. O tra-

balho de reflexão partiu da leitura e discussão do texto de Marta Medeiros *Lembranças mal lembradas* (2016), que nos pareceu significativo para a compreensão de que a reflexão-crítica sobre o que acontece, embora não possa mudar os fatos, ela pode mudar a interpretação dos fatos, o que traz novas aprendizagens sobre o que nos afetou. Dessa reflexão partilhada no grupo, pode advir mudanças de pontos de vista sobre a experiência negativa. Para a autora (ib. p. 31), “nossas lembranças do passado precisam de eixo, correção de rota, dimensão exata, avaliação fria”.

Nas discussões, os participantes eram convidados a exercitar a capacidade de resignificação, indo buscar elementos inspiradores para redimensionar a experiência (mal)vivida e exercer o poder de refletir de forma crítica sobre ela. Uma fonte de inspiração encontrada pelos jovens para o processo de resignificação foi a criação de *playlists* – o top 5 da vida – com as canções que segundo eles inspiravam a “aprender a viver”. Uma nova versão do projeto foi proposta com foco nas aprendizagens realizadas no componente que teve como des-

dobramento um diálogo sobre instabilidade e reorganização da vida com base na discussão sobre a *Terceira Lei da Termodinâmica*, estudada por eles.

O Componente III – A nossa presença no mundo –, último momento no LAQVI, destinava-se à elaboração da versão final do projeto. Ele se iniciou com uma reflexão sobre a morte. Qual o interesse desse enfoque? A ideia foi oportunizar uma reflexão sobre princípios éticos, de integridade, alteridade e coletividade, chamando a atenção sobre a cegueira que resulta da ausência de reflexão sobre viver e agir no mundo. A reflexão inspirou-se no livro de Giordani Alves, *Trabalho e neodesenvolvimento: choque do capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil* (2014), em que o autor discute aspectos concernentes à precarização do trabalho, mediante conceitos relativos à degradação humana. Nesse sentido, a “vida reduzida” atinge pessoas imersas em atitudes e comportamentos que contradizem a maneira como gostariam de ser ou de estar no mundo. Na sequência, foi retomada a leitura de capítulos dos livros *Qual é a tua obra?*, com vista ao exame cuidadoso de princípios éticos, notadamente, o de integridade, de modo a que os jovens autores explicitassem o lugar do outro em suas vidas e identificassem o lugar de seu vir-a-ser na vida do outro. No final desse componente, o grupo elegeu como síntese reflexiva a ideia de que quanto mais sólidos são nossos próprios princípios, menos tempo tendem a perdurar os conflitos, o que ia na direção do que afirma Cortella (2015, p. 140): “A ética é a proteção da dignidade, é a capacidade de ter princípios”.

Contexto institucional

O IFRN tem unidades de ensino em regiões estratégicas do estado. O *campus* Ipanguaçu, onde foi realizada a pesquisa, se situa no município do mesmo nome, na zona rural do

semiárido, na microrregião do Vale do Açu, e constitui uma paisagem formativa peculiar, representando a possibilidade de verticalização da educação formal e a conseqüente melhoria da condição de vida para jovens da região. Aproximadamente, 50% dos 1.074 estudantes matriculados, na ocasião da pesquisa, eram estudantes dos cursos técnicos integrados: Agroecologia, Informática e Meio Ambiente. O *campus* oferece ainda cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática; Meio Ambiente; Tecnologia em Agroecologia e cursos de Licenciatura em Química e Informática. A maioria dos alunos são oriundos das cidades circunvizinhas e a maioria ingressa nos cursos técnicos integrados com o objetivo de prosseguir seus estudos em uma instituição pública de ensino superior, como possibilidade de mobilidade social.

Participantes

Os alunos que participaram da pesquisa⁷ eram todos do 4º ano do curso técnico integrado em Informática, três rapazes e três garotas, entre 18 e 19 anos de idade. Todos eles vinham de escolas públicas e tinham optado por esse curso por ser o menos concorrido nos últimos cinco anos. Todos eram cotistas. Quatro deles se autodeclararam pardos. Dos seis, cinco eram oriundos de famílias de baixa renda. Quatro ingressaram pela identificação em três listas: escola pública, etnia e baixa renda. Essas informações demonstram a importância estratégica da interiorização dos institutos federais, como parte das políticas voltadas para o direito constitucional à educação (Art. 205, BRASIL, 1988), que orienta a BNCC, para o enfrentamento do quadro alarmante, já mencionado, sobre as condições da juventude no Brasil, no caso, as taxas relativas à ausência de

⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi discutido e assinado, coletivamente, por todos os participantes.

jovens que vivem nas regiões Norte e Nordeste, no ensino médio.

Os alunos se apresentaram à pesquisadora como um grupo de amigos que se aproximaram, desde o primeiro ano, por empatia. Todos se sentiam “avulsos”. E como “não se encaixavam” em outros grupos, eles se juntaram e se tornaram amigos, o que os tinha levado a se inscreverem no LAQVi. Essa pode ter sido também a razão da escolha de seus *pseudônimos*, inspirados no filme (série) *Divergente* (2016, Robert Schwentke), cuja história se passa no futuro e narra como a população de uma cidade, após sua destruição, foi dividida em cinco facções: Abnegação, Franqueza, Amizade, Erudição e Audácia e quem não se encontrava em nenhuma delas era *Divergente*. A preferência por um dos pseudônimos atentava para características de cada um na convivência cotidiana do grupo.

Instrumentos de mediação biográfica e corpus da pesquisa

A pesquisa compreendeu variados procedimentos e dispositivos⁸ cujo objetivo era desenvolver a reflexão com base na escuta da experiência dos colegas no grupo. Embora não seja possível explicitar aqui em detalhes os procedimentos, se faz necessário apresentar os dispositivos que mobilizaram as atividades de reflexão nas diferentes componentes, a saber:

- *Projeto de vida* – elaborado em três versões, realizadas no período de 20 de julho de 2018 a 15 de fevereiro de 2019;
- *Portfólio* – coletânea de todas atividades produzidas no LAQVi;
- *Quadro de escuta* – dispositivo destinado à reflexão sobre as aprendizagens realizadas na escuta do outro, com base na noção de *heterobiografização*;

⁸ Para uma visão mais detalhada dos três componentes, cf. anexos da tese de Cunha (2010).

- *Quadro hermenêutico* – nasceu da necessidade de mediar o aprofundamento da interpretação, tanto nos processos de autobiografização, quanto no de heterobiografização (não trataremos dele aqui);
- *Síntese reflexiva* – atividade escrita elaborada com o objetivo de descrever o que era essencial em cada versão do projeto de vida.

O LAQVi tinha como alicerce teórico e ético colocar o jovem e sua vida no centro da formação, oportunizando a reflexão sobre a razão de suas escolhas, sobre o que fazem na vida, o uso do tempo, considerando o tipo de demanda a que estão submetidos. Era importante interrogar: “Essas demandas são de quem? O que é prioridade para mim? Como dar conta das demandas individuais e coletivas? Em síntese, quais são minhas aspirações e prioridades? E o que estou fazendo na minha vida e da minha vida?”

A elaboração das versões do projeto visava, portanto, promover a tomada de consciência na dinâmica de sua temporalidade: o *eu-hoje-aqui-agora*; o *eu-ontem-em-algum lugar no passado* e o *eu-amanhã-em-algum lugar no futuro*, reconhecendo-se numa coletividade e em articulação com contextos social, cultural, econômico nos quais as imagens de si-mesmo se constituem, o que implica apropriar-se dessa itinerância, numa sinergia entre o passado, o presente e o futuro, como base para tomar decisões sobre o *que se quer*; o *que se deseja ser* e o *que se pretende fazer*. As reflexões que se sucederam ao longo dos três componentes curriculares levaram os participantes a revisarem sua justificativa, objetivos, metodologia e conclusão de seus projetos conforme o modelo mencionado anteriormente. O que se espera(va) da oportunidade de se observarem em movimentos prospectivos, retrospectivos e inspectivos é que esse exercício se mostre(as-

se) importante para aprendizagens crítico-reflexivas essenciais em sua formação, e que cada um se autorize(asse) a tornar usual essa prática reflexiva ao longo da vida.

Projeto de vida no ensino médio: pressupostos e noções da pesquisa (auto)biográfica

No âmbito dos procedimentos e das práticas, a iniciativa de formação apresenta-se como um modo de ação fortemente individualizado, exigindo a implicação e a participação do aprendente. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 88)

Neste subitem, pontuaremos pressupostos teórico-epistemológicos e noções germinais que emanam das abordagens biográficas⁹, que fundamentam os procedimentos utilizados para a elaboração do Projeto de vida por jovens alunos do ensino médio.

Consideramos como um dos pressupostos primordiais dessas abordagens o respeito ético à pessoa que narra sua história e se projeta em devir. Quer se trate de crianças, jovens, adultos, sêniores, leva-se a sério a escuta do que ela tem a dizer, acreditando-se nela e em suas potencialidades reflexivas para narrar a experiência vivida, (re)interpretar, ao seu modo, o que aconteceu e (re)conhecer(se) ao narrar. A preocupação ética em pesquisa se situa, portanto, no mesmo patamar do cuidado com os princípios teóricos, epistemológicos e de método, que dão suporte à investigação científica ou à formação, conferindo a quem narra o estatuto de sujeito e não de objeto da investigação. O que permite falar de uma aposta epistemopolítica (PINEAU; LE GRAND,

2010; PASSEGGI, 2020) e a compreensão de que se investiga *com* a criança, *com* os jovens, *com* os adultos e não *sobre* eles.

Outro pressuposto básico consiste em considerar as narrativas de si e o projeto de vida como um *ato performativo*¹⁰ (AUSTIN, 1990), entendendo-se que elas se tornam indissociáveis da constituição da pessoa que narra como sujeito pensante, prospectivo, interpretante, de onde emana o processo *autopoiético*, de autocriação. Tornamo-nos quem somos ao dizer quem somos ou quem pretendemos ser. Essa força da palavra pronunciada no mundo humano não pode ser negligenciada. Ela tem consequências sobre a atividade mental de quem fala e de quem escuta. É por isso que ela adquire um valor inegável de *ação* na vida cotidiana, sobre a qual as abordagens biográficas se debruçam. A possibilidade e a impossibilidade de elaborar o pensamento e de pronunciá-lo atinge diretamente a *condição biográfica* do humano. Quando se trata de impossibilidade, ela pode, por um lado, ser reveladora de traumas profundos, de patologias da linguagem e da memória e, por outro lado, ser proveniente de sistemas que a silenciam. Nesse último caso, a ausência da palavra revela o poder de interdição sobre a pessoa que dela faria uso. Em casos extremos de privação de liberdade, essa interdição incide sobre a destituição provisória ou até definitiva de processo de subjetivação e do direito de autoria. Não é raro que certos casos de agressividade ou de depressão tenham origem na impossibilidade de narrar e de se fazer entender. Se não é possível narrar, torna-se igualmente difícil reconhecer(se) e ser reconhecido, como sujeito, pelo outro.

⁹ Entendemos por abordagens biográficas o conjunto de correntes que recorre às narrativas da experiência como fontes de pesquisa e/ou dispositivos de formação: as histórias de vida em formação; a pesquisa biográfica; a pesquisa (auto)biográfica; a investigação biográfico-narrativa; a *biographieforschung*; a pesquisa narrativa, a *biographical research* (Cf. PASSEGGI, 2020; DELORY-MOMBERGER, 2019).

¹⁰ John Austin (1992), no seu livro *How to things with words* (1962), concebe o ato performativo para além das noções de falso ou verdadeiro, de representação ou de expressão. Ao dizer “eu prometo”, eu faço uma promessa. Torno-me um ser que se compromete pelo ato de fala que realizei no mundo: “dizer é fazer”, por analogia, narrar-se é tornar-se.

Um terceiro pressuposto decorre dos dois primeiros: ele se refere ao saber dizer, narrativamente, a própria experiência. Esse saber-dizer é imanente ao processo de autoria, gerador de subjetivação e de socialização de quem faz uso da palavra para organizar a reflexão. É nesse sentido que se pode justificar do ponto de vista ético o uso das narrativas de si como método de pesquisa e como dispositivo pedagógico de formação. Admite-se que a narração beneficia prioritariamente à pessoa que narra suas experiências e se projeta em devir. Qualquer situação contrária – interrogar, pressionar, silenciar, julgar... – narrar sob pressão, por exemplo, atentaria contra a ética.

Um quarto pressuposto concerne à *reflexividade narrativa* que se constitui na ação de narrar ou de projetar(se). É ela que permite examinar, avaliar, valorar, ressignificar o vivido, o que se vive e o que se pretende viver. Trata-se de uma dessas noções centrais da pesquisa (auto)biográfica, pois se articula com outras noções-chave, tais como a experiência (vivida e narrada), os processos *heurísticos* (de descoberta) e *hermenêuticos* (de interpretação).

É importante sinalizar aqui a noção de *hermenêutica subjetiva*. Ela vai na direção do que afirma Ferrarotti (2014, p. 106, grifos nossos) quando salienta que “a *subjetividade imanente* em qualquer narrativa ou documento *autobiográfico* [...] é escamoteada por uma *hermenêutica biográfica* que utiliza apenas *seus aspectos objetivos*”. Trata-se de interrogar se uma epistemologia fundada nessa objetividade não tenderia a plasmar os resultados da pesquisa em *abstrações objetivas* e desencarnar a experiência vivida, podendo eventualmente minimizar suas conexões com o conhecimento científico. Entendemos que conceber na pesquisa (auto)biográfica a percepção de uma *hermenêutica subjetiva* primeiramente valorizaria o saber produzido pela pessoa que narra ao analisar os modos como ela vivencia as

pressões, conflitos, dissidências, sucessos e fracassos em suas vidas. Se levarmos em conta que a *hermenêutica subjetiva* é o que permite validar o uso de narrativas como dispositivo de pesquisa-ação-formação, ela visa uma democratização do saber no discurso científico.

Sabemos que um dos grandes desafios da pesquisa com narrativas consiste, justamente, em compreender os processos mediadores de ressignificação e autopoieticos, promovidos pela fala – oral/escrita/icônica/gestual –, sobretudo quando eles se realizam em contexto institucional, como é o caso dos projetos de vida propostos na formação de jovens autores no novo ensino médio. Na tentativa de responder a esses desafios, focalizamos a seguir os grupos reflexivos de mediação biográfica (PASSEGGI, 2008; 2011) e o quadro de escuta (CUNHA, 2014, 2019; PASSEGGI; CUNHA, 2013).

O *grupo reflexivo*, segundo Passeggi (2011) demarca-se de outras concepções de grupo por três razões: a) ele se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa e um dispositivo de formação tanto para quem narra, quanto para quem escuta; b) seu propósito é a realização de um projeto comum: partilhar experiências vividas para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos; c) contrariamente às situações escolares em que o professor-formador “detém” o saber, a situação no grupo se inverte: é a pessoa em formação que detém as informações sobre as experiências a serem trocadas, por isso, a escuta é primordial; d) o professor-formador, por ter escrito sua própria história, compreende e zela pelos princípios éticos e deontológicos propostos na Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASHIVIF)¹¹. É nesse clima de confiança e de convivibilidade entre pares e com o professor-for-

11 Cf. princípios na Carta da ASIHVIF no site da associação (www.asihvif.com) e sua tradução, publicada no primeiro número da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*.

mador que cada qual elabora seu projeto na escuta atenta do projeto do outro.

A noção de *mediação biográfica*, proposta por Passeggi (2008, 2011) se inspira nos estudos de Vygotsky (1989) e de Bruner (2014, 2005, 1997), podendo ser definida por uma dupla ação: a ação de linguagem – mediação instrumental – e a ação do outro – mediação social –, suscetíveis de gerar microtransformações sobre a compreensão de si e a ressignificação do vivido.

Por sua vez, o *quadro de escuta*, concebido e teorizado por Cunha (2014; 2019), constitui um dispositivo cujo objetivo é possibilitar aos participantes uma forma de sistematizar os efeitos da narrativa do outro sobre a compreensão de si. Do ponto de vista da pesquisa, o *quadro de escuta* permite ao pesquisador

compreender como os participantes sistematizam suas aprendizagens ao escutar os projetos dos outros. Entram aqui em jogo as noções de *autobiografização*, que corresponde aos processos de reflexão e produção da narrativa de si, e o de *heterobiografização*, correspondendo, por sua vez, ao processo de recepção ativa da narrativa do outro. Para Delory-Momberger (2019, p. 89), a noção de heterobiografização foi criada para dar conta dos “efeitos de compreensão e de formação de si” provocados ao ler ou ouvir o que é contado ou projetado pelo outro. Para a autora (2008, p. 59-60), no processo de heterobiografização se estabelecem “relações de ressonância e de inteligibilidade” narrativa entre leitor-ouvinte e o narrador. É o que tentamos captar com o *quadro de escuta* conforme o modelo abaixo:

Quadro 2 – Modelo do Quadro de escuta

IFRN – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - <i>Campus</i> Ipangaçu Curso FIC Laboratório de Aprendizagem e Qualidade de Vida Mediadora: Luciana Medeiros da Cunha			
Participante: <i>Amizade</i>			
Narradores	Temática: Projeto de vida		
	O que chamou minha atenção em seu projeto?	O que coincide, lembra, ou se diferencia do meu projeto?	O que me fez pensar diferente, ou inspirou mudanças no meu projeto?
<i>Franqueza</i>			
<i>Divergente</i>			
<i>Abnegação</i>			

Fonte: elaborado pelas autoras, inspirado em Cunha, 2019.

No Quadro 2, a temática abordada é o Projeto de vida. Amizade (participante) se põe à escuta dos demais narradores (Franqueza, Divergente, Abnegação...) e vai anotando em cada coluna suas aprendizagens com base no que chama sua atenção nos projetos dos outros. Os quadros de escuta se multiplicam em função das temáticas a serem abordadas no grupo.

Uma última noção-chave que trataremos aqui é a de *pesquisa-ação-formação* ou *pesquisa-formação* (DOMINICÉ, 2000; PINEAU, 2005; JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2016), proposta no contexto da formação de adultos pela corrente das histórias de vida em formação (PINEAU, LE GRAND, 2010). Os traços de união respondem a uma mudança paradigmática para a teoria da formação, vinculando termos que se

encontram separados nos modelos clássicos. Admite-se, como princípio, que a reflexão conduzida, longe de comunicar o que já se sabe, desencadeia verdadeiros processos heurísticos, provocados pelas indagações e a escuta, conduzindo à tomada de consciência de valores e crenças, o que solicita constantes reinterpretações. Essas dimensões heurística e hermenêutica permitem, em síntese, à pessoa que escreve explicitar e reorganizar narrativamente as experiências vividas, transformando saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). Nesse processo de interpretação e reinterpretação, ela reelabora saberes e aprendizagens na narração, como um ato performativo, constitutivo de si e de sua identidade (ação). Ao se reconhecer como ser aprendente, ela se reinventa (formação). É nesse sentido que falaremos de pesquisa-ação-formação com a qual e pela qual se produzem aprendizagens biográficas e que somadas ao longo da vida constituem o *capital biográfico*, o que o senso comum e estético denomina de “bagagem”, “experiência”.

Projetar-se no amanhã: passos, rumos e peripécias¹²

Neste último subitem, focalizamos os modos como os jovens revisam pontos que foram para eles cruciais ao longo da reflexão conduzida na elaboração das versões do Projeto de vida, aos quais temos acesso pela análise dos procedimentos utilizados no LAQVÍ, tais como: o quadro de escuta, as discussões no grupo reflexivo, as versões do projeto de vida, a análise dos portfólios.

É importante começar pelas motivações que os participantes alegaram inicialmente

para escrever seu Projeto de vida, com base nas observações do Diário de campo. Elas são reveladoras de como se sentiam diante do desafio de refletir sobre a vida.

Franqueza (18 anos) é uma garota organizada que diz precisar incluir mais atividades de lazer em seu cotidiano, por isso, pensar no seu projeto de vida, é *“como desejar melhorar a qualidade de vida e diminuir as preocupações”*. Audácia (18 anos) sente-se perdida. Precisa *“buscar um rumo, uma orientação”*, planejar e sobreviver às pressões do cotidiano. Erudição (18 anos) é um jovem que percebe a necessidade de estar mais atento ao presente, portanto, considera *“importante autoconhecer-se e cuidar de si”*. Divergente (18 anos) é uma jovem que quer escrever a própria história, precisa pensar no futuro e se manter motivada, considera que o projeto de vida *“funciona”* para cada um, como um *“fio condutor da projeção”*. Amizade (18 anos) é um jovem que diz precisar *“se programar melhor”* em prol do equilíbrio e dos próprios objetivos *“em meio a tantas demandas”*. Abnegação (19 anos) é um garoto tímido e sensível que deseja *“ser protagonista da própria história”*.

Encontramos em suas motivações marcas de necessidades indicativas de um momento vivido como decisivo, permitindo identificar que eles apostam na sua formação no ensino médio como forma de ascender socialmente, o que pode ter levado a receber com otimismo a elaboração de seus projetos de vida, enquanto uma possibilidade de crescimento de sua racionalidade crítica. Essa disponibilidade foi importante para desencadear os trabalhos no grupo e manter seu interesse até o final. Por outro lado, percebemos uma sintonia entre o que eles afirmam e os princípios que perpassam, sobretudo, os cinco últimos itens das competências gerais na BNCC: exercer protagonismo (item 5); fazer escolhas (6); o cuidado de si mesmo (7); Conhecer-se e cuidar de sua

12 As peripécias dizem respeito a momentos da narrativa – romance, conto, peça teatral, novelas, filme etc. – em que o curso da história se altera, em geral de maneira inesperada, modificando a situação ou o modo de agir dos personagens.

saúde física e emocional (8); resolução de conflitos (9); e autonomia (10).

É importante observar ainda que as justificativas dos estudantes caracterizam-se como “âncoras afetivas”, que integram conceitos geradores e tomadas de consciência, que vão balizar o projeto de vir-a-ser. Essas âncoras vão funcionar como fios condutores dos projetos de vida e dos processos de formação desencadeados ao longo das atividades do semestre. O processo de mediação biográfica realizado entre pares e estimulado pelas leituras e provocações da pesquisadora-formadora, com vistas ao bem-estar e à qualidade de vida, possibilita a apropriação de novos pontos de referência com relação a intersubjetividade (eu comigo, eu com o outro e com mundo).

Conforme vimos argumentando, essa pode ser uma pista para confirmar que o trabalho biográfico desenvolvido no laboratório se realizou mediante um ato autorreflexivo, ancorado na dimensão *performativa* da fala como base importante para a compreensão dos passos já dados, dos rumos a serem tomados, mas também das peripécias que provocam mudanças inesperadas de rota. Pensar a vida em movimentos retrospectivos, inspetivos, prospectivos, descortina possibilidade de investigar modos de prosseguir, de “manter a continuidade de sua experiência e a coerência de seu percurso”, como sugere Delory-Momberger (2012a, p. 79).

Nos três componentes curriculares, os participantes colocaram em cena trajetórias suscetíveis de se delinear futuramente: afinal o que um estudante deve ou pode fazer depois que concluir o ensino médio integral no IFRN? Uma questão sobre a qual insiste Delory-Momberger (2008, 2012b) é a possibilidade de contradições entre o *projeto de si* e os *projetos sociais típicos*: projetos profissionais, matrimoniais, vocacionais etc. Os modelos de projetos típicos podem desencadear movimentos

que não coincidem com o projeto de si que, por sua vez, visa à autorrealização, à possibilidade de coincidir consigo mesmo, com suas aspirações pessoais. O Projeto de vida que gera menos conflito é o que chega a conciliar interesses pessoais com projetos prototípicos que circulam no imaginário social. A possibilidade de elaborarem três versões com base em indagações sobre a obra, uma experiência negativa, a morte e a vida teve como efeito sensibilizá-los para as próprias coerências e incoerências em seus propósitos, potencialidades discursivas de resignificação mais lúcida de si mesmo, de seus objetivos e modos de fazer. É o que podemos observar na análise que fizeram do portfólio no final do curso.

Escolhemos duas micronarrativas, representativas dos movimentos prospectivo (o eu -em-devir), inspetivo (o eu-sendo-e-estando, transformando-me) e retrospectivo (o eu-ten-do-sido):

Analisando os trabalhos feitos ao longo do projeto, pude perceber o quanto fui crescendo em relação à transformação de caráter. Incentivos, conselhos, boas experiências com os meus colegas e isso me caiu como um GPS, ajudando-me a encontrar meu lugar no mundo. Aprendi coisas como dar valor à vida, refletir sobre qual marca estou deixando, organização dos planos de vida, me satisfazer com o que temos (seja muito ou pouco), resignificar as experiências ruins e aproveitar as boas, saber dar um novo sentido às coisas que saem da rotina, dentre outros aprendizados durante a convivência (Audácia).

Me senti de forma estranha, é como olhar e ler/ver o que outra pessoa fez. Eu era uma pessoa diferente seis meses atrás e o curso, de certa forma, me ajudou a mudar. Várias coisas que eu falava eu não digo mais, que eu escondia eu não escondo mais, que eu era e não sou mais. E isso é muito bom. Adorei! (Amizade).

Finalizamos este item com a análise das três últimas colunas de alguns Quadros de es-cuta preenchidos por Franqueza, que temati-

zavam o relacionamento, a família, as atividades de lazer, o cuidado de si. Eles permitem observar sua importância na reelaboração de seu Projeto de vida que se inscreve em processos de pesquisa-ação-formação, permitindo tomar consciência de si pela palavra do outro, refletir com ele, optar, melhor decidir e se reinventar com as palavras que se pronunciam no grupo.

Ao escutar Erudição, Franqueza se sente inspirada para se reorganizar de forma a valorizar o que ela chama de “vida informal”. A escuta de Divergente lhe permite, por sua vez, elucidar a importância da “capacidade de sonhar”. Abnegação representa para ela o exemplo de “atenção e cuidado com a família”. A escuta vem também reforçar nela um desejo antigo que expôs ao grupo: “Ver um jogo de futebol”. Finalmente, o projeto de Amizade reafirma a sua necessidade de “por o foco na faculdade” e na “valorização” das pessoas que a inspiraram ao longo da vida. Mas há pontos que constituem saltos no escuro, geradores de possíveis peripécias. “O que chamou a minha atenção, em relação à socialização do projeto de vida de Amizade, foi o seguinte conteúdo: “não querer construir uma família”. No projeto de Abnegação, “querer levar a vida só” e no de Audácia que ele pensa em “viver sozinho”. Divergente, também rever a temática do relacionamento, “flexibilizada por Amizade posteriormente”.

Esse diálogo heterobiográfico e autobiográfico, provocado pela situação que exige o Projeto de vida, vai problematizando as lacunas, as circunstâncias inerentes à operacionalização de projetos sociais típicos em relação ao projeto de autorrealização, em que se destaca a tonada de consciência da transitoriedade da vida e da necessidade de deixar margens para mudar de rota no percurso. Ela focaliza a potencialidade da reflexividade narrativa no grupo, considerando as incertezas e o que

os participantes gostariam ou têm medo de se tornar, o que vem mediar as decisões relativas à criação de *eus-alternativos*, *possible selves*, conforme teorizam Markus e Nurius (2014). Os participantes têm a oportunidade de realizar ajustes sobre experiências anteriores, mantendo a coerência com o eu que foi construído e vivido até então. Em razão disso, emerge para Franqueza a preocupação de “viver e não só sobreviver, aproveitando mais os momentos”, “ter um relacionamento diferente com a família”, “ter tempo para o meu corpo e para a minha mente” e “investir no meu psicológico para não perder a cabeça”.

A análise aprofundada que, a exemplo de Franqueza, os participantes fazem do projeto numa *hermenêutica subjetiva* medeia o processo de auto(re)conhecimento. Nesse sentido, Franqueza, por exemplo, reconhece a instabilidade de seus objetivos e sinaliza a busca de novas estratégias (metodologia) que favoreçam aprendizagens para o seu desenvolvimento: “planejar com detalhes, persistir, dedicar-me ao TCC e considerar a possibilidade de mudar de planos”; “pensar no físico”; na “mudança de hábitos alimentares”, por o “pensamento nos relacionamentos”; “a preocupação com o emocional”; “mais cuidado com a saúde”; “me disciplinar mais”, “preciso ler mais”. A sua necessidade de apreender uma lógica pessoal contribui, finalmente, para o sentimento de construção identitária, instaurando, por um lado, uma relação dialética entre o eu, o outro e o mundo e, por outro lado, entre passado, presente e futuro, o que cria “as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). As três versões do projeto são afinal versões de si, plasmadas em registros que facilitam uma visão de conjunto e o aumento da capacidade de intervenção relativa à própria vida, que segundo Josso (2007, p. 47), vai “dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, in-

tegrando, assim, as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais”.

Finalmente, destaquemos que o espaço-tempo entre a elaboração da primeira e da última versão do projeto compreendeu um período de sete meses. Essa duração é um elemento importante para o amadurecimento, a impregnação do propósito de refletir sobre a vida, a ampliação do repertório de conhecimentos, alicerçados nas experiências vividas e narradas, subsidiando tomadas de consciência crítica como base da autoria que favorecem a autorrealização e a emancipação dos jovens autores.

Conclusões? Ainda não

Desenhar políticas de juventude é desenhar mapas de futuro. Mas não valeria a pena desenhá-los se não houvesse viajantes para os percorrer. Que sentido podem os jovens dar à política se se sentem fora dela? (PAIS, 2005, p. 66)

Tentamos neste texto tematizar os fundamentos teóricos que sustentaram os procedimentos utilizados na implementação do projeto de vida em uma instituição de ensino médio integrado. Discutimos excertos do *corpus* com o propósito de ilustrar o que daí resultou, visando oferecer pistas relativas a desafios e aberturas dessa iniciativa de escrita reflexiva, recomendada pela BNCC, junto a jovens deste país tão diverso e tão desigual.

A imensa riqueza que se descortina com os estudos concernentes à reflexividade narrativa que se produz nos grupos reflexivos de mediação biográfica mediante os procedimentos e instrumentos utilizados por jovens que se propõem e se comprometem com a transformação de si e do outro sinaliza as potencialidades de confrontos de ponto de vista, por ampliarem pontos de referência, de ancoragens do(s)

eu(s), nos processos de tomada de consciência em relação ao que precisa ser modificado, sobre ajustes na percepção de si-mesmo, aqui- agora, e da projeção do eu-em-devir. Esses são aspectos candentes que por seu fulgor não podem ainda ser facilmente sintetizados aqui.

Podemos concluir, admitindo que os fundamentos e funcionamento da proposta de implementação, mesmo parciais, permitem pontuar caminhos a serem alargados com novas pesquisas e propostas pedagógicas, que certamente se multiplicarão, nas escolas, conduzidas criativamente em conjunto – professores, pesquisadores, formadores, gestores, jovens autores – sem que valores hierárquicos anulem, subestime a palavra dos jovens que é central para as políticas educacionais efetivamente preocupadas com o protagonismo dos jovens, seu bem-estar e qualidade de vida. A valorização de seu dizer decorre da ênfase na força das linguagens – musical, gestual, natural, corporal, imagética, digital... – que nos constituem como ser em ação no mundo e que permitem encontrar modos de não privar os jovens de seu direito à educação durante sua vida na escola, em que viveram toda sua infância e despertaram para seus primeiros anos da juventude. Perguntamo-nos sobre como desenvolver *com* os alunos seus projetos de vida, legitimando-os como sujeitos-autores, valorando uma lista interminável de palavras, que por força de serem repetidas aleatoriamente, se esvaziam de seu sentido primordial: capacidade de argumentação, de autoconhecimento e de autocuidado, de empatia e de cooperação, de responsabilidade e de cidadania nas relações com o outro e com o mundo nas tomadas de decisões fundamentadas em estratégias pessoais e em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, construídos em um processo de conhecimento e autoconhecimento, sem negligenciar os elementos inerentes à autoria e à emancipação

dos sujeitos. E o discurso não finda. Para os professores, trata-se de ajudá-los a cuidar de si, do outro, do mundo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, orientando-os nas escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos, contribuindo para sua formação como jovens autores, numa perspectiva integral que envolva sua preparação para a verticalização acadêmica e o trabalho. Sem esquecer que é ético zelar pela realização pessoal de cada estudante, evitando imposições relativas às necessidades do mercado de trabalho, desvinculadas dos princípios de autorrealização.

Caberia ainda ter introduzido neste esboço uma discussão necessária sobre *culturas juvenis* para analisar as condições dos jovens participantes da pesquisa, no momento atual, em que se sobrepõem condições de subemprego, emprego intermitente, desemprego, emprego informal no seu horizonte de expectativas. Reconhecemos a dívida. Não tínhamos espaço, nem pretensões maiores para tanto. Restamos concordar com o que afirma Pais (2005) na epígrafe acima. As políticas de juventude, ao traçarem rotas nos mapas da vida, não podem estar divorciadas do mundo-da-vida de jovens autores e de suas culturas. Em que a cultura juvenil do mundo rural coincide ou difere das culturas de jovens do mundo urbano, nas imensas periferias das grandes cidades brasileiras? Como elas incidem sobre jovens autores e seus projetos de vida no ensino médio quando se encontram em situações de vulnerabilidade social e de desamparo provocadoras de res(des)istência, dissidências? Razão pela qual Pais (2005, p. 64) propõe, por analogia com as *grounded theories* (teorias ancoradas na realidade), o conceito de *grounded policies*, “políticas de intervenção que tenham sempre por referência o chão que elas pisam [...] os contextos de vida (objectivos, subjectivos e trajectory) daqueles a quem elas se dirigem”.

Ao tempo em que reconhecemos nossas dívidas, esperamos ter abordado pontos sobre os quais a pesquisa (auto)biográfica pode trazer contribuições para a implementação de políticas educacionais que deem visibilidade, estimulem e legitimem a palavra de jovens autores(as) durante o ensino médio sem privá-los(as) do efetivo direito à educação e a seu crescimento como pessoas e como cidadãos(ãs).

Referências

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimento**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, Canal6, 2014.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, Literatura, Vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Para uma teoria da educação**. Trad. Manoela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 1999
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** - Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CARRANO, Paulo. Apresentação. Ensino Médio e Juventudes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61287>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, Valparaíso, v. 1, p. 159-184, abr. 2009. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CUNHA, Luciana Medeiros. Cunha, Luciana Medei-

- ros. **Dispositivos de Mediação Biográfica**: a formação de jovens na educação profissional. 2019. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- CUNHA, Luciana Medeiros. **Mediação Biográfica**: propostas para a formação docente. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Maria da Conceição Passeggi, Carlos Galvão Braga, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012a.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set/dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRRN, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- FERRAROTTI, Franco. **História, história de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.
- PASSEGGI, M.C. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: EGGERT, Edla et al. (Org.) **Trajelórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 372-388
- GIL, Carmem Zeli Vargas.; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000100175&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 jun. 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer e revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010b.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre: RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 10 jun. 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 jun. 2013.
- KRÄMER, Ana Carolina Cortella. Prefácio. In: CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 7-9.
- MARKUS, Hazel Rose; NURIUS, Paula. Possible Selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 9, p. 954-969, set/1986. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- MEDEIROS, Martha. **Coisas da vida**. 26. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**. n. 49, p. 53-70, 2005. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpajovensecidadania.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario:

1980-2020), v. XLI, p. 57-79, junho/2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 5 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, Tatyana. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008, v. 05. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta

Ceres; CUNHA, Luciana Medeiros da. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 657-665, Atas CIAIQ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1693/1645>. Acesso em: 11 out. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Chile, 2(1), p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/1032>. Acesso em: 11 out. 2019.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez.2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PINEAU, Gaston; Le Grand, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Natal: Edufrn, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: 03/07/2020

Aprovado em: 04/07/2020

Maria da Conceição Passeggi é pesquisadora 1D de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutora em Linguística pela Université Paul Valéry, Montpellier 3, professora permanente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS). Pesquisadora associada do Laboratoire Experice (Paris 13/Paris 8), do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-FCT-UE) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC-FCT-UM). E-mail: mariapasseggi@gmail.com

Luciana Medeiros da Cunha é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diretora Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS). E-mail: Luciana.medeiros@ifrn.edu.br

EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA DE PACIENTES E ABORDAGEM NARRATIVA: INTERSEÇÕES NECESSÁRIAS PARA NOVAS PRÁTICAS NO CUIDADO AO ADOECIMENTO CRÔNICO INFANTIL

■ CAMILA ALOISIO ALVES

<https://orcid.org/0000-0002-3477-0367>

Faculdade de Medicina de Petrópolis

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca do papel das narrativas na compreensão das experiências e dos aprendizados de crianças portadoras de doenças crônicas e suas famílias sob uma concepção emancipatória e humanizada das relações. Para tanto, será tecido um diálogo reflexivo e crítico com a abordagem da *Education Thérapeutique des Patients* (ETP), largamente desenvolvida na França, que considera os conhecimentos e saberes dos doentes como elementos que devem ser valorizados e incluídos nas ações de saúde para a construção de um cuidado integral. A partir da apresentação da abordagem da ETP, do seu histórico, seus objetivos e contribuições no cenário de saúde francês, será, então, promovido um diálogo com as narrativas no contexto do cuidado à criança portadora de doença crônica. A motivação para tecer o diálogo entre a ETP e as abordagens narrativas é fruto de alguns anos de trabalho da autora com ações de formação e pesquisa no cenário francês. Pretende-se, com isso, favorecer um intercâmbio de perspectivas entre o universo francófono e lusófono, contribuindo com a ampliação e o aprofundamento da compreensão do adoecimento crônico na infância sob um enfoque educacional, psíquico e social.

Palavras-chave: Infância. Doença crônica. Abordagem narrativa. Educação.

ABSTRACT

PATIENT THERAPEUTIC EDUCATION AND THE
NARRATIVE APPROACH: NECESSARY INTERSECTIONS
FOR NEW PRACTICES IN THE CARE OF CHRONIC
CHILDHOOD ILLNESS

This article aims to promote a reflection on the role of narratives in

understanding the experiences and learning of children with chronic diseases and their families under an emancipatory and humanized conception of relationships. To this end, a reflexive and critical dialogue will be woven with the approach of the *Education Thérapeutique des Patients*, widely developed in France, which considers the knowledge and expertise of patients as elements that should be valued and included in health actions for the construction of integral care. From the presentation of the ETP approach, its history, objectives and contributions from the French health scenario, a dialogue will then be promoted with the narratives in the context of care for children with chronic illness. The motivation to weave the dialogue between ETP and the narrative approaches is the fruit of some years of work by the author with training and research actions in the French scenario. The aim is to encourage an exchange of perspectives between the Francophone and Lusophone worlds, contributing to the widening and deepening of the understanding of chronic illness in childhood under an educational, psychic and social approach.

Keywords: Childhood. Chronic illness. Narrative approach. Education.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN TERAPÉUTICA DEL PACIENTE Y EL ENFOQUE NARRATIVO: INTERSECCIONES NECESARIAS PARA NUEVAS PRÁCTICAS EN EL CUIDADO DE ENFERMEDADES CRÓNICAS DE LA INFANCIA

Este artículo tiene por objeto promover una reflexión sobre el papel de las narraciones en la comprensión de las experiencias y el aprendizaje de los niños con enfermedades crónicas y sus familias en el marco de una concepción emancipadora y humanizada de las relaciones. Para ello, se tejerá un diálogo reflexivo y crítico con el enfoque de la *Education Thérapeutique des Patients*, ampliamente desarrollada en Francia, que considera el conocimiento y la experiencia de los pacientes como elementos que deben ser valorados e incluidos en las acciones de salud para la construcción de la atención integral. A partir de la presentación del enfoque de la ETP, su historia, objetivos y contribuciones del escenario sanitario francés, se promoverá un diálogo con las narraciones en el contexto de la atención a los niños con enfermedades crónicas. La motivación para tejer el diálogo entre ETP y los enfoques narrativos es el fruto de algunos años de trabajo del autor con acciones de formación e investigación en el escenario francés. El objetivo es fomentar un intercambio de perspectivas entre los mundos francófono y lusófono, contribuyendo a ampliar y profundizar la comprensión de las enfermedades cróni-

cas en la infancia con un enfoque educativo, psíquico y social.

Palabras claves: Infancia. Enfermedades crónicas. Enfoque narrativo. Educación.

Introdução

A publicação no ano de 2010 do artigo de Moreira e Goldani “A criança é o pai do homem: novos desafios para a área de saúde da criança” apontou para a necessidade emergente de conhecer os elementos constitutivos do campo do cuidado de média e alta complexidade dedicado à criança e ao adolescente portadores de doença crônica para que as ações de promoção, prevenção e tratamento fossem efetivas. Considerando os avanços promovidos nas áreas da neonatologia e da pediatria, os autores colocaram em relevo a sobrevivência de crianças que antes não ultrapassavam certos marcos etários da infância e da adolescência e que, de mais a mais, foram conseguindo chegar à vida adulta acompanhados da cronicidade de suas condições de saúde. Tal cronicidade vem a ser um elemento central em suas histórias de vida e que os conduziram por caminhos de idas e vindas entre as esferas de suas vidas privadas e os serviços de saúde.

No curso de uma trajetória de vida tendo uma doença crônica como componente de mudança, de transição, de reconfiguração e de adaptação, as experiências vividas por crianças e seus familiares são mais do que elementos que explicitam a forma como algo ocorreu, mas fontes de troca e de aprendizado. No estudo de Alves (2016), a busca por compreender a construção do cuidado às crianças e adolescentes portadores de doenças crônicas levou a pesquisadora a conhecer histórias tecidas no confronto com a morte, com a dor, com as dificuldades e barreiras do sistema de saúde e também nascidas do acolhimento, da escuta e do diálogo entre profissionais de saúde e as mães que narraram suas histórias junto aos

seus filhos em situação de internação hospitalar. Já outros estudos, por exemplo, que se voltaram para a experiência de pais e mães frente a doenças como fibrose cística (Afonso, Gomes e Mitre, 2018) e intestino curto (Paez e Moreira, 2016) trouxeram à luz narrativas que tanto apontam para as dificuldades vivenciadas nos cuidados dos filhos, quanto para as fontes de sofrimento. Ao colocarem em evidência a história de vida dos familiares junto aos seus filhos, tais estudos também deram voz à forma como essas pessoas aprendem das experiências e encontram estratégias que lhes permitam melhor gerenciar as práticas de cuidado inscritas em seus cotidianos.

Diante do que esses e tantos outros estudos apontam, pode-se refletir sobre as forças que engendram as aprendizagens que são construídas no curso de uma vida com a cronicidade desde tenra idade. Segundo Tourette-Turgis e Thiovenaz (2014), a experiência do adoecimento crônico possui duas dimensões complementares: a experiência global, que coloca a doença num contínuo psicossocial da trajetória de vida, e a experiência diária de “trabalhar para manter-se vivo” nas atividades que envolvem a vida do doente e sua família. Pela expressão “trabalhar para manter-se vivo”, pode-se entender toda ação exercida pelo doente, e no caso das crianças inclui-se também os familiares, a fim de prover cuidado: adaptando o espaço doméstico frente a certas limitações, aprendendo a manusear certos recursos biomédicos, a incorporar certos conhecimentos e saberes técnicos, observando e escutando as reações do corpo ao tratamento, além das astúcias e estratégias com vistas a

promover maior bem-estar diante da doença, como o reforço de laços e exploração de redes de apoio no curso de uma trajetória de vida com uma doença crônica face aos obstáculos e barreiras presentes no sistema de saúde (ALVES e MOREIRA, 2015).

Sob a perspectiva da humanização em saúde e da busca pelo estímulo do protagonismo dos doentes e suas famílias, da responsabilização pelo cuidado através de relações dialógicas e acolhedoras (ALVES, DESLANDES E MITRE, 2011), o conjunto de aprendizagens que se tece na trajetória de vida de uma criança com doença crônica torna-se um manancial de saberes que podem e devem ser usados com vistas a melhorar a qualidade do cuidado com vistas a sua integralidade.

Todavia, se tal uso passar por uma relação utilitária, muito pouco ele poderá contribuir para construir relações de cuidado mais horizontais. O que se pretende explorar neste artigo é exatamente o seu uso através de relações de aprendizado entre doentes, suas famílias e os profissionais, nas quais estimula-se a troca entre saberes biomédicos e saberes experienciais de uma vida com a doença crônica por meio das narrativas. Aparentemente simples como exercício, não se pode prescindir de colocar em relevo a hierarquização dos saberes e os lugares de saber-poder inscritos no campo da saúde diante o exercício de assumir as crianças portadoras de doenças crônicas e suas famílias não somente como usuários do cuidado, mas também como produtores e atores de saberes e de práticas do cuidado que ganham forma através das suas narrativas de vida.

Assim, o presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca do papel das narrativas na perspectiva de compreender as crianças e suas famílias como fonte produtoras de saberes e de formas de cuidado a serem partilhados com os profissionais de saúde sob

uma concepção emancipatória e humanizada das relações. Com vistas a ampliar essa discussão, será tecido um diálogo reflexivo e crítico com a abordagem da *Education Thérapeutique des Patients* – Educação Terapêutica dos Pacientes (ETP) –, largamente desenvolvida na França, que considera os conhecimentos e saberes dos doentes como elementos que devem ser valorizados e incluídos nas ações de saúde para a construção de um cuidado integral.

Para tanto, o artigo apresentará a abordagem da ETP, retrazendo seu histórico, seus objetivos e contribuições a partir do cenário de saúde francês para, então, promover um diálogo com as narrativas no contexto do cuidado à criança portadora de doença crônica. A motivação para tecer o diálogo entre a ETP e as abordagens narrativas, propondo uma reflexão, é fruto de alguns anos de trabalho no cenário francês na interface entre as duas abordagens, tanto na formação de profissionais de saúde, pacientes e acompanhantes, como na condução de pesquisas voltadas para a experiência do adoecimento crônico.

Pretende-se, com isso, favorecer um intercâmbio de perspectivas entre o universo francófono e lusófono, contribuindo com a ampliação e o aprofundamento da compreensão do adoecimento crônico na infância sob um enfoque educacional, psíquico e social.

Educação Terapêutica dos Pacientes e a construção partilhada do cuidado

A expressão “Educação Terapêutica dos Pacientes (ETP)” pode, em um primeiro momento, soar como uma abordagem que teria como objetivo educar os pacientes sobre o que se passa com a sua saúde. Estando a palavra educação atrelada à terapêutica, pode-se facilmente pensar que o saber biomédico, que ocupa um espaço de fala legitimado e histori-

camente construído, viria a ser o portador de conhecimentos faltantes aos doentes dentro de uma perspectiva ortopédica da construção dos saberes.

Todavia, o que a abordagem preconiza é ajudar os doentes a cuidar de si próprios para que eles ajam de uma forma favorável à sua saúde e bem-estar. Segundo Saout, Charbonnel e Bertrand (2008), a ETP pode ser entendida como um processo de reforço da capacidade do doente e/ou do seu acompanhante para cuidar da condição de saúde que o afeta, com base em ações integradas ao projeto de cuidado.

Na França, a ETP começa a ganhar expressão no início dos anos 1990 através de ações de pesquisa e cuidado realizadas em serviços de endocrinologia e foi ganhando corpo através de publicações, eventos científicos, criação de formações permanentes voltadas para profissionais e, posteriormente, para pacientes. Um marco importante é a Lei de 4 de março de 2002,¹ relativa aos direitos dos doentes e à qualidade do sistema de saúde, que reforça o exercício das profissões de saúde de forma articulada com a construção de competências técnicas e educativas a fim de conceber a saúde do ponto de vista preventivo e na qual o doente passa a ser reconhecido pelo seu estatuto de agente do seu tratamento e da sua saúde. Alguns anos depois, em 21 de julho de 2009, a Lei Hospital, Pacientes, Saúde e Territórios (HPST) define uma nova organização de saúde e médico-social que visa criar uma oferta graduada de cuidados de qualidade, acessível a todos e que satisfaça todas as necessidades de saúde (KLEIN, 2014). Dirigida a toda pessoa portadora de uma doença crônica ou que tenha algum fator de risco para a sua saúde ou mesmo grávida, a ETP visa implementar um conjunto de ações de cuidado nos diferentes

espaços de sociabilidade do indivíduo (SANDRIN-BERTHON, 2009).

Para que essa implementação não passe por uma ação coercitiva e ortopédica, a questão que interpela os profissionais que trabalham e adotam a abordagem interroga as formas pelas quais os saberes dos doentes acerca da doença serão acolhidos e partilhados. Seja pela expectativa do doente de receber dos profissionais de saúde informações e diretrizes que os conduzam em suas vidas com a doença, seja pelo modelo de formação biomédico e seu lugar de saber-poder, os espaços de fala e as relações hierárquicas podem ser, facilmente, capturados por posturas colonizadoras que deslegitimam a experiência do doente. As representações de pacientes, profissionais e acompanhantes acerca dos seus papéis e lugares de fala podem ser geradores tanto de bloqueios, quanto de alavancas que impulsionem as ações de ETP (LAURIOU, SOLCAN e ABARGHAZ, 2015).

É nesse ponto que Klein (2014) salienta que a ETP é um dispositivo educativo e pedagógico, construído de forma interdisciplinar pelos profissionais de saúde nos mais diferentes espaços de cuidado. A ETP representa um campo de práticas situado no cruzamento da medicina, do cuidado e da educação (TOURETTE-TURGIS e THIEVENAZ, 2014). Busca-se assegurar um intercâmbio de conhecimentos e expertises entre o doente e os profissionais que o acompanham em sua trajetória de cuidado. Com isso, espera-se permitir ao doente que ele ganhe autonomia na gestão da sua doença a partir daquilo que aprendeu no cotidiano de sua vida e daquilo que pôde incorporar como saber oriundo do campo biomédico.

Segundo Boutinet (2013, p. 83), “a educação terapêutica pode ser considerada, afinal, como um fenômeno original bastante notável nas nossas sociedades contemporâneas”. A originalidade apontada pelo autor está na

¹ Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affich-Texte.do?cidTexte=JORFTEXT00000227015>.

interseção entre os aspectos econômico, psicológico e sociopolítico, que é produzida através da implementação de ações menos custosas em termos de investimentos financeiros, da valorização do saber e do lugar do doente como produtor de conhecimentos sobre a sua doença colocando-o em uma posição ativa e potencialmente mais motivadora na gestão da sua vida o que, por fim, fortalece a noção de democracia sanitária ao primar por relações horizontais de cuidado.

Na França, a ETP organiza-se através de iniciativas e programas realizados em estruturas médicas, médico-sociais e associativas (GRENIER, BOURDILLON e GAGNAYRE, 2007). Iniciada em diversos serviços hospitalares por profissionais militantes, os programas de ETP ainda são majoritariamente desenvolvidos nessas estruturas, ainda que não restritos às mesmas. Nas estruturas hospitalares, a ETP ganha forma através de programas que podem circunscrever serviços, como endocrinologia, pneumologia etc., ou orientada a certas patologias dentro dos serviços, como diabetes, obesidade, doenças cardiovasculares. O formato depende da conjugação entre as necessidades apresentadas pelos pacientes, o engajamento dos profissionais do serviço e as circunstâncias institucionais de gestão (GRENIER, BOURDILLON e GAGNAYRE, 2007). Em certas estruturas, é possível encontrar a conformação das chamadas Unidades Transversais de Educação Terapêutica (UTEP) que visa o acompanhamento das equipes biomédicas que realizam atividades dentro dos programas de ETP com vistas a apoiar o seu desenvolvimento e fomentar a prevenção das complicações ligadas às doenças crônicas.

Entretanto, como mostra Grenier, Bourdillon e Gagnayre (2007), é possível encontrar ações de ETP desenvolvidas em outras frentes e estruturas de cuidado, como o atendimento domiciliar, no qual a equipe de referência no

território desenvolve ações junto aos doentes e suas famílias, assim como nas estruturas dedicadas à reabilitação e à readaptação que possuem hospitalizações de curto prazo (hospital dia) para adultos e crianças. Tanto nos hospitais, como nas estruturas de saúde, a ETP desenvolve-se através de ateliês que têm por função abordar certos aspectos da doença em conjunto com os doentes, de modo que junto com os profissionais, crie-se um campo de conversa e trocas acerca dos conhecimentos técnicos e experienciais das doenças. Além dos ateliês, são organizados também eventos e rodas de conversa.

Com a expansão da ETP ao longo dos anos, iniciativas de desenvolvê-la também são encontradas em associações, como a associação de jovens diabéticos, escolas de asma e até mesmo dentro dos consultórios de profissionais liberais (GRENIER, BOURDILLON e GAGNAYRE, 2007). Os benefícios comprovados de se trabalhar com os saberes dos pacientes como porta de entrada para um diálogo sobre a doença e sobre como preveni-la, evitando ou diminuindo a agudização e complicação dos casos, vêm permitindo que a filosofia da ETP se expanda.

Contudo, como sinalizado por Traynar e Vial (2011), a expansão da ETP adaptada aos cuidados nos territórios de saúde não pode prescindir de responder a três desafios ainda presentes mesmos após quase dez anos da referida publicação: priorizar os problemas de saúde mais prevalentes na população; criar formas de integrar os programas às estruturas de saúde no território; e desenvolver pólos de recursos em ETP a fim de apoiar os profissionais, seja no desenvolvimento das ações, seja ofertando formações que acompanhem as necessidades observadas nos territórios. Como reforça Peljak (2011), diante da complexificação das doenças crônicas e das necessidades da população, não se pode prescindir de um pla-

nejamento global da oferta de cuidados, com uma coordenação local e integrada. Reforçando a perspectiva da autora, coloca-se em relevo a importância das equipes multiprofissionais, do trabalho interdisciplinar e articulado.

Apesar do objetivo de apresentar a temática da ETP no escopo do presente artigo, não se pretende nem esgotá-la e nem entrar nas minúcias das discussões fruto de inúmeras pesquisas e avaliações dos programas e iniciativas existentes. Todavia, torna-se precípuo que a presente seção não seja findada sem antes abordar uma figura nascida na epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids) e que se cruza com a ETP em função da incidência e prevalência das doenças crônicas nos últimos 40 anos e do reconhecimento dos saberes experiências dos pacientes (JOUET, FLORA e LAS VERGNAS, 2010): a figura do paciente *expert* ou paciente *partenaire* (parceiro) (Gross e Gagnayre, 2013) que assim passa a ser chamado na medida em que deseja engajar-se em alguma ação, seja em associações de pacientes, seja em estruturas de saúde tendo em vista sua própria expertise desenvolvida e construída acerca da sua doença (Boudier, Bensebas e Jablanczy, 2012). Seu engajamento pode tomar a forma de mediação entre os profissionais de saúde e os doentes na abordagem de aspectos psicossociais inscritos na experiência de viver com uma doença crônica. Observa-se, mais recentemente, a presença desses atores institucionais na formação de futuros profissionais de saúde (GROSS et al. 2017). A importância crescente dada a esse novo ator na saúde foi o motor da criação de formações específicas com vistas a instrumentalizar os doentes com conhecimentos diversos que facilitem suas ações e intervenções do ponto de vista pedagógico, político e institucional.²

2 Para maiores informações sobre as formações existentes, sugere-se a consulta aos sites das instituições formadoras: Paris: <https://universitedespatients-sorbonne.fr/> e <https://lepsy.univ-paris13.fr/fr/#> / Grenoble: <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/index.html> / Marseille: <https://medecine.univ-amu.fr/fr/diplome/cu-deduction-therapeutique-patients-experts>

Apesar da existência da Lei HPST anteriormente citada e do caráter inovador da figura do paciente *expert*, o estatuto institucional e jurídico desses atores ainda carece de reconhecimento, sendo alvo de muitas discussões no território francês (GRIMALDI, 2010). Para a reflexão que se propõe neste artigo, a questão central situa-se no reconhecimento do doente como sujeito de fala, de uma narrativa que conta, informa e forma sobre o que é viver uma vida atravessada por uma doença crônica. Nesse sentido, a ETP vem apontar que antes de ser enquadrada em programas e atividades, ela é uma filosofia de trabalho que reforça a integralidade e a humanização do cuidado. Desenvolvê-la sem levar em conta seus princípios e sem interrogar a atitude a ser adotada no encontro com cada doente, é deixá-la a mercê de ser capturada pelas velhas e tradicionais formas de relação na saúde, pautadas pela hierarquização dos saberes, pelas posturas de autoritarismo, o que limita seu poder de ação e de transformação paradigmática.

No contexto do adoecimento crônico infantil, os contornos da ETP ganham ainda mais em complexidade tendo em vista a díade formada pela criança e seus familiares e as experiências pelas quais esses sujeitos passam durante todo o curso da doença, desde os primeiros sintomas até o tratamento. Como salienta Colson e demais autores (2014), o conceito de ETP no campo dos cuidados pediátricos precisa considerar cinco especificidades encontradas na literatura: a tríade relacional que se forma entre a criança, sua família e os profissionais, os parceiros colaborativos presentes no contexto de vida da criança, a adaptação do aprendizado em função da idade e do desenvolvimento da criança, a aquisição progressiva

[bonne.fr/ e https://lepsy.univ-paris13.fr/fr/#](https://lepsy.univ-paris13.fr/fr/#) / Grenoble: <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/index.html> / Marseille: <https://medecine.univ-amu.fr/fr/diplome/cu-deduction-therapeutique-patients-experts>

va e evolutiva de competências na medida em que a criança desenvolve-se e a criatividade na implementação das ações. Caminhando nessa mesma direção, Lamour e Gagnayre (2008) e Tubiana-Rufi (2009) apontam para a implementação de programas de ETP que sejam estimulantes para as crianças, sem ser “escolares”, facilitando o aprendizado de novos saberes que entrem em diálogo com a forma como a criança entende a sua doença, com as suas necessidades e preocupações cotidianas dos familiares. A ETP pode, portanto, orientar-se segundo objetivos pedagógicos acordados entre a criança, seus familiares e os profissionais que a acompanham. É nesse sentido, que a função da equipe multiprofissional e do trabalho interdisciplinar entre profissionais da saúde e da educação ganha ainda mais sentido e importância, pois através da ETP pode-se investir no desenvolvimento da autonomia e da solidariedade entre os diferentes sujeitos presentes no cuidado (LAMOURE e GAGNAYRE, 2008; TUBIANA-RUFI, 2009).

No contexto brasileiro, ainda que muitas instituições atravessem crises e períodos difíceis na gestão dos recursos humanos, a organização das equipes multiprofissionais formadas pelos profissionais da saúde, professores das classes hospitalares, voluntários dedicados à leitura e à animação é indiscutível do ponto de vista da qualidade do processo de trabalho e do cuidado a ser ofertado para a criança. Esses espaços de trabalho podem se tornar campos de experimentação da ETP levando em conta as especificidades do sistema de saúde no país, tanto dos aspectos facilitadores, quanto das barreiras e dificuldades.

Entretanto, ainda que o intercâmbio com a experiência francesa seja bastante estimulante, um olhar cuidadoso para as formas de interação, de escuta e diálogo com as crianças e seus familiares vem a ser uma etapa de base com vistas a interrogar os modos pelos

quais as experiências desses sujeitos podem ser reconhecidas e valorizadas. É nesse ponto que uma reflexão sobre o lugar e a função das narrativas ganha especial destaque.

Abordagem narrativa, adoecimento crônico na infância e ETP: interseções necessárias

A narrativa enquanto método de investigação tem por especificidade buscar compreender o vivido mobilizando, segundo Breton (2020, p. 31), as narrativas da experiência “em primeira pessoa”. Seu uso em contextos de intervenção, acompanhamento e formação não perde em especificidade: é sobre o que se vive, como se vive e como o vivido toma forma através das palavras que o foco é direcionado.

Se partimos, então, da constatação que as experiências de uma vida com uma doença crônica na infância forjam a trajetória de vida de crianças e seus familiares e são fontes de aprendizados diversos, as narrativas³ tornam-se um meio privilegiado que permite explorar os aspectos formativos da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal no curso da vida com uma doença crônica.

Nesse sentido, pode-se interrogar sobre o que seria possível captar através das narrativas que beneficiariam as ações de ETP. A resposta a esse questionamento pode ser organizada em duas frentes: uma dedicada aos aspectos biográficos inscritos nas narrativas e outra consagrada à explicitação dos detalhes das experiências vividas.

No que diz respeito aos aspectos biográficos, as narrativas dão visibilidade ao diálogo entre o espaço onde a vida ganha forma através dos eventos e experiências vividos e

³ Por narrativas, entende-se regimes discursivos em “primeira pessoa”, que variam em duração e detalhe, podendo ser apreendidos tanto pela narração (auto) biográfica, quanto pela explicitação microfenomenológica (BRETON, 2020).

os sentidos dados aos mesmos por cada indivíduo (HONORÉ, 2013). Através das narrativas, pode-se compreender o processo de construção social dos indivíduos, visível a partir dos significados que os mesmos dão às experiências vividas no seio do espaço social (DELORY-MOMBERGER, 2012; 2014).

Os elos existentes entre as esferas individual e social da vida dos indivíduos são compreendidos em uma perspectiva horizontal, de influência mútua e não determinante, na qual o social não é um fato dado, mas uma construção que se dá através das experiências vividas e acumuladas. Essa perspectiva conduz o olhar para enxergar os doentes como protagonistas de suas histórias de vida, na medida em que os mesmos empreendem um trabalho de elaboração do que viveram, ajustando, negociando e adaptando os eventos vividos às suas trajetórias de vida. O trabalho realizado pelo doente para manter-se vivo (TOURETTE-TURGIS e THIEVENAZ, 2014) face à doença crônica ganha um espaço de expressão e visibilidade quando as narrativas (auto)biográficas são assumidas como meio e suporte da relação com os profissionais de saúde.

Com isso, pode-se melhor compreender como os sujeitos vivem o que lhes acontece, como eles aprendem das experiências vividas, tirando das mesmas lições e criando estratégias e astúcias que lhes ajudam a gerenciar as imposições colocadas pela doença. Além disso, a narrativa (auto)biográfica permite aprofundar o olhar e a percepção acerca dos fatores presentes nas trajetórias de vida dos doentes e suas famílias que apontam para os pontos nevrálgicos do sistema de saúde. A narrativa (auto)biográfica torna-se, assim, uma forma de acolhimento, um exercício de escuta, um meio de diálogo e um material de um exercício compreensivo sobre como os doentes e seus familiares configuram-se frente ao que experienciam e aprendem daquilo que lhes ocorre

no curso de suas trajetórias de vida.

No que diz respeito à explicitação dos detalhes das experiências vividas, a narrativa que se constrói explora e descreve sequências curtas do vivido, o que permite apreender as dimensões sensíveis da experiência e os modos de donação da situação (BRETON, 2020). Segundo Vermesch (2011), a narrativa que se constrói por meio da explicitação permite verbalizar o desenrolar de uma ação, seu progresso e sua evolução, o que permite dar visibilidade ao modo como os sujeitos agem e aprendem.

Traçando um paralelo com as experiências vividas por doentes crônicos, por meio da explicitação de uma atividade, como, por exemplo, a medição da glicemia por um diabético, a explicitação permite aceder às camadas de ação do doente quando ele percebe que há algo de errado com a sua saúde, as decisões que são tomadas sob a base de certas percepções acerca do corpo, suas reações, sentimentos e sensações. Esses micromomentos são tomados como microfenômenos que orientam a ação e que permitem erigir saberes sobre a doença e o cuidado. Sob essa perspectiva, o foco centra-se sobre como algo foi desenvolvido, sentido, observado, o que representa um grande exercício de inversão do olhar, tão acostumado a procurar pelas explicações e justificativas de um fenômeno vivido, indo em direção à compreensão dos modos e das maneiras como o fenômeno se dá e evolui na vida dos sujeitos e das ações que os mesmos empreendem. Por meio da descrição, pode-se, então, aceder ao que é inobservável (VERMESCH, 2011) e que se passa no silêncio das reflexões interiores ou mesmo no automatismo dos atos quando uma ação se encontra aprendida e dominada pelo sujeito.

Se integramos ao exemplo anterior a narração (auto)biográfica do que seria para esse mesmo doente viver com diabetes, tem-se

acesso ao conjunto de eventos ocorridos em um espaço tempo mais alargado, que pode começar desde os primeiros sintomas até os dias atuais, agregando à narrativa informações acerca de como os eventos foram vividos, seus significados, seus impactos na vida cotidiana do doente e a correlação com outros fatos, pessoas e ambientes. Tem-se, portanto, acesso a um conjunto da história de vida do doente que se constrói pelas experiências, reflexões, ações e pelos aprendizados.

A conjugação dos regimes discursivos pelos quais as narrativas ganham forma –narração e explicitação – revela-se extremamente rica na medida em que, segundo Breton (2020, p. 40):

a narração biográfica permite captar a experiência vivida através da agregação dos acontecimentos de acordo com uma lógica que permite manifestar o desdobramento dos fenômenos ao longo do tempo, o poder da descrição detalhada reside nos seus efeitos de elucidação das dinâmicas e associações lógicas envolvidas na configuração da narrativa [...].

No diálogo com a ETP, a abordagem narrativa em tela tem o potencial de facilitar as interações entre doentes e profissionais de saúde, promovendo uma compreensão mais fina e aprofundada da história de vida dos doentes, dos saberes e dos aprendizados adquiridos no curso da doença. Trata-se de uma abordagem que permite reconhecer a experiência do outro, valorizando suas ações e competências adquiridas em sua trajetória de vida e servindo de elemento de diálogo com os conhecimentos do campo biomédico e terapêutico.

No contexto do adoecimento crônico infantil, apesar do lugar de fala das crianças ainda carecer de uma maior valorização e estar interpelada constantemente pela fala dos familiares, dos profissionais e, até mesmo, das políticas públicas que advogam pelos seus direitos, suas vozes são portadoras de um saber sobre a doença que se configura de forma úni-

ca e desvela representações acerca da família, do hospital e das atividades que lhes foram cerceadas ou impostas (OLIVEIRA, 1993). A chegada de uma doença crônica, mesmo em tenra idade, engendra um processo de reconfiguração identitária, no qual são mobilizadas as referências existentes na vida da criança para elaborar a introdução do universo biomédico, o afastamento dos espaços de sociabilidade, a interrupção das atividades e a mudança no ritmo de vida.

Nesse sentido, os estudos de Passeggi e Rocha (2012), Passeggi e demais autores (2014) Passeggi Rocha e Rodrigues (2018), Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018) são referências que não só apresentam contributos do ponto de vista metodológico para trabalhos com as narrativas de crianças hospitalizadas e/ou em condição de vulnerabilidade, como também contribuem valorizando o papel das crianças como sujeitos de fala, apontando para o exercício compreensivo que é necessário empreender para acolher e entender suas falas, assim como desvela a importância de garantir espaços de acolhimento dessas narrativas que se constroem na interação entre as esferas da infância, da doença crônica, da saúde e da educação.

Leal da Costa, Passeggi e Rocha (2020) colocam em relevo o papel das rodas de conversa no contexto hospitalar e das classes hospitalares, o movimento reflexivo das crianças quando lhes é dado o espaço de fala e suas capacidades de expressar o que pensam e sentem sobre o que vivem no hospital, confirmando que elas são capazes, desde cedo, de elaborar o que vivem. O conjunto de experiências vividas e de aprendizados adquiridos transforma-se “em um capital autobiográfico, emocional, cognitivo, afetivo” (p. 16) que as crianças guardarão consigo.

As percepções, reflexões, saberes, aprendizados e competências que se tecem a partir

do que a criança vive e que se tornam visíveis através das narrativas são fontes produtoras de saberes sobre o cuidado e um convite aos profissionais para aprenderem em companhia (LEAL DA COSTA E ALVES, 2018; 2019) Se retomamos, então, o estudo que abre este artigo (Moreira e Goldani, 2010) e assumindo a criança como o pai do homem, garantir a ela tanto os meios para sobreviver e superar os limites antes impostos pelas doenças crônicas, quanto aos espaços de valorização e de fala nos contextos hospitalares, é caminhar para uma grande transformação paradigmática do cuidado, enriquecida pelos saberes e aprendizados das crianças. Se esse movimento for encampado pela ETP em diálogo com as narrativas e com estratégias de humanização exitosas presentes no sistema de saúde brasileiro poderemos observar no futuro um cuidado que não só beneficiará as crianças, como também os futuros adultos.

A expressão da ETP no contexto do adoecimento crônico infantil tem tanto a tarefa de encontrar meios de acolhimento e diálogo com o universo da criança, quanto dos familiares. Muitas vezes, relegados ao plano de informantes sobre o estado de saúde da criança, os familiares desenvolvem um grande capital de conhecimentos e aprendizados na seara do acompanhamento dos seus filhos. Em um estudo anterior (ALVES, 2016), as falas das mães entrevistadas revelam os revezes vividos no sistema de saúde junto aos serviços e aos profissionais. A título ilustrativo, destaca-se a fala de Joana, mãe de Luiza,⁴ que possuía uma doença cardíaca de base e outras comorbidades respiratórias e motoras desde o nascimento:

Eu sei como ela [a filha] fica e que para a saturação dela é preciso balancear os parâmetros e esperar ela reagir. Esses dias elas chegaram aqui, não falaram comigo, mexeram nos parâmetros uma, duas, três vezes e como não deram

tempo para ela reagir, elas foram ficando mais tensas. E nada de perguntar para mim o que eu achava e eu ficando tensa vendo tudo aquilo. No final, minha filha piorou. E se ela fica mal, eu fico mal. (Joana, mãe de Luiza)

Sua fala revela não só o conhecimento adquirido no curso da doença da filha, suas competências para cuidar dela, mas também o espaço de pouca valorização e visibilidade da sua narrativa. Como consequências, tem-se uma mãe angustiada pelo estado de saúde da filha e profissionais que passaram ao largo da possibilidade de construir um cuidado compartilhado e corresponsável. A tríade relacional apontada por Colson, Gentile, Côté e Lagouanelle-Simeoni (2014) como uma das especificidades da ETP para crianças crônicas torna-se, assim, um elemento que demanda a reflexão sobre as posturas e atitudes que facilitam a comunicação entre os familiares e os profissionais e sobre as formas de integração desses sujeitos no cuidado.

Como o objetivo deste artigo é refletir sobre o papel das narrativas na perspectiva de compreender as crianças e suas famílias como fonte produtoras de saberes e de formas de cuidado, não se adentrará nas especificidades metodológicas de como empreender ações de ETP. Todavia, torna-se pertinente caminhar para a conclusão deste texto apontando para os elementos que se mostram precípuos na construção de uma postura e atitude no uso das narrativas na interface com as doenças crônicas na infância e a ETP.

O estudo de Sandrin (2013) é especialmente interessante a esse respeito por conjugar influências de Paulo Freire, Ira Schor e Carl Rogers. Partindo das reflexões da autora, o respeito incondicional pelas pessoas, a inclusão e valorização dos seus universos de vida, a reciprocidade no processo de partilha e interação, a análise e a consideração do contexto institucional, social e político em que as nar-

⁴ Pseudônimos escolhidos no contexto da pesquisa.

rativas são produzidas vêm a ser os elementos que servem de base e de norte para a construção de posturas e atitudes que favorecem uma escuta sensível de crianças e seus familiares.

Se contamos algo a quem confiamos, é através de uma atitude compreensiva (PORTER, 1950) e empática (ROGERS, 1967) que se constroem elos de confiança que favorecem o uso das narrativas na interface entre doenças crônicas na infância e ETP. Atravessados por dores e sofrimentos físicos, psíquicos e sociais, por momentos de luta, combate, derrotas, conquistas e de muito aprendizado, as crianças e suas famílias são mais que portadores de doenças ou acompanhantes das mesmas, mas sujeitos de suas histórias, portadores de saberes e produtores de cuidado.

Mais que concluir, um convite à continuidade

Em guisa de conclusão do artigo, é sempre importante ressaltar que ao assumir a centralidade da voz dos sujeitos como meios de expressão das suas experiências, dos seus atos, das suas construções no espaço social e dos seus aprendizados, a abordagem narrativa fornece a pesquisadores e profissionais a oportunidade de reafirmar a alteridade nas relações, na produção do conhecimento, na formação e na intervenção.

No campo da saúde da criança, assumir a abordagem narrativa como referência epistemológica e método de pesquisa, intervenção e formação é um convite para a construção de um cuidado integral e humanizado. O intercâmbio que se pode promover com a abordagem da ETP vem a enriquecer as possibilidades de ajudar crianças e seus familiares a viver uma vida em que o cuidado não é só uma prática de atenção, mas também de prevenção, formação e expansão dos saberes sobre si, sobre o outro e sobre a coletividade.

Nesse sentido, a conclusão deste artigo é, sobretudo, um convite a pesquisadores e profissionais dos campos da saúde e da educação para a abertura de novas frentes de investigação, de ação, de formação e de acompanhamento das crianças e suas famílias, com o intuito que as mesmas se tornem estímulos para a inovação e a criação no cuidado.

Referências

AFONSO, Selene Beviláqua Chaves; GOMES, Romeu; MITRE, Rosa Maria de Araujo. Narrativas da experiência de pais de crianças com fibrose cística. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 19, n. 55, p. 1077-1088, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000401077&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

Alves, Camila Aloisio, Deslandes, Suely Ferreira, Mitre, Rosa Maria de Araújo. A gestão do processo de trabalho da enfermagem em uma enfermaria pediátrica de média e alta complexidade: uma discussão sobre cogestão e humanização. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 37, p. 351-61, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000200003-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

Alves, Camila Aloisio.; Moreira, Martha Cristina Nunes. As condições crônicas de saúde na infância e adolescência e as redes de atenção à saúde. **Diversitates**, Niterói, v. 7, p. 1-17, Junho, 2015. Disponível em: <http://www.diversitates.uff.br/index.php/1diversitates-uff1/article/view/90>. Acesso em: 31 maio 2020.

Alves, Camila Aloisio. **Tessituras do cuidado**: as condições crônicas de saúde na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

Boudier, Fabienne; Bensebaa, Faouzi; Jablanczy, Adrienne. L'émergence du patient-expert: une perurbation innovante. **De Boeck Supérieur | Innovations**, France, n 39, p. 13-25, octobre 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-innovations-2012-3-page-13.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Boutinet, Jean-Pierre. Enjeux et perspectives autour de l'éducation thérapeutique du patient. **Savoirs**, France, n. 33, p. 83-94, décembre, 2013. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-3-page-83.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Breton, Hervé. L'enquête narrative, entre durée et détails. **Education Permanente**, France, n. 222, p. 31-40, mars, 2020. Disponible em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1763. Acesso em: 05 maio 2020.

Colson, Sébastien; et. alii. Spécificités pédiatriques du concept d'éducation thérapeutique du patient: analyse de la littérature de 1998 à 2012. **Santé Publique**, France, v. 26, p. 283- 295, mai-juin, 2014. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2014-3-page-283.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Delory-Momberger, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez, 2012. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

Delory-Momberger, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements Méthodes Pratiques. Paris, France: Téraèdre, coll. «Autobiographie et éducation », 2014.

Grenier, Béatrice; Bourdillon, François; Gagnayre, Rémi. Le développement de l'éducation thérapeutique en France: politiques publiques et offres de soins actuelles. **Santé Publique**, France, v. 19, n. 4, p. 283-292, mai, 2007. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2007-4-page-283.htm>. Acesso em 27 maio 2020.

Grimaldi, André. Les différents habits de l'expert profane". **Presses de Sciences Po | Les Tribunes de la santé**, France, n. 27, p. 91-100, été 2010. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-les-tribunes-de-la-sante1-2010-2-page-91.htm>. Acesso em: 27 maio 2020.

Gross, Olívia et. alii. Un département universitaire de médecine générale au défi de la démocratie en

santé: la formation d'internes de médecine générale par des patients- enseignants. **Revue française des affaires sociales**, Paris, n. 1, p. 61-78, avril, 2017. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2017-1-page-61.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Gross, Olívia; Gagnayre, Remi. Hypothèse d'un modèle théorique du patient-expert et de l'expertise du patient: processus d'élaboration. **Recherches Qualitatives, Hors Série Du singulier à l'universel**, Canada, n. 15, p. 147-165, 2013, Disponible em: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

Honoré, Bernard. **Produire sa vie et son histoire: résonances philosophiques**. Lyon: Chronique sociale, 2013.

Jouet, Emmanuelle; Flora, Luigi; Las Vergnas, Olivier. Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients: Note de synthèse. **Pratiques de Formation - Analyses**, n. 8, p. 8-59, 2020. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00645113>. Acesso em: 31 maio 2020.

Klein, Alexandre. Au-delà du masque de l'expert. Réflexions sur les ambitions, enjeux et limites de l'Éducation Thérapeutique du Patient. **Rééducation orthophonique**. France, Ortho édition, 2014. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01228239>. Acesso em: 31 maio 20.

Lamour, Patrick; Gagnayre, Remi. L'éducation thérapeutique de l'enfant atteint de maladie chronique, et de sa famille. **Archives de Pédiatrie**, France, n. 15, p. 744-p746, Juin 2008. Disponible em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0929693X08718967>. Acesso em: 30 maio 2020.

Lauriou, Martine; Solcan, Oana; Abarghaz, Chaou. Quels freins et leviers à la collaboration entre les professionnels de santé et patients formés à l'éducation thérapeutique ? **Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles: "COOPERER"**, Paris, France, Jun 2015. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01371256>. Acesso: em 31 maio 2020.

Leal da Costa, Conceição.; Alves, Camila Aloisio. Cuidar e aprender com as crianças em educação e saúde – narrativas e(m) formação. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 139-159, Junho 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/14577>. Acesso em: 31 maio 2020.

Leal da Costa, Conceição; Alves, Camila Aloisio. Vencer silêncios e aprender em companhia. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, Brasil: EDUFERN. 2018, p. 531-552. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>. Acesso em: 31 maio 2020.

Leal da Costa, Conceição; Passeggi, Maria da Conceição; Rocha, Simone Maria da. Por uma escuta sensível de crianças com doenças crônicas. **Educação**, v. 45, p. 1-24, jan-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 31 maio 2020.

MOREIRA, Maria Elisabeth Lopes; GOLDANI, Marcelo Zubaran. A criança é o pai do homem: novos desafios para a área de saúde da criança. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 321-327, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

OLIVEIRA, Helena. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 326-332, jul/sep, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311-1993000300020X&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

PAEZ, Anita; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Construções de maternidade: experiências de mães de crianças com síndrome do intestino curto. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1053-1072, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312016000301053&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; Rocha, Simone Ma-

ria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 36-61, set-dez., 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/741>. Acesso em: 25 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; et. alii. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345>. Acesso em: 27 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; Rocha, Simone Maria da; Rodrigues, Senadaht Baracho. Olhares Cruzados sobre a Classe Hospitalar: Legislação Brasileira e Percepção da Criança Hospitalizada. **Sisyphus**, v. 6, n. 2, p. 123-138, Junho, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/14191>. Acesso em: 27 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; Nascimento, Gilcilene; Rodrigues, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 97-111, Set. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>. Acesso em: 25 maio 2020.

Peljak Dominique, L'éducation thérapeutique du patient: la nécessité d'une approche globale, coordonnée et pérenne. **Santé Publique**, France, v. 23, p. 135-141, mars, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2011-2-page-135.htm>. Acesso em: 30 maio 2020.

Porter, Elias. H., **An introduction of Therapeutic Counseling**, Boston, Houghton Mifflin, 1950.

Rogers, Carl. **Le développement de la personne**. Paris: Dunod, 1967.

Sandrin, Brigitte. Éducation thérapeutique et promotion de la santé: quelle démarche éducative ? **Santé Publique**, France, v. 25, n°2, p. 125-135, Mars, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-HS2-page-125.htm>. Acesso em: 31 maio 2020.

Sandrin-Berthon, Brigitte. Éducation thérapeutique du patient: de quoi s'agit-il ? **adsp**, France, n. 66 mars 2009.

Saout, Christian; Charbonnel, Bernard; Bertrand, Dominique. Pour une politique nationale d'éducation thérapeutique du patient. **Rapport présenté à Madame Roselyne BACHELOT-NARQUIN, Ministre de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative**, France, septembre 2008.

Tourette-Turgis, Catherine; Thievenaz, Joris. L'éducation thérapeutique du patient: champ de pratique et champ de recherche. **Savoirs**, France, n. 35, p. 9-48, oct. 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-2-page-9.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Traynard, Pierre-Yves; Varroud Vial M. Les enjeux du développement de l'éducation thérapeutique. **Dou-**

leur analg., France, n. 24, p. 181-183, sept. 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-3-page-83.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Tubiana-Rufi, Nadia. Éducation thérapeutique des enfants et adolescents atteints de maladie chronique. **Presse Med**, France, tome 38, n. 12, p. 1805-1813, déc. 2009. Disponível em: <https://www.em-consulte.com/article/236214/article/education-therapeutique-des-enfants-et-adolescents>. Acesso em: 30 maio 2020.

Vermersch, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2011.

Recebido em: 31/05/2020

Revisado em: 04/08/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Camila Aloisio Alves é psicóloga, sanitária e pesquisadora. Pós-doutora pela Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité/ Laboratoire Experice Axe A. Professora adjunta da Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP) e membro do Collège International de Recherche Biographique em Éducation (CIRBE). *E-mail*: camila.aloisioalves@gmail.com

ENLACES ENTRE NARRAÇÃO, CORPO E ADOECIMENTO: A NARRATIVA COMO DISPOSITIVO DE ELABORAÇÃO DO SOFRIMENTO POR CRIANÇAS COM CÂNCER¹

■ LUCIANE DE CONTI

<https://orcid.org/0000-0002-6022-9259>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ MORGANA NUNES

<https://orcid.org/0000-0003-3012-7902>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ CAROLINA GUTIERREZ

<https://orcid.org/0000-0003-4718-9763>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

O presente artigo pretende, a partir de uma pesquisa bibliográfica, delimitar teoricamente as articulações entre narrativa e adoecimento, priorizando os efeitos subjetivos que uma doença como o câncer pode trazer para a vida de uma criança, tendo como principais interlocutores a psicanálise e a perspectiva narrativista. Além disso, busca compartilhar recortes de pesquisas que têm a narrativa como um dispositivo de intervenção que visa configurar espaços de narrativa que possibilitem *fazer sentido* aos efeitos decorrentes de situações potencialmente traumatizantes, como o adoecimento. Os estudos apontam para a importância de a criança compreender o que acontece com o seu corpo e, assim, poder construir sua própria versão sobre a experiência do adoecimento e nos mostram que, de maneira lúdica, a criança pode vivenciar, elaborar e construir narrativamente sentidos acerca desse novo corpo que se apresenta para ela: o corpo atravessado pela doença.

Palavras-chave: Narrativa. Corpo. Adoecimento. Infância. Psicanálise.

¹ Esse artigo faz parte do Projeto “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 28/2018 – Universal (Processo nº 443695/2018-0), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e sob a coordenação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) da Prof.ª Luciane De Conti.

ABSTRACT **LINKS BETWEEN NARRATION, BODY AND ILLNESS: THE NARRATIVE AS A DEVICE TO ELABORATE THE SUFFERING FOR CHILDREN WITH CANCER**

The present article intends, from a bibliographic research, to theoretically delimit the articulations between narrative and illness, prioritizing the subjective effects that a disease like cancer can bring to a child's life, having psychoanalysis and the narrative perspective as the main interlocutors. In addition, it seeks to share research clippings that have narrative as an intervention device that aims to configure spaces for narrativization that make sense of the effects resulting from potentially traumatic situations, such as illness. Studies point to the importance of the child understanding what happens to his body and, thus, being able to build his own version of the illness experience and show us that, in a playful way, the child can experience, elaborate and construct narrative senses about this new body that presents itself to her: the body crossed by the disease.

Keywords: Narrative. Body. Illness. Childhood. Psychoanalysis.

RESUMEN **VÍNCULOS ENTRE LA NARRACIÓN, EL CUERPO Y LA ENFERMEDAD: LA NARRACIÓN COMO UN DISPOSITIVO PARA ELABORAR EL SUFRIMIENTO DE LOS NIÑOS CON CÁNCER**

Este artículo pretende, a partir de una investigación bibliográfica, delimitar teóricamente las articulaciones entre la narrativa y la enfermedad, priorizando los efectos subjetivos que una enfermedad como el cáncer puede traer a la vida de un niño, teniendo como principales interlocutores el psicoanálisis y la perspectiva narrativista. Además, trata de compartir los recortes de investigación que tienen la narración como un dispositivo de intervención que pretende configurar espacios de narrativa que den sentido a los efectos derivados de situaciones potencialmente traumatizantes, como la enfermedad. Los estudios señalan la importancia de que el niño entienda lo que le sucede a su cuerpo y pueda así construir su propia versión de la experiencia de la enfermedad y nos muestran que, de manera lúdica, el niño puede experimentar, elaborar y construir narrativamente significados sobre este nuevo cuerpo que se le presenta: el cuerpo atravesado por la enfermedad.

Palabras clave: Narrativa. Cuerpo. Enfermedad. Infancia. Psicoanálisis.

Introdução

A perspectiva narrativista compõe um movimento de crítica à ciência positivista que se fortaleceu no final do século XX, especialmente em seus últimos 20 anos, a partir da integração entre áreas como a antropologia, a filosofia, a linguística, a teoria literária, a história e a psicologia (BROCKMEIER E HARRÉ, 2003; GERGEN E GERGEN, 2006). Ela integra outro movimento denominado “virada linguística”, que redimensionou a concepção de linguagem presente até então nos debates filosófico e psicológico. Esta passou a ser compreendida não mais como uma externalização do pensamento, mas sim como aspecto nuclear da constituição subjetiva, à medida que estabelece o elo entre a ordem do psicológico e a da cultura, por meio da construção de significados.

O cerne dessa perspectiva está na linguagem – discurso – em que a narrativa ocupa lugar de destaque. As narrativas, como tão bem nos ensinou Bruner (1997), são formas culturais nas e pelas quais as pessoas interpretam o mundo, dando uma ordem temporal a ele, significando-o. As narrativas seriam, portanto, um modo discursivo privilegiado para construção de sentido, face às suas características espaço-temporais. Essa reflexão é crucial para a perspectiva narrativista e pode muito bem ser demonstrada pela análise desenvolvida por Ricoeur (1983/1994; 1984/1995) em sua obra *Tempo e narrativa*, referência central para as teorias narrativistas (JOSSELYN, 2004; LYRA; RIBEIRO; DECONTI, 2018). Nela, o autor enfatiza a narrativa enquanto produção humana e, nesse sentido, poética. Ele afirma ainda que a narrativa só poderá ser compreendida se a concebermos como uma organização temporal da experiência cujos elos se dão pela regência de uma causalidade semântica imposta ao narrador em seu ato de narrar.

Os estudiosos nessa área se interessam em produzir conhecimento através da supera-

ção de dualismos tradicionais que envolvem, por exemplo, o tratamento isolado entre psiquismo e cultura. Nessa perspectiva, a ênfase está no processo de construção de significados realizado a partir das práticas discursivas interacionais e dialógicas, o que traz para os pesquisadores muitos desafios no que tange à articulação teórico-metodológica e analítica de uma investigação na área. Nessa direção, a trajetória da pesquisa que tem a composição de narrativas de vida como eixo de intervenção se sustenta na proposição de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas narram suas experiências e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, novas significações e versões das mesmas.

Trabalhar com narrativas é, portanto, partir para a desconstrução|construção das próprias experiências tanto as do sujeito-pesquisador como dos sujeitos da pesquisa, pois o narrador não informa sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com sua interpretação. Essa posição se inscreve no que, para o movimento da perspectiva narrativista, é conhecido como análise narrativa. Esta tem as narrativas como foco de estudo e de análise, pois:

[...] a narrativa é tomada como o ‘lugar’ no qual as pessoas constroem sentidos, com uma dada audiência, em determinado tempo e espaço. As narrativas, nesse caso, baseiam-se nos fatos biográficos, mas vão além destes, porque, sobre as suas experiências de vida, as pessoas imaginam presente, passado e futuro e, assim, constroem histórias com sentido para si mesmas e para sua audiência... Na narrativa como uma construção interacional, prevalece a ideia de que a audiência constrói conjuntamente a narrativa, historicamente e culturalmente. Nessa visão, entende-se que contar uma história é um processo de elaboração conjunta, em que

aquele que conta e aquele que ouve criam sentidos colaborativamente... o pesquisador que faz esse tipo de análise 'trabalha nas narrativas' [...] (MOUTINHO; DE CONTI, 2016, p. 2 – grifos do autor).

Considerar essa posição epistemológica e metodológica em nossas pesquisas, resulta em assumirmos uma postura ética que dialoga diretamente com o que Benjamin (1983) e Gagnebin (1999) salientam em suas obras: que a composição narrativa de uma experiência exige o endereçamento da mensagem a um outro disposto a escutar e dar testemunho de si a isso que lhe é endereçado. Ou seja, reconhecer naquela narrativa algo que é da ordem de uma experiência singular e legítima, mas que pode ser compartilhada, logo, transmitida.

A narrativa permite, então, uma elaboração das memórias de si, apoiadas na transmissão da experiência compartilhada na relação cotidiana com os pares, com os semelhantes, com os outros. É nesse espaço de negociação de sentidos que as narrativas de si são configuradas, estando engendradas ao contexto social mais amplo e a uma história que antecede ao próprio sujeito (DE CONTI; MELO, 2013). Nesse sentido, Delory-Momberger (2013) coloca que a composição de uma narrativa de si se constitui em uma atividade de biografização, que aparece como uma prática hermenêutica segundo a qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências inserido em um mundo histórico social.

O si mesmo, portanto, somente é configurado sob forma narrativa, pois as pessoas continuamente concebem e organizam sua experiência temporal mediante histórias, que são estruturas fundamentais para dotar de sentido as condições de nossa existência. Como a vida é vivida e contada na interação social, o relato (auto)biográfico, como qualquer trabalho da memória, é basicamente de natureza social e dialógica.

Nas mesmas obras anteriormente citadas, Ricoeur escreve sobre as histórias não (ainda) narradas, mas que pedem para ser contadas. É exatamente a categoria de história ainda não contada de Ricoeur que Kohn (1998) utiliza para caracterizar a psicanálise. Ao introduzir entre os fantasmas inconscientes o romance familiar, de acordo com Bertrand (1998), Freud definiu um tipo de função narrativa no próprio inconsciente. Os fantasmas originários e as teorias sexuais infantis, por exemplo, são formas de contos. A interpretação vem contribuir para o desembaraço da narrativa e para a sua reescrita. Nessa reescrita de sua própria história, o sujeito tem acesso, então, a possibilidades sempre novas de reconfigurar seu passado, de retomar sua implicação subjetiva, mesmo se as recordações lembradas aparentemente não mudam.

O universo da psicanálise, nesse sentido, é um campo do possível. A regra da associação livre, tão cara ao método psicanalítico, dá lugar à história ainda não contada. Assim, uma narrativa não é só enunciado, mas também enunciação; portanto, uma modalidade de discurso tendo em vista que o que é narrado é sempre a vida e esta, como tal, não forma por si mesma uma totalidade de sentido, mas totaliza-se pela narração. Essa produção de sentido é o que permite negociar nossa aparente impotência diante do destino, possibilitando simbolizar situações extremas que fazem parte da condição humana como, por exemplo, a morte. Como nos coloca Persicano (2001, p. 57):

É pela transformação narrativa que medo e angústia deixam de surgir como descarga maciça ou como sintomas psíquicos, pois se tornaram *histórias-ficções*, como poesias, filmes, contos, pinturas... A necessidade de narrar, ou de criar ficções históricas, tem função elaborativa em relação a angústias e medos, sendo a *narração* uma resposta humana ao medo, ao terror e à angústia primitivos, colocando em narrativa

conteúdos, até então, não submetidos ao recálculo originário.

O efeito benéfico de narrar é, então, em princípio reinscrever o sujeito no tempo, e esse ganho é particularmente maior quando o sujeito está imobilizado pela vivência de uma situação impactante e inusitada, sem poder se distanciar e com dificuldades em dar sentido à mesma. Diante dessas situações, é preciso oportunizar ao sujeito realizar um trabalho de significação e de elaboração o que, para a psicanálise, compreende a ideia de refazer, recompor uma experiência (REIS, 2015). Isso é possível porque esse trabalho permite instaurar um processo de nomeação dessa vivência, necessário para que a mesma seja representada, simbolizada e, assim, ressignificada.

E esse trabalho de elaboração só é possível via narração, pois esse é um dos caminhos disponíveis culturalmente para *fazermos sentido* dessas vivências intensas e completamente inusitadas, não esperadas. Essa narração pode possibilitar, como propõe Figueiredo (2001), *fazer sentido* desse material até então não simbolizado, pois ainda sem significação. Esse *fazer sentido*, ainda segundo o autor, é dar passagem: “que os afetos *passem* às linguagens, que as linguagens *passem* aos corpos, que os corpos *passem* aos afetos, enfim, que cada um *dê passagem* aos demais” (p. 240).

Uma dessas situações inusitadas e inesperadas que podem colocar o sujeito frente a frente com o limite da sua vida, ou do seu corpo, é o adoecimento orgânico, em específico, foco de nosso debate neste artigo, o câncer, dado que patologias como essa, quando se apresentam, demandam uma nova organização do sujeito acometido pela doença, e de sua família. Em geral, nesses casos, ocorrem rupturas na relação do sujeito adoecido com o seu cotidiano, a rotina familiar se transforma e a família se reestrutura em seus papéis na tentativa de lidar com o adoecimento.

Há uma quebra no ritmo de vida do sujeito; ele precisa aprender a lidar com procedimentos dolorosos e invasivos, e com as angústias que o câncer traz.

Como culturalmente sabemos, o câncer foi – e em muitos casos ainda é – estigmatizado como uma doença potencialmente mortal. Conforme Goffman (1988, p. 6-7): “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo [...] Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas”. Logo, o estigma decorrente do câncer está relacionado à vulnerabilidade do corpo e, apesar de já existir uma boa perspectiva de cura, o peso do diagnóstico é, na maioria dos casos, sentido pelos sujeitos, pois esse diagnóstico pode ser o primeiro momento em que o indivíduo é posto à frente da possibilidade de sua própria morte, evidenciando a desproteção e o desamparo da vida.

Dessa forma, por ser carregada de estigmas, muitas vezes, a palavra câncer deixa de ser pronunciada por pacientes, familiares e até mesmo pela equipe de saúde, sendo substituída por outras palavras que não dão conta de nomear o adoecimento real do corpo. Volles, Bussoletto e Rodacoski (2012) falam sobre a não nomeação da doença como uma forma de proteger o paciente do sofrimento ocasionado pelo câncer e também por não suportar lidar com o sofrimento e a dor do outro. O não falar sobre a doença, a não nomeação da própria doença, bem como sobre as rupturas que o câncer pode trazer na vida do sujeito, sobre os sentimentos e sensações decorrentes da mesma, podem interferir na elaboração do que se passa na vida do indivíduo, agora atravessada pelo adoecimento. Em especial, quando diante de uma criança com câncer, silenciemos sobre sua doença, estamos falando sobre a não nomeação de algo que acomete

seu corpo durante um período marcado psicologicamente pela constituição do eu – da noção de si mesmo, de quem sou eu... –, o que pode trazer impactos importantes em seu desenvolvimento psicológico.

Diante de tais posicionamentos, temos nos dedicado em algumas de nossas pesquisas a escutar crianças e adultos cujas histórias de vida são permeadas por incidentes corporais. Algumas delas dialogaram com as crianças sobre suas experiências com a doença como o câncer ou com a amputação congênita ou adquirida (PASSEGGI; ROCHA; DECONTI, 2016, 2017; CALHEIROS; DECONTI, 2017). Outras procuraram aprender com os adultos sobre suas experiências com diferentes marcas em seu corpo como a obesidade ou queimaduras em terceiro grau (MOUTINHO; DECONTI, 2016; GONÇALVES, 2013). Mas, o que todas têm em comum é o cruzamento entre as marcas corporais concretas na trajetória de vida do sujeito e o que ele consegue fazer com isso. E, é a partir dessa percepção que, em nossas discussões de pesquisa, temos nos perguntado: que corpo é esse que se coloca para o sujeito? Quais os impactos da doença em sua vida? Quais os efeitos subjetivos disso que acontece em seu corpo e que se apresenta para ele como inesperado e estrangeiro (externo)? Quais as implicações psíquicas do adoecimento para uma criança tendo em vista que ela está em constituição?

Sabemos que as perguntas são muitas, bastante complexas e que não conseguiremos respondê-las integralmente neste texto. Porém, para nos aproximarmos dessas questões, neste artigo buscaremos delimitar teoricamente as articulações entre narrativa e adoecimento, priorizando os efeitos subjetivos que uma doença como o câncer pode trazer para a vida de uma criança. Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, dialogaremos com estudos que apontam a força da configuração das narrativas de si como ferramenta para a

elaboração dos efeitos decorrentes dessas situações inusitadas que marcam literalmente o corpo e, assim, apresentam-no para o sujeito como fora de tom, fora de ritmo, fora de lugar, fora de controle, tendo como principais interlocutores a psicanálise e a perspectiva narrativista, em específico, a narrativa autobiográfica. Além disso, pretendemos compartilhar alguns recortes de pesquisas que têm a narrativa como um dispositivo de intervenção que visa configurar espaços de narrativização que possibilitem *dar sentido* aos efeitos decorrentes de eventos/situações/acontecimentos potencialmente traumatizantes, como o adoecimento.

Corpo, adoecimento e narração

Para lidar com o adoecimento e com todas as mudanças subjetivas que ele suscita, procuramos nos apoiar em nossas cartografias mentais e psíquicas já existentes. Porém, será que temos mapas psíquicos para lidar com o inusitado que uma doença como o câncer nos apresenta? Birman (2003) coloca que em toda vivência ou situação na qual o sujeito não tem recursos subjetivos para lidar, o que ele denomina cartografias mentais, ele se sente desamparado psicologicamente, dado que está sem referências simbólicas para nomear, significar o que acontece em seu corpo. É aí que a construção narrativa, a narração, tem um papel essencial em direção à elaboração do sofrimento.

Cada sujeito tem seus recursos psíquicos e suas experiências anteriores, assim, diferentes estratégias de enfrentamento são elaboradas por cada um para possibilitar a convivência com o adoecimento. Novos territórios e um novo eu, ou seja, uma nova concepção de si mesmo, agora atravessada pelo adoecimento, precisam ser desenvolvidos para enfrentar a doença e tudo o que dela deriva. Não é à toa que muitos pacientes oncológicos dizem ter

de se reinventar a partir da doença. Um novo corpo se apresenta, uma outra vida se instala e é necessário se reestruturar subjetivamente para lidar com tudo isso. O adoecimento entra na vida do sujeito como um evento que toma a cena e que, na maioria das vezes, não se tem precedentes. A propósito, como aponta uma de nossas pesquisas (AQUINO; DECONTI; PEDROSA, 2014), existe uma grande diferença de discurso e de impacto subjetivo entre as crianças que se deparam com o adoecimento pela primeira vez, e aquelas que já têm uma caminhada nesse campo.

É a narrativa, enquanto ferramenta cultural, que pode possibilitar ao sujeito criar seus recursos para enfrentar a doença e as questões que a permeiam, pois ela torna o presente mais compreensível e auxilia na organização dos afetos. Ao compreender que a linguagem é fundamental para a constituição do eu e de um corpo subjetivado, ou seja, falado, narrado – o corpo da psicanálise – é possível avançar nesta discussão dos enlaces entre adoecimento e narração. Ao colocar que o eu é, antes de tudo, um eu corporal, descrevendo o corpo como um espaço que faz a mediação das sensações do mundo externo com o nosso psiquismo, Freud (1923/1990) vai apontar a dor decorrente do adoecimento físico como uma oportunidade de percepção e de conhecimento sobre o próprio corpo.

O corpo para a psicanálise e o corpo biológico pertencem a instâncias diferentes e são regidos por forças diferentes. O corpo psicanalítico é um corpo constituído pelo desejo, pela busca da satisfação e atravessado pela linguagem. Freud (1911/1996) salienta, na elaboração dos escritos sobre a psicanálise, o papel fundamental do corpo uma vez que é através dele que recebemos os estímulos externos, em que podemos demonstrar sensações de conforto e desconforto e também as de prazer e desprazer.

Freud (1914/2010; 1923/1990) nos fala também sobre a importância do corpo na relação com o outro, principalmente no processo primário de constituição do eu, dizendo que nesse processo é preciso que esse outro – ele atribui este papel à mãe ou a outra pessoa que possa desempenhar esta função – cuide e invista no bebê para que haja uma unificação do seu corpo e psiquismo ainda fragmentados devido à imaturidade biológica, neurológica, cognitiva e emocional. O processo de constituição do eu necessita, portanto, de um outro que empreste e transmita ao bebê significantes, inserindo-o assim no mundo da linguagem e da narrativa, ferramentas imprescindíveis para que a criança possa assim simbolizar as suas percepções e sensações corpóreas.

Podemos dizer que o nosso corpo, a nossa carne, é constituído principalmente no núcleo familiar, mas este se relaciona com o contexto social no qual está inserido, não sendo possível identificar qualquer tipo de supremacia entre tais dimensões (MOREIRA; RODRIGUES; MORGANTI, 2020). É a partir das significações dadas por quem cuida da criança, que ela passará a compreender o mundo e a se compreender, a nomear e entender o que são suas emoções e as partes de seu corpo, por exemplo. Ou seja, não há um eu sem o outro. É somente pela linguagem e pelo desejo do outro que o eu, o si mesmo, consegue existir, e entrar no mundo simbólico.

A nomeação das sensações corpóreas vivenciadas pela criança, bem como das partes do seu corpo, que é inicialmente dada pelo outro, tem papel fundamental na constituição subjetiva e na apropriação do corpo pela criança. É pela palavra que o sujeito tem a capacidade de demarcar quais são seus territórios de existência e delimitar seus contornos. Nesse sentido, a linguagem atravessa o corpo e possibilita, através dessa nomeação, uma apropriação subjetiva desse corpo e a demar-

cação de uma identidade. O mesmo processo acontece quando o adoecimento se apresenta. Um novo corpo surge imposto pelos ritmos da fisiologia e toma a cena, promovendo modificações na vida do sujeito que tangem as esferas do psíquico e do somático. É necessário se apropriar de um novo corpo que toma espaço e a nomeação do que está acontecendo é uma ferramenta crucial nesse processo de significação e elaboração dos novos ritmos impostos pela doença.

Quando se oferecem meios semióticos para o sujeito nomear e simbolizar a doença, abre-se a possibilidade para ele construir sua própria versão sobre o adoecimento a partir de seus sentimentos e recursos para lidar com a situação. Isso nos permite pensar a criança com câncer como narradora da sua própria história em que a audiência para a qual ela pode endereçar a sua mensagem seria seus amigos, familiares, profissionais de saúde e qualquer outra pessoa que essa criança possa vir a se relacionar ao longo da sua trajetória, podendo assim nomear e narrar – dentro de suas possibilidades simbólicas de compreender o adoecimento em seu corpo – quais processos passam por ela, como ela sente e significa esses sentimentos e até mesmo o próprio adoecimento.

Assim, podemos dizer que a nomeação desse corpo atravessado pela doença e de seus sintomas pode ser intermediada pela pessoa que assume a figura de cuidado, reencenando o papel da figura materna com a criança. Essa figura de cuidado pode ser uma enfermeira que auxilia o paciente, algum familiar, e até mesmo algum profissional da psicologia ou da educação por exemplo. É importante ressaltar que, nesse processo de nomeação, essa figura de cuidado precisa entrar em cena enquanto ator coadjuvante, quer dizer, como facilitador do processo de constituição e de apropriação desse novo corpo que, para a criança, se apre-

senta atravessado pela doença. O ator principal desse processo deve ser a própria criança acometida pela doença. O sujeito precisa de espaço para poder falar de si, e elaborar sua própria narrativa, tomando esta como expressão simbólica do que o atravessa.

Em nosso discurso social, com o advento das tecnologias e principalmente pelo fácil acesso às redes sociais, a exposição do corpo é feita cotidianamente e modelos de corpos supostamente ideais e saudáveis são “vendidos” como verdades absolutas, desconsiderando qualquer singularidade. Birman (2014) fala sobre o culto ao corpo saudável e da noção de beleza transpassada nessas relações, o que gera uma sobrecarga de investimentos emocionais e de ações voltadas para o corpo com intuito de torná-lo belo e saudável, bem como um objeto de desejo. Esse excesso de demandas requer um grande trabalho psíquico o que, conforme Fernandes (2011, p. 49), é fonte de angústia: “o corpo, sua imagem, seu funcionamento, suas formas e deformações, constituiu-se, então, como lugar privilegiado de abrigo do sofrimento”.

Nessa mesma direção, existe um corpo esperado para uma criança, que é um corpo saudável que recebe carinho, afeto, colo, que é nomeado e acolhido pelo outro. Além dessas questões subjetivas de acolhimento e carinho, o ideal social indica que o que se espera de uma criança é um corpo saudável, em crescimento, aberto às transformações provindas do seu processo de constituição e desenvolvimento. Espera-se desse corpo infantil que ele seja capaz de brincar, correr, imaginar e descobrir o mundo a partir de suas experiências e vivências e ao mesmo tempo que descobre o mundo, descobre a potência do seu próprio corpo.

Pereira e Winograd (2017) falam sobre o corpo como: “envelope corporal que garante ao aparelho psíquico segurança e constância

de bem-estar” (p. 183). Porém, a criança com uma doença crônica se vê distante desse corpo como um lugar de bem-estar e conforto, pois no lugar dessa sensação de conforto entra o desprazer, a dor e a impossibilidade de realizar atividades esperadas para a sua idade, como o próprio brincar. A criança com câncer não experimenta o cansaço pela brincadeira, pelo correr, e sim pelo tratamento e pelas medicações. As autoras dizem ainda que o corpo adoecido é frequentemente invadido por procedimentos dolorosos e, por muitas vezes, não compreendidos pelas crianças, pois são procedimentos com nomes complexos que invadem esse corpo ainda em descoberta.

Logo, esse corpo que era para ser espaço de descoberta, passa a ser um corpo invadido por procedimentos, pela dor e pelo desconforto provenientes do tratamento. Em uma de nossas pesquisas já citada anteriormente (AQUINO ET AL, 2014), pode-se perceber na fala de uma das crianças com câncer o quanto este processo pode ser desconfortável “[...] o que tem de ruim é o tratamento, a pessoa toma remédio, aí enjoa, fica enjoado bem uns três dias, aí se a pessoa for comer num quer. E lá em casa não, eu tô enjoado, mas eu como” (AQUINO, 2010). Nesse trecho, é possível perceber o incômodo gerado pelo tratamento e o quanto esse período traz sentimentos desagradáveis à criança e, em meio a esse processo, percebemos a importância de a criança poder relatar acerca de suas sensações desagradáveis, para nomear e poder identificar o que está acontecendo com o seu corpo.

Assim, como já colocado anteriormente, é fundamental que a criança possa falar sobre as suas experiências em relação ao adoecimento, às suas dores e sentimentos, para que consiga elaborar, dar um sentido para o que está acontecendo com o seu corpo e construir uma narrativa a partir dessas vivências. Porém, muitas vezes, a criança ainda não tem recursos – pela

idade ou falta de oportunidade – para nomear todas essas sensações desagradáveis que está experimentando e, por isso, é necessário que o adulto dê a possibilidade dessa nomeação, de forma lúdica, a partir de um diálogo compreensível pela criança.

Narração, ludicidade e elaboração do sofrimento

Como vimos até aqui, é imprescindível que o adulto ofereça para a criança recursos simbólicos (semióticos, semânticos) para possibilitar a nomeação das sensações e percepções que acometem seu corpo adoecido, para que essas sensações tenham um caminho de elaboração subjetiva, para que possam ser significadas e compreendidas pela criança. Por exemplo, a utilização de termos técnicos pelos pacientes entra nesse processo de nomeação e de apropriação desse novo corpo, o corpo doente. Dessa forma, percebemos a importância de os pacientes entenderem os procedimentos médicos que literalmente os atravessam. Com as crianças, conforme nos dizem Passeggi, Rocha e De Conti (2016; 2017), a mesma lógica se apresenta, porém com a questão de que a linguagem precisa ser acessível às suas condições de desenvolvimento. Ferramentas lúdicas necessitam se apresentar para facilitar esse encontro das crianças com a doença, com a nova realidade. Novamente, é a partir da inscrição dos significantes pelo outro – através da linguagem – que o corpo orgânico passa a ser subjetivado e apropriado.

Nessa direção, já existe, na literatura, alguns movimentos que, de forma didática e lúdica, buscam uma forma de nomear a doença e suas sensações para as crianças, para que, a partir disso, elas mesmas consigam nomear seus corpos e seus sentimentos em suas narrativas. O Instituto Beaba (2015), por exemplo, possui um guia rápido para explicar para

as crianças o câncer e os termos vindos com esse adoecimento: “O Câncer é o nome dado ao crescimento rápido e desordenado de células, que invadem tecidos e órgãos. Ainda não se sabe, em todos os casos, porque as células ficam malucas e começam a se duplicar. Mas os cientistas não param de investigar” (p. 28).

E de forma lúdica o guia descreve o enjoo como: “Enjoo ou náusea é aquela vontade de vomitar. Isso acontece quando alguma coisa não está bem lá no nosso estômago. Muitos remédios do tratamento contra o câncer podem causar essa sensação. Mas, ainda bem, também existem muitos remédios que acabam com ela” (p. 48). Podemos perceber nessa definição que além de explicar para a criança o que é o enjoo que ela está sentindo, ela também aborda o nome da doença – o câncer – sem sinônimos ou figurações, fala qual a parte do corpo – o estômago – em que o sintoma é sentido e possibilita falar sobre a introdução de novas medicações para acabar com o enjoo, ou seja, uma definição lúdica e simples abriu espaço para abordar um assunto complexo e delicado.

O guia descreve ainda alguns sentimentos e sensações que tomam forma na experiência da criança com câncer. Nesse guia o cansaço é definido assim: “Durante e depois da quimioterapia é muito comum termos cansaço e desânimo. Algumas pessoas também ficam estressadas, ansiosas ou deprimidas. Ficamos tão cansados que não conseguimos nem terminar o text... Mas logo passa e retomamos a vida normal” (p. 29). Também descreve a irritação: “Fura daqui, pressiona lá. Engole agora, cospe depois. São tantos procedimentos e medicamentos que é normal se irritar. Mas se a irritação não passar, converse com o psicólogo que ele vai te ajudar a ficar mais tranquilo” (p. 73). Durante a descrição da irritação, é possível perceber que há uma grande quantidade de intervenções no corpo da criança – interven-

ções necessárias para o tratamento da doença, mas que podem ser violentas psicologicamente. Pensar este corpo invadido pelo tratamento abre espaço para lembrar que todas essas intervenções ocorrem no corpo da criança, que ainda está em processo de constituição, simbolização e nomeação.

Brincar é falar, é narrar. É inventar histórias de outros que, na verdade, somos nós. Então, abrir espaço para a brincadeira, é abrir espaço para a elaboração, é possibilitar um ambiente em que a criança possa colocar em cena suas angústias. Winnicott (1975) propõe a brincadeira como uma atividade que está diretamente ligada à saúde psíquica da criança e que favorece o desenvolvimento da expressão e da relação grupal. Mitre (2000) coloca a experiência da brincadeira como uma constante vivência de novas descobertas, seja por estímulos externos ou por movimentos de quem brinca: “o brincar aparece como um desafio contínuo à resolução de situações problemáticas e novas descobertas. É um fator permanente de ativação e estruturação das relações humanas.” (p. 10).

No caso das crianças, a composição de uma narrativa em nome próprio tem caminho de composição pelo lúdico (DE CONTI; PASSEGGI, 2014). Essa construção pode se dar a partir de desenhos, jogos e brincadeiras, em que a idealização de histórias permite a elaboração e a apresentação de fantasias e de conflitos inconscientes da criança (DE CONTI, 2012; DE CONTI; MELO, 2013). O mundo do faz de conta abre espaço e permite narrativas que, no mundo real, são mais difíceis de aparecer, como a da morte, por exemplo. Como vimos no estudo conduzido por Aquino, De Conti e Pedrosa (2014), em contexto hospitalar, nas brincadeiras das crianças que tiveram recidiva e que ali fazem tratamento, são muito comuns histórias de guerra em que há uma constante luta contra um exército inimigo que insiste em

uma invasão de território. Para cada criança, essa luta vai se apresentar de um jeito e ter um final diferente, assim como o seu processo de adoecimento, cada um tem seus percalços e cada criança desenvolve suas estratégias de “combate à guerra”.

Outra brincadeira muito comum entre as crianças que estão em contexto de hospitalização é aquela que encenam momentos de cuidado. Em uma das sessões de brincadeira realizadas na pesquisa desenvolvida por Aquino e DeConti (2010), S. (6 anos) e a pesquisadora experimentam brincar de médico, desejo anunciado pela criança. Durante a sessão, S. assume a posição de médica e recria diversas situações vivenciadas por ela mesma no ambiente do hospital como a aplicação de medicação e a medição da temperatura. Durante a brincadeira, a criança demonstra ter conhecimento dos remédios, incluindo nome, dosagem e a função, e reconhece a sua importância para o avanço do tratamento. “*É um remedinho que é um pouquinho assim ruim, mas só que tem que tomar. [...] O nome dele Pracstomolf. [...] Pra você não tiver mais cansaço, aí tem que tomar todas as quantidades de cinco a dez pra você poder descansar*”, diz a menina.

Nesse sentido, Freud (1920/2006) discorre sobre os sentidos do brincar no inconsciente. De acordo com ele, é na via da brincadeira que a criança tem a possibilidade de reencenar diversas vezes determinada experiência desagradável, a fim de realizar o trabalho da elaboração. Freud traz que na repetição da vivência agressiva através da brincadeira, as crianças têm a possibilidade de passar de uma posição passiva, para a ativa, se tornando “senhoras da situação” (p.143). Desse modo, “a criança inflige a um companheiro de brincadeira todo o evento desagradável que aconteceu com ela mesma, e assim se vinga da pessoa que está fazendo o papel desse substituto.” (p. 143).

Considerações finais

Enfim, o que podemos concluir até o momento a partir de nossas reflexões sobre adoecimento, corpo e narração é que a composição narrativa disponibilizaria a essas crianças um espaço de nomeação e de significação das suas vivências, possibilitando, assim, uma produção do si mesmo e uma (re)interpretação do que *se passa* em seu corpo, abrindo o campo para vários mundos possíveis, para a montagem de diferentes cenários e, assim, para a perspectiva de novos caminhos. As crianças que convivem com o adoecimento necessitam do brincar para além do prazer e da ludicidade, mas enquanto lembrança e acesso às suas infâncias em parte tomadas pela doença (WINOGRAD; PEREIRA, 2017). Dessa forma, “o brincar faz-se, absolutamente, imprescindível pelo seu caráter estruturante, libertador e apaziguador.” (p. 191).

Como também já dissemos em outros trabalhos citados anteriormente (DE CONTI, 2012; DE CONTI; MELO, 2013; DE CONTI; PASSEGGI, 2014), a construção de espaços lúdicos em que a composição de narrativas de si possa se configurar torna-se uma ferramenta de intervenção primordial no trabalho investigativo com crianças quando algo da ordem do traumático é tangenciado por nós como pesquisadores. Isso porque, como afirma Freud (1920/1976), o faz de conta é o espaço lúdico que a criança cria para expressar e organizar psicologicamente as situações traumáticas cotidianas. E também porque, conforme colocam Lebovici e Diatkine (1988) e Rodolfo (1990), a criança necessita, muitas vezes, do suporte da fantasia para poder falar de sua angústia ou do suporte do objeto para desenvolver a sua rede associativa. Ou seja, ao narrar e, assim, simbolizar as experiências que marcaram a sua vida, a criança pode (re)apresentar os eventos que fazem eco em sua memória e configurá-los a sua maneira dentro do campo da significação, para assim

se reapropriar dos mesmos, ordenando-os e os ressignificando, caso assim quiser.

Porém, nossa intenção neste artigo, mais do que enfatizar a importância da ludicidade como ferramenta metodológica na pesquisa com crianças em situações de vulnerabilidade e exclusão social decorrentes de seu adoecimento, foi apontar a função ética da pesquisa – que tem a narrativa como um dispositivo de intervenção, para tangenciar situações potencialmente traumatizantes. Nossa aposta, é que ao configurarmos, a partir de nossas pesquisas, dispositivos de intervenção que oportunizem atos de narrar, estaremos, como nos diz Rosa (2011, p. 33-34), estabelecendo:

[...] estratégias (que) visam restituir um campo mínimo de significantes, referidos ao campo do Outro, para que possam circular, o que permite ao sujeito localizar-se e poder dar valor e sentido à sua experiência de dor, articulando um apelo que o retire do silenciamento. Ou seja, visa-se à transformação do trauma em experiência compartilhada e na construção da posição de testemunha, transmissor da cultura [...]

Para isso, temos que compor enredos de pesquisa cujos dispositivos possibilitem, segundo Rosa (2011, p. 36), “... tensionar um espaço entre enunciado e enunciação, abrindo espaço para a fala, a dizer ‘diga mais’ para, a partir daí, poder se instalar as condições necessárias para a localização subjetiva”. Ou seja, dispositivos que permitam re-(a)presentar isso que está fora de cena, em outro lugar, para nomear e, assim, fazer a palavra circular. Nessa operação de pesquisa, como nos disse Mizoguchi, algo novo pode se configurar, possibilitando ao sujeito se autorizar a tecer novas tessituras de intriga (*muthos*), criando novos cenários e destinos para suas angústias.

Referências

AQUINO, Ana Maria de. **Construções de significados acerca do adoecimento e da morte nas narrativas**

de crianças com câncer. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Orientação Luciane de Conti.

AQUINO, Ana Maria de; DE CONTI, Luciane; PEDROSA, Arli. Construções de significados acerca do adoecimento e morte nas narrativas de crianças com câncer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 3, p. 599-606, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722014000300599&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

BENJAMIN, Walter. Le narrateur. Réflexions sur l'oeuvre de Nicolas Leskov. **Essais 2**. (M. de GANLILLAC). Paris: Denoël, [1925] 1983.

BERTRAND, Michele. Argument. **Revue Française de Psychanalyse**, v. 3, n. LXII, p. 709-711, 1998.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, UFRGS, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

BIRMAN, Joel. **O Sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BIRMAN, Joel. **Corpos e formas de subjetivação em psicanálise**. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALHEIROS, Maria Natalia Santos; DE CONTI, Luciane. As significações acerca da imagem corporal por crianças amputadas. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 635-645, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34240>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz D. **Gênero, geração, infância**,

juventude e família. Natal: EDUFRRN, v. 2, 2012. p. 147-169.

DE CONTI, Luciane; MELO, Adriana Bezerra. A construção de espaços de narrativização em contextos de acolhimento institucional. *In*: CRUZ, Lilian Rodrigues da; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza (Org.). **Interloquções entre a Psicologia e a Política Nacional de Assistência Social.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. p. 210-220.

DE CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Infância, Aprendizagem e Exercício Profissional.** Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 149-159.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. **Education Permanente:** Dossier Apprendre du maladie, n. 195, p. 121-131, jun., 2013. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1722&id_article=2250#resume2250. Acesso em: 10 abr. 2020.

FERNANDES, Maria Helena. As relações entre o psíquico e o somático: o corpo da clínica psicanalítica. *In*: GARCIA, Amorim Cláudia; CARDOSO, Marta Rezen-de (orgs.). **Limites da clínica.** Clínica dos limites. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2011. p. 47-54.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. M. Modernidade, trauma e dissociação. A questão do sentido hoje. *In*: BEZERRA JÚNIOR, Benilton; PLASTINO, Carlos Alberto (Orgs.). **Corpo, afeto e linguagem.** A questão do sentido hoje. Rio de Janeiro: Marca d'água e Contracapa, 2001. p. 219-243.

FREUD, Sigmund (1920). Além do Princípio do Prazer. *In*: **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente.** Vol. 2, Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 135-182.

FREUD, Sigmund (1920). **Além do princípio do prazer** (Christiano M. Oiticica, Trad.). *In*: SALOMÃO, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 18, 1976. p. 17-90.

FREUD, Sigmund. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913).** Edição Stan-

dart brasileira das obras completas de Sigmund Freud. v. 11, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo:** ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Obras completas, v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. (1923). **O Ego e o Id (1923-1925).** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GAGNEBIN, Jean Marie. **História e narração em Walter Benjamin,** edição revisada. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Narratives in action. **Narrative Inquiry,** v.16, n. 1, p. 112-121, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, Fabiane Mônica da Silva. **A construção narrativa da relação eu-corpo em pacientes acometidos de queimaduras de 2º e 3º graus.** 2013.126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

Instituto Beaba. **Beaba do câncer:** guia rápido do que você precisa saber sobre o câncer. São Paulo, 2015.

JOSSELSON, Ruthellen. The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. **Narrative Inquiry,** v. 14, n. 1, p. 1-28, 2004. <https://doi.org/10.1075/ni.14.1.01jos>

KOHN, Max. **Le récit dans la psychanalyse.** Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 1998

LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. **Significado e função do brincar na criança.** Artes Médicas, 1988.

LYRA, Maria C.D.P.; RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues; DE CONTI, Luciane. Temporalidade e Interpretabilidade na Análise de Narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 34, e.3431, p. 1-10, 2018. Disponível em: [1086 | Revista Brasileira de Pesquisa \(Auto\)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1074-1088, set./dez. 2020](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-</p></div><div data-bbox=)

37722018000100400&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

MITRE, Rosa Maria de Araújo. Brincando para viver: **Um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar**. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. Experiência e narrativa: artefatos políticos de pesquisa. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: www.periodicoshumanas.uff.br Acesso em: 10 abr. 2020.

MOREIRA, Jacqueline de O.; RODRIGUES, Bianca F.; MORGANTI, Juliana. Vicissitudes das adolescências na semiliberdade: da fragilização dos laços à busca de si. **Estilos da Clínica**, v. 25, nº1, p. 89-104, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/158384>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOUTINHO, Karina; DE CONTI, Luciane. Análise Narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1-8, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000200216&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone; DE CONTI, Luciane. Autobiographical Narratives: Pedagogical Practice as a Lifeline for Hospitalized Children. A/b: **Auto/Biography Studies**, 32:1, 27-38, 2017. DOI: 10.1080/08989575.2017.1247224.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone; DE CONTI, Luciane. (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2700>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PEREIRA, Luana Flores.; WINOGRAD, Monah. Trauma e narrativa: o impacto da leucemia na infância. **Cadernos de Psicanálise (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 36, p. 175-198, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://>

pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-62952017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

PERSICANO, Maria Luiza Scrosoppi. Construções em análise na transferência. **Revista latino-americana de psicopatologia fundamental**, vol. 4, n.2, pp.53-66, 2001. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1415-47142001002006>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

REIS, Maria Letícia de O. **Da experiência de perda à perda de experiência**: um estudo sobre a Erfahrung na teoria psicanalítica, na filosofia e na clínica. 2015. 132 f. Tese (Doutora em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: Vol. 1. Campinas, SP: Papirus, [1983] 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: Vol. 2. Campinas, SP: Papirus, [1984] 1995.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significativo**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Artes médicas, 1990.

ROSA, Miriam Debeux. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolíticas. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 41-42, p. 29-40, 2011. Disponível em: < <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista41.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2020

VOLLES, Camila Christine; BUSSOLETTO, Greici Maestri; RODACOSKI, Giseli. A conspiração do silêncio no ambiente hospitalar: quando o não falar faz barulho. **Revista da SBPH**, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582012000100012. Acesso em: 10 abr. 2020.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 30/05/2020

Revisado em: 15/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

Luciane De Conti é doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado sanduíche na Université de Nantes, França. Docente e pesquisadora da Pós-Graduação em Psicanálise, Clínica e Cultura e do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia do Instituto de Psicologia, da UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infância e Adolescência (NEPEIA) da UFRGS e pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (Grifars) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* luciane.conti@ufrgs.br

Morgana Nunes é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infância e Adolescência (NEPEIA) da UFRGS. *E-mail:* morgananunespsicologa@gmail.com

Carolina Gutierrez é graduanda de psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e integrante do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infância e Adolescência (NEPEIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* gutierrezbcarolina@gmail.com

ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA: POTENCIAL DA NARRATIVA NA VIVÊNCIA DE CRIANÇA

■ MILENE GABRIELA WINCK

<https://orcid.org/0000-0001-7420-7299>

Universidade Federal do Mato Grosso

■ DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE

<https://orcid.org/0000-0002-7861-3814>

Universidade Federal do Mato Grosso

RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo de caso e tem como objetivo principal analisar a construção de sentidos por uma criança vítima de abuso sexual. O estudo traz contribuições da perspectiva histórico-cultural, em articulação com a teoria das representações sociais e estudos sobre narrativa. Objetiva-se investigar o potencial da narrativa enquanto atividade-guia capaz de suscitar processos terapêuticos, mediação no contexto da hospitalização de crianças e atuar na iminência de processos de significação. O procedimento metodológico adotado foi inspirado nos estudos microgenéticos e compreendeu a realização de encontros psicoterapêuticos individuais e em grupo. Os mesmos priorizaram a mediação em contexto lúdico e encorajador da produção de narrativas pela criança. As notas de campo foram analisadas compreensivamente a partir da definição de episódios de acordo com o conteúdo semântico, recorrência e a carga afetiva empreendida nos processos comunicacionais. Os dados revelaram que narrativas preexistentes no ambiente hospitalar e amplamente socializadas no âmbito do acolhimento a crianças hospitalizadas são internalizadas e recriadas pela criança, estas ainda podem atuar na iminência da elaboração das suas vivências mais íntimas e suscitar processos de metaforização espontânea.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil. Narrativa. Significação.

ABSTRACT

SEXUAL ABUSE IN CHILDHOOD: POTENTIAL OF NARRATIVE IN A CHILD'S EXPERIENCE

This article refers to a case study and its main objective is to analyze the construction of meanings by a child victim of sexual abuse. The study brings contributions from the Historical-Cultural perspective, in

conjunction with the theory of social representations and studies on narrative. The objective is to investigate the potential of the narrative as a guide activity capable of eliciting therapeutic processes, mediation in the context of children's hospitalization and acting on the imminence of meaning processes. The methodological procedure adopted was inspired by microgenetic studies and comprised individual and group psychotherapeutic meetings. They prioritized mediation in a playful and encouraging context for the production of narratives by the child. The field notes were analyzed comprehensively from the definition of episodes according to the semantic content, recurrence and the affective load undertaken in the communication processes. The data revealed that pre-existing narratives in the hospital environment and widely socialized in the context of welcoming hospitalized children are internalized and recreated by the child, they can still act on the imminence of the elaboration of their most intimate experiences and raise spontaneous metaphorization processes.

Keywords: Child Sexual Abuse. Narrative. Meaning.

RESUMEN

ABUSO SEXUAL EN LA INFANCIA: POTENCIAL DE LA NARRATIVA EN LA EXPERIENCIA DE UN NIÑO

El presente artículo se refiere a un estudio de caso y su objetivo principal es analizar la construcción de significados por un niño víctima de abuso sexual. El estudio aporta contribuciones desde la perspectiva histórico-cultural, junto con la teoría de las representaciones sociales y los estudios sobre la narrativa. El objetivo es investigar el potencial de la narrativa como una actividad de guía capaz de provocar procesos terapéuticos, mediación en el contexto de la hospitalización de niños y actuar sobre la inminencia de procesos de significado. El procedimiento metodológico adoptado se inspiró en estudios microgenéticos y comprendió reuniones psicoterapéuticas individuales y grupales. Priorizaron la mediación en un contexto lúdico y alentador para la producción de narraciones por parte del niño. Las notas de campo se analizaron exhaustivamente a partir de la definición de episodios según el contenido semántico, la recurrencia y la carga afectiva emprendida en los procesos de comunicación. Los datos revelaron que las narraciones preexistentes en el entorno hospitalario y ampliamente socializadas en el contexto de acoger a niños hospitalizados son internalizadas y recreadas por el niño, aún pueden actuar sobre la inminencia de la elaboración de sus experiencias más íntimas y generar procesos espontáneos de metaforización.

Palabras clave: Abuso Sexual Infantil. Narrativa. Significado.

Introdução

O presente artigo refere-se a um estudo de caso¹ que buscou analisar o processo de elaboração psíquica de uma criança, vítima de abuso sexual, no âmbito do atendimento psicoterápico desenvolvido no Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), por meio do projeto de extensão Rede de Apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia, subprojeto *Binje*²: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar.

A abordagem teórica adotada apoiou-se na perspectiva psicossocial e buscou articular princípios orientadores da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI 2009, 2010) e da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978,2012), em diálogo com os estudos sobre narrativa (BRUNER, 1997, 2001, 2002, 2014).

A perspectiva psicossocial consiste na análise multidimensional do processo de produção de sentidos, levando-se em consideração as instâncias de pertencimento transubjetiva, intersubjetiva e subjetiva (JODELET, 2007). Ao considerá-las, intenta-se privilegiar aspectos da cultura institucional, contextos, interações no interior de grupos de pertencimento e o processo de apreensão da realidade pelas individualidades.

1 Trabalho apresentado na disciplina Estágio Supervisionado Específico II: Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Orientado pela professora Dr.^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade.

2 Narrativa utilizada como um artefato cultural mediador do contato humano, do diálogo e do desenvolvimento, explorado junto à enfermagem pediátrica, locus desta pesquisa, onde, por meio do projeto de extensão “Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar”, procura-se explorar o potencial da narrativa como instrumento psicológico promotor do desenvolvimento da consciência. Suas atividades têm como base a apresentação semanal da história presente no livro *Binje* (FREIRE, 2013), que aborda a relação do personagem com o adoecimento e com o processo de hospitalização. A mesma se dá na brinquedoteca e nos leitos.

O atendimento psicoterápico à criança caracterizou-se como locus promotor de estruturas de oportunidades, para a produção de significações sobre a vivência infantil, relacionada ao abuso sexual e questões decorrentes da relação da criança com a cultura hospitalar.

Considerando a angústia frente ao desconhecido e não nomeado – estranho – e a constatação de que a narrativa possibilita uma forma de interpretar e compreender a realidade, adotou-se, como estratégia psicoterápica, alguns princípios: 1. a narrativa consiste em uma modalidade discursiva capaz de mobilizar significações que transformam o desconhecido, estranho em conteúdo sobre o qual seja possível anunciar ideias e afetos; 2. as narrativas produzidas espontaneamente pelas crianças podem ser mobilizadas por repertórios preexistentes nos contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas e, a partir do processo de apropriação e reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009) sofrem a ação da internalização, decomposição e recombinação tendo em vista a dimensão criadora do desenvolvimento humano; 3. os enredos que organizam narrativas, socialmente compartilhadas, podem ser interpretados a partir da noção de projeto representacional (BAUER; GASKELL, 1999) este, ao ser compartilhado, repõe algumas significações em detrimento de outras, as mantendo vivas na memória coletiva, de forma a favorecer o processo de mediação com a realidade; 4. a mediação que favorece processos lúdicos, autorais e criativos na produção de sentidos pela criança atua na iminência do desenvolvimento infantil e apresenta potencial terapêutico favorável para a elaboração das vivências associadas à violência contra a criança, podendo ser anunciadas como atividade-guia (PRESTES, 2012), aquela que, potencialmente promove o desenvolvimento humano.

O presente ensaio tem como finalidade investigar o potencial da narrativa enquanto

instrumento de intervenção capaz de suscitar processos terapêuticos. Tais discussões referendam os estudos a respeito da relevância da narrativa como uma modalidade de comunicação, que possibilita a emergência de processos subjetivos individuais ou grupais, forjando modos de ser e estar no mundo.

Diálogos entre a teoria das representações sociais e a teoria histórico-cultural

O diálogo estabelecido entre a teoria das representações sociais, elaborada por Moscovici (1978, 2012), e a perspectiva histórico-cultural, que discute o desenvolvimento humano como um fenômeno social, cultural e historicamente construído, proposta por Vigotski (2009, 2010), permite compreender o meio como algo circunstancial, suas propriedades objetivas estão intimamente relacionadas à capacidade de apreensão simbólica do ser humano. Nessa qualidade, os atores sociais nele inseridos constroem relações inerentes, aspecto que caracteriza o meio como fonte de desenvolvimento e como instrumento que forja sistemas de interpretação da realidade a partir das trocas, comunicações e interações sociais entre os diferentes sujeitos, grupos e, especialmente, entre gerações (ASSUNÇÃO, 2018).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio, os mesmos devem ser analisados na sua unicidade. O ser em desenvolvimento é aquele que se constitui e é constituído pelo meio, trazendo em si as relações de historicidade, ideologia e representações³ compartilhadas no interior de

seus grupos de pertencimento e na sociedade de uma forma geral.

Para Vigotski (2010), o meio ganha contornos a partir dos significados culturais e sociais, delineando um ambiente psíquico, cultural e mental. Logo, as funções psíquicas superiores⁴ emergem com base em processos psicológicos elementares, de origem biológica –estruturas orgânicas –, mas, ao se desenvolverem no contexto relacional, são anunciadas segundo sua dimensão sociocultural.

A natureza social das funções psíquicas superiores possibilita pensar a psique humana como a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo, a partir das relações da pessoa com o meio mediadas pelos processos comunicacionais.

No entanto, o desenvolvimento humano não se constitui em um simples deslocamento, uma mera transposição, do social para o individual. Considerando a dimensão criativa do desenvolvimento, tem-se que o indivíduo modifica o social, ao alterá-lo em psicológico, ainda em uma relação dialética com o meio, cria a possibilidade do novo.

Desse modo, o meio não é um constructo compreendido como absoluto, mas sim como circunstancial na medida em que se configura em uma relação dialética com as peculiaridades da pessoa, anunciando o que Vigotski (2009) chamou de vivência. Na perspectiva vigotskiana, a vivência é caracterizada como motor propulsor do desenvolvimento, a mesma deve ser entendida no âmbito da relação interior do ser humano, que necessariamente envolve o processo de interpretação, atribuição de sentido e mesmo formação de conceito na relação com um ou outro momento da rea-

municações sociais operando no sentido da construção de uma realidade comum a um conjunto social. Representações sociais são saberes do senso comum forjados no compartilhamento de sentidos no interior de um determinado grupo social.

4 Capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, formação de conceito etc.

lidade. Segundo tal entendimento, o ambiente só pode ser analisado a partir de sua relação com as especificidades dos indivíduos.

Vivência, enquanto interpretação do vivido dialoga com a noção de situação social de desenvolvimento, constituída por aprendizagens anteriores e forma de significar a realidade nos mais diferentes níveis de tomada de consciência. Logo, é possível anunciar o meio como algo circunstancial atrelado à capacidade de significação do indivíduo. Nesse caso, afirma-se que o abuso sexual, por exemplo, não é significado da mesma forma por crianças e adultos, familiares e equipe de saúde. As significações decorrentes são sensíveis à situação social de desenvolvimento.

Ao pensar a inserção da criança em foco neste artigo e considerar seus diferentes pertencimentos – membro de uma família, aluna, cliente hospitalar, objeto midiático⁵ –, é possível anunciar múltiplas vivências atravessadas por diferentes narrativas, por sua vez orientadas por redes de significações ou famílias de representações sociais convergentes ou divergentes.

De acordo com esses termos, o meio pode ser concebido como uma espécie de fonte de desenvolvimento ou mesmo fonte de produção de sofrimento psíquico. Ao pensar nas práticas de acolhimento às crianças vítimas de abuso sexual, por exemplo, é possível delinear o que Vigotski (2009) nomeia como “modelo final”. Nesse caso, o protocolo de atendimento hospitalar orienta a prática do(a) mediador(a) que interage com o repertório primário das crianças, de tal modo que, graças à ação de internalização, no decorrer do processo, uma determinada ação se constitui como aquisição interna das crianças.

As “forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências das crianças,

5 No caso específico tratado neste artigo, o abuso sexual sofrido pela criança foi amplamente divulgado pela mídia.

isto é, o estudo do meio se translada em medida significativa ao interior das próprias crianças e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida” (VIGOTSKI, 2009, p. 7).

Ao analisar os contextos de interação, é possível identificar o acesso das crianças às formas finais – sempre provisórias porque em permanente processo de construção –, apresentadas pela cultura institucional.

A análise do protocolo de atendimento hospitalar à criança vítima de abuso sexual intenta-se destacar as medidas de acolhimento no contexto do processo psicoterapêutico ora anunciado no interior do subprojeto Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar.

Binje (FREIRE, 2013) configura-se como uma narrativa cujo enredo privilegia os seguintes eixos temáticos: 1. o hospital segundo a perspectiva da medicina flexneriana e da humanização; 2. o protagonismo da criança hospitalizada; 3. estratégias de enfrentamento psicológico das vivências significadas como ameaçadoras; 4. nomeação de sentimentos; 5. o cuidado e o autocuidado (TEIBEL, ANDRADE, 2017, 2018; TEIBEL, 2019).

O compartilhamento dessa narrativa, na forma de sessões de contação de história e oficinas socioafetivas,⁶ ao longo de dez anos na rotina de uma enfermaria pediátrica assume, na perspectiva da teoria das representações sociais, o *status* de uma narrativa que veicula conteúdos *sobre e para* as crianças hospitalizadas ancorados no paradigma da humanização, impactando as vivências infantis no contexto hospitalar na qualidade de um projeto representacional⁷ (BAUER; GASKELL, 1999, TEI-

6 Entende-se por oficinas socioafetivas atividades lúdicas individuais ou grupais que priorizam a elaboração de conteúdos e dos aspectos biopsicossociais vinculados à significação do eu e do outro (ANDRADE, 2019).

7 Por projeto representacional, entende-se a dimensão temporal presente no compartilhamento das representações sociais ancoradas na memória coletiva (passado), negociadas nos grupos de pertencimento (presente) com repercussão na construção do real (futuro).

BEL, ANDRADE, 2017, 2018), que atua na iminência do desenvolvimento de crianças e adultos envolvidos.

Por conseguinte, sobre o conceito de “zona de desenvolvimento iminente”,⁸ Vigotski (2009) atribui importância para a ação colaborativa entre as pessoas como atividade-guia potencializadora do desenvolvimento humano (intersubjetividade), aspecto que destaca a relevância do estudo sobre os contextos de interação uma vez que o mesmo chama a atenção para as relações estabelecidas entre as crianças e seu entorno social.

Um olhar psicossocial para as vivências infantis e implicações do abuso sexual na infância: um breve dilucidar

No escopo deste trabalho, compreende-se que as narrativas apresentadas às crianças no interior do projeto de extensão anunciam formas por meio das quais a cultura hospitalar sinaliza para a criança processos de enfrentamento psicológico da situação traumática.

Especificamente, quando se pensa nas vítimas das diversas formas de violência ou abuso, acolhidas no contexto hospitalar pediátrico, sabe-se que estas, crianças e adolescentes, podem ser afetadas em sua saúde mental. A vivência do abuso sexual impacta no desempenho escolar da criança, bem como na sua sociabilidade, além de afetar seu desenvolvimento orgânico.

Nos casos de abuso sexual intrafamiliar – fenômeno de abuso sexual perpetrado contra uma criança em seu espaço doméstico –, específico para este estudo, a família que deve-

ria representar um local seguro para os seus membros, torna-se um espaço de insegurança, medo, desconfiança, conflitos e incertezas. Percebe-se que há uma inversão de papéis, nos quais as crianças ou adolescentes são colocados no lugar de parceiros pseudo-igual no relacionamento sexual e os papéis familiares passam a ser vivenciados de forma desarranjada, malsinando a família como o lugar de crescimento, confiança e apoio, o que poderá resultar em prejuízos ao desenvolvimento de crianças ou adolescentes (FURNISS, 1993; GABEL, 1997; ROMARO; CAPITÃO, 2007).

A maioria das pesquisas revela que o abuso sexual infantil é facilitador para o aparecimento de psicopatologias graves. Os efeitos do abuso na infância podem se manifestar de várias maneiras, em qualquer idade. No que se refere à dimensão social do desenvolvimento, sabe-se que o abuso sexual pode implicar no modo pelo qual as vítimas se relacionam e confiam em outras pessoas.

Flores e Caminha (1994) e Florentino (2015) revelam que as crianças e adolescentes violentados possuem menor “comportamento pró-social: compartilham menos, ajudam menos e se associam menos a outras crianças, quando comparadas com crianças não abusadas. Ainda apresentam retraimento e tendência a estabelecer relacionamentos superficiais” (FLORENTINO, 2015, p. 143, apud Flores e Caminha, 1994).

Os encaminhamentos anunciados na atenção psicossocial voltada para o caso ora analisado levou em consideração: 1. a importância da fala e do processo de significação anunciados, considerando os debates sobre a unidade pensamento e fala nos quais a palavra é signo capaz de representar o objeto na consciência (AGUIAR E OZELLA, 2006), deslocando-se por categorias de significação: sentidos (dimensão mais pessoal, refere-se às singularidades, formas peculiares de apreensão do real) e significados (produções históricas e sociais que

⁸ O uso do termo “zona de desenvolvimento iminente” será aplicado em relação a outras traduções como “zona de desenvolvimento proximal ou imediato”, por ele apresentar ao mesmo tempo a ideia de proximidade e possibilidade, como destacou o trabalho de Zoia (2012).

concorrem ao *status* de generalização, conceito); 2. a brincadeira como atividade-guia uma vez que cria condições favoráveis para a emergência de neoformações psíquicas, atuando na iminência do desenvolvimento (PRESTES, 2012) de modo a possibilitar tanto vivências associadas à imitação (atividades de reprodução), quanto a imaginação (atividade de criação), 3. a narrativa como modalidade discursiva, instrumento psicológico potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Sobretudo, a narrativa pode ser considerada veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual de crianças hospitalizadas. Desse modo, entende-se que a aprendizagem de conceitos relacionados à doença e à hospitalização pode ser mais facilmente trabalhada com a inclusão de atividades lúdicas no hospital, como uma das estratégias facilitadoras do processo de significação infantil, permitindo, dessa maneira, que seus sentimentos sejam expressos, proporcionando uma possível melhora no repertório de enfrentamento dessa condição (SOARES; ZAMBERLAN, 2001). Em outras palavras, o jogo, a história, a música, entre outras formas de atividades lúdicas, podem ser instrumentos de mediação para o surgimento de conteúdos espontâneos e compartilhados pelas crianças.

Desse modo, torna-se possível pensar que o desenvolvimento das formas narrativas exercem um papel de atividade-guia,⁹ posto que, essa atividade conduz fatores fundamentais e contém elementos estruturantes, que compelem o desenvolvimento psicológico e afetivo, gerando neoformações psíquicas, ampliando o processo de significação da realidade, capaz

⁹ Configura-se enquanto guia posto que está carregada de fatores e elementos que impulsionam o desenvolvimento, favorecendo o estabelecimento de novas relações entre pensamento e ação. A atividade é modificada a cada estágio de desenvolvimento da criança, e para cada conjunto de vivências, de tal forma, que constitui-se enquanto guia para o desenvolvimento psicológico da criança à medida em que produz neoformações psíquicas (PRESTES, 2010).

de potencializar formas de tomada de consciência do sujeito (GONÇALVES; SANTOS; ARA-GUSUKU; ANDRADE, 2016, p. 154).

A esse respeito, Bruner (1997, 2002, 2014) argumenta que a narrativa não tem necessariamente apenas o compromisso de relatar os acontecimentos copiosamente do modo como ocorreram, mas revela-se como uma metáfora da realidade. Logo, ao narrar, o indivíduo busca conferir interpretações alternativas às experiências explorando seus *mundos possíveis*, que são familiares, ao abordar os dilemas humanos sob a faceta da imaginação. Assim sendo, as narrativas medeiam a experiência do sujeito e sua relação com o mundo.

Histórias, portanto, não são inocentes: elas carregam uma mensagem implícita à espreita, estão sujeitas a elementos encobertos influenciados pelos modelos culturais daquilo que as individualidades deveriam ou não deveriam ser, de modo que “[...] a construção de si e a narração de si são atividades tão públicas como quaisquer atos privados poderiam ser.” (BRUNER, 2014, p. 80).

Assim sendo, para Bruner (2001, 2014), a capacidade de elaborar narrativas possibilita o estabelecimento de processos de diferenciação e indiferenciação com os demais membros da sociedade a partir de sua capacidade de subjuntivar a realidade, como forma de integrar sua perspectiva ao mundo e, desse modo, poder potencializar os processos terapêuticos, visto que é uma prática discursiva que possibilita a expressão do sujeito em sofrimento psíquico que historicamente foi e, ainda nos dias atuais, é silenciado.

Sobre esse aspecto, vale destacar a relação que Bruner (2002) faz sobre texto real e texto virtual. Ao apoiar-se em Iser (1978), o autor anuncia que a relação que o leitor estabelece com o texto real, aqui nomeado de narrativas encorajadoras, permite ao leitor, em um exercício de liberdade de interpretação, a negocia-

ção de novas possibilidades de texto, ao mesmo tempo que o mesmo elabora sua significação sobre o que está escrito no texto real. Esse processo permite a produção do texto virtual – aquele criado pelo leitor no momento da leitura apoiando-se nas suas estratégias e repertório. Nesse exercício, o leitor transporta para o texto seus conteúdos, buscando acomodá-lo ao que está sendo apresentado pela história, assim como ao seu repertório de concepções sobre a condição humana, criando seu próprio mundo pessoal de modo a integrar de forma socialmente aceitável, sua história de vida e identidade.

Desse modo, observa-se a criação de narrativas autodescritivas envolvendo não apenas a capacidade de construção da mesma, mas de sua compreensão desse processo. Tal vivência permite a elaboração de um nível de consciência ampliado por meio do qual a criança consegue elaborar sua identidade e “sentir-se em casa no mundo”.

A relação entre texto real e virtual pensada na perspectiva vigotskiana sugere destacar as duas dimensões do desenvolvimento humano – reprodução e criação. Nesse exercício, é possível destacar a capacidade do sujeito em reproduzir e compartilhar significações em seu grupo de pertencimento – dimensão reconstituidora ou reprodutiva do desenvolvimento, mas também de questionar determinadas representações sociais, crenças, valores, entendendo a existência de diferentes perspectivas possíveis e construindo, por meio da reelaboração criativa, sua própria perspectiva ao vislumbrar um lugar para seu mundo pessoal que integre sua história de vida e significação de si – dimensão criativa do desenvolvimento humano.

Metodologia

A metodologia empregada para o processo de produção de dados foi inspirada na aborda-

gem microgenética (GOÊS, 2000), por meio da qual se procedeu o delineamento de recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Desse modo, foram destacados, para efeitos deste artigo, três episódios provenientes das sessões de psicoterapia com uma criança, nomeada V.¹⁰ Os mesmos se deram considerando os atendimentos individuais e grupais, realizados no leito, refeitório e brinquedoteca. Os relatos da avó da criança, e as interlocuções junto à equipe multiprofissional e Equipe Multiprofissional de Atenção à Criança (Emac) do HJUM também auxiliaram no delineamento da análise empreendida.

Em atenção ao atendimento *com* criança, no trabalho de entrada e permanência em campo, a mediadora adotou a postura de adulto atípico (CORSARO, 2005; 2011), que considera o grau e a natureza da aceitação e participação da mesma pela criança. Com base nessa perspectiva, a mediadora deve ser aceita pela criança como uma “amiga adulta”, considerada membro e participante, e que, se comparado com os outros adultos, demonstra pouca ou nenhuma autoridade por destituir-se do papel de controle e regulação das ações das crianças, exercido por adultos típicos, frequentemente ativos e controladores.

Os encontros havidos foram orientados segundo a noção de *narrativas encorajadoras*,¹¹

10 A criança será nomeada a partir da letra V., enquanto atribuição de nome fictício, ao ser citada no decorrer da apresentação. A escolha, remete a primeira letra da palavra vermelho, cor estimada pela paciente. A criança assumia, ao longo das sessões, o vermelho para ela e o laranja para a mediadora. A mediadora, na primeira sessão, disse que o laranja era a sua cor preferida, enquanto que a V. disse ser a vermelha sua cor apreciada. A partir disso, a todo momento que a criança produzia alguma narrativa, diferenciava o desenho e os trabalhos em cores vermelho e laranja.

11 Refere-se aqueles que estão abertos à imprevisibilidade e apresentam o potencial de estimular a criação de novos enredos, perante a apresentação de uma narrativa semiestruturada, baseada na utilização de

(GONÇALVES; SANTOS; ARAGUSUKU; ANDRADE, 2016), compreendidas em sua possibilidade de estimular a criação de novos enredos a partir da apresentação de uma narrativa inicial e semiacabada, que encoraje sua continuidade pautada pelas dimensões criativa e reprodutiva (VIGOTSKI, 2009) do comportamento humano, ao buscar diminuir a pressão normativa que com frequência ocorrem nas situações usuais de interlocução entre adultos e crianças.

No caso específico da enfermaria pediátrica, lócus do atendimento psicoterápico, considera-se o compartilhamento da narrativa Binje (FREIRE, 2013) pela personagem Dr.^a Ana Tsuru, uma médica brincalhona que se veste de um jaleco branco com pássaros estampados nos bolsos. A médica conversa com as crianças na companhia de um guarda-chuva e uma bolsa repleta de materiais, ambos da cor amarela anunciada como metáfora da cor do sol em referência ao que existe no mundo para além das paredes brancas do hospital. Frequentemente, os conteúdos das personagens Binje e Dr.^a Ana Tsuru são anunciados pelas crianças em sessões de atendimento psicoterápico individual, aspecto que possibilita a análise da narrativa institucional na iminência dos processos de significação das vivências infantis.

Ainda se explora a narrativa compreendida como potencializadora do processo de metaforização, apoiando-se em Gauthier (2004, 2003), que destacou a relevância das questões que induzem operações mentais de metaforização da vida.

Desse modo, as intervenções realizadas foram registradas no Caderno de Campo, o *corpus* foi organizado na forma de episódio levando em consideração o conteúdo semântico, recorrência e a carga afetiva empreendida nos processos comunicacionais, de modo a delimitar

episódios emblemáticos que foram interpretados a partir da análise compreensiva.

Caracterização da criança

A fim de evidenciar algumas particularidades da criança, serão apresentadas informações, no entanto, respeitando o limite de aproximação com sua identidade.

Criança V., 6 anos, vítima de abuso intrafamiliar cometido pelo tio paterno durante uma festa em família, na casa de sua avó, fundo da casa onde residia com a família, incluindo pais e irmãos. No hospital, estava acompanhada da avó materna, com quem residiria após o trauma, e quem a criança escolhera ser assistida.

Para o caso, compreende-se que não seja possível dimensionar o impacto, ou os prejuízos que poderão surgir a partir desse fator complicador, no entanto, sabe-se que a idade da criança poderá interferir no tipo de comprometimento que ela poderá desenvolver tendo em vista sua situação social de desenvolvimento. Algumas evidências apontam que quanto maior for o período de tempo de abuso, por exemplo, maior também será o surgimento de consequências indesejáveis. Nos casos de vínculo entre o abusador e a vítima, outro fator que compromete as consequências é a qualidade dessa relação existente.

A criança encontrava-se bastante ferida, com vários hematomas em sua pele por conta da tamanha violência sofrida. A mesma foi submetida a cirurgia, internação no Hospital e Pronto Socorro Municipal da capital (HPSMC), precedendo sua internação junto ao HUJM, ainda, com exames de ultrassom abdominal identificado grande acúmulo de fezes presas em seu intestino, além de apresentar episódios de vômitos, dores e ansiedade extrema.

V. apresentava-se assustada e retraída, seus gestos anunciavam tensão e tendência a autoproteção, a criança procurava proteger o

ferramentas mediadoras de interações sociais, tais como filmes, imagens, situações problemas, músicas, pequenas histórias, dentre outras (GONÇALVES; SANTOS; ARAGUSUKU; ANDRADE, 2016, p. 154).

corpo nos primeiros momentos em que a mediadora esteve com ela, esforçando-se em deixar as pernas bem encaixadas, fechadas e os braços junto ao corpo.

Do texto real ao texto virtual: a metáfora da vida e seus mundos possíveis pela criança

A análise deste estudo de caso será subdividida de acordo com três episódios elaborados a partir dos conteúdos gerados ao longo de seis sessões, a saber: 1. a metáfora do ninho como princípio orientador do pensar e do sentir; 2. a metáfora da bolsa e a reinvenção do eu; 3. a metáfora das cores como estratégia de enfrentamento e representação de si.

Episódio 1. A metáfora do ninho como princípio orientador do pensar e do sentir

No primeiro episódio, a mediadora utilizou seu jaleco branco, como praxe, descaracterizado com um botão de Tsurus¹² colorido ao bolso e a tiracolo segurava uma bolsa amarela¹³, parecida com a da Dr.^a Ana Tsuru repleta de materiais que permitiam a expressão plástica da criança. Primeiramente, viu a criança pelo espaço de vidro localizado ao cento da porta em seu leito. Procurou enxergá-la não a partir das lesões em seu corpo (sinais de arranhões na pele, lesões nos olhos, hematomas, cicatrizes e cortes principalmente na região do pescoço e cabeça. Assim, procurou estar com V. a seu modo e no seu tempo.

12 Este broche fazia referência à narrativa da Dr.^a Ana Tsuru, amplamente compartilhada no interior do projeto de extensão intitulado Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN).

13 A bolsa amarela chamou a atenção de V. e mobilizou o planejamento de estratégias com vistas ao atendimento psicoterápico que ensinou os conteúdos relatados no episódio 2 intitulado: "A metáfora da bolsa e a reinvenção do eu".

Adentrou ao quarto, aos poucos, sem se fazer notar, aliada ao cuidado e sutileza, necessários a um primeiro encontro.

Com um espaço curto de tempo, agora, no esforço de um diálogo introdutório, apresenta-se como mais uma nova amiga no hospital.

A mediadora diz se sentir preocupada com a sua condição e que tinha em comum, o desejo de ajudá-la assim como os demais profissionais daquele espaço.

Assegurou-se à necessidade de que esse primeiro encontro fosse elaborado no sentido de possibilitar o encontro com a mesma, assumindo tal experiência refinado à captura e a escuta das diferentes expressões infantis, concebendo a criança com a qualidade de um informante autêntico.

No trabalho de entrada e permanência em campo para tal atendimento, desde o início, adotou-se a postura de adulto atípico (CORSAIRO 2005; 2011). E com essa finalidade, salientou-se a concepção ativa compartilhada entre adulto e criança, permitindo que esta última pudesse exercer postura proativa e coparticipativa na presente relação.

Adotar tal postura não significou, contudo, que a mediadora se eximiria de qualquer intervenção, mas foi empregada no sentido de empenhar-se diante do exercício de estar diante da criança vislumbrando um encontro menos hierarquizado, no qual a negociação entre gerações fosse tomada como princípio prioritário.

A mediadora a partir deste exercício, ao começar sua mediação, cantarola uma música pela qual a letra conversa com passarinhos, e em tal caso, a menina constrói sua primeira narrativa – o ninho – estimulada a mencionar quais as principais fontes de informação que apoiou a construção da narrativa. Como fundamento, foi solicitado que a criança discorresse sobre os aspectos que considerava importantes, com o propósito de investigar a di-

menção expressiva, orientada pela focalização do sujeito, que compõe a relação da criança com o objeto social, demonstrando os conteúdos e sentidos específicos eleito pela vítima sobre o mesmo.

A criança constrói um ninho com o apoio de diversos materiais – argola, fitas, durex colorido e origamis de Tsurus –, acrescentando ao mesmo passarinhos e ovinhos, com o auxílio da mediadora. A mesma indaga o que estariam fazendo os passarinhos no ninho. A criança responde que, um passarinho estava gritando e chorando. Indagada como ele se sentia e ela responde *“com medo, ele tava sozinho, gritava, mas o pai dele num ouviu”*.

Continua o diálogo sobre quem eram eles e porquê o passarinho gritava e sentia medo. *“A mamãe do passarinho foi busca comida pra eles, o pai foi pra nuvem, saiu do ninho. O passarinho tinha ido buscá laranja”*. A criança complementa, diz tratar-se dos pais do passarinho e os irmãos, *“o passarinho tava com medo da nuvem má que tava chegando e queria pegá o passarinho”*.

A mediadora então questiona o que aconteceu, o que tinha na nuvem, pois percebe que era importante notar como ela elaboraria o desfecho da narrativa. V. continua *“a nuvem era má, fazia maldades. Ela não pegou o passarinho. O pai do passarinho foi nele, (...) no passarinho e levou ele voando”*. E, nesse momento, V. silencia-se.

Ao final, a mediadora pergunta para criança onde guardar o ninho. Ela escolhe o criado mudo ao lado de sua cama. E assim foi deixado. *“Esses passarinhos precisam ficar bem seguros, e acho que aqui eles estarão”*, afirma a mediadora.

No mesmo dia, a equipe relata a mediadora sobre os cuidados médicos e tratamento da criança em questão. Ela chegou a ter prejuízos em seu útero, seu interior havia sido muito machucado, havendo necessidade de realiza-

ção de cirurgias, inclusive optando pelo uso de uma sonda.

A equipe também trouxe a informação de que a criança não defecava há vários dias após o ocorrido, e que a preocupação era com relação a uma nova e arriscada cirurgia para solucionar o caso. Importante mencionar que diante desse caso clínico, após a primeira sessão de psicoterapia com a criança quando se deu a elaboração da narrativa do ninho, V. defecou pela noite.

Neste episódio, percebe-se o potencial do processo de metaforização espontânea elaborado pela criança, apoiando-se em narrativas preexistentes de modo a propiciar não apenas o relato dos acontecimentos, mas sim a sua interpretação sobre o vivido, possibilitando, no nível simbólico, algum controle sobre a situação, impedindo no âmbito da imaginação que o ato violento fosse consumado tendo em vista o sentido de proteção atribuído a figura paterna. Nesse processo de significação, a realidade tornou-se segura e passível de confiança, relaxar foi possível.

Episódio 2. A metáfora da bolsa e a reinvenção do eu

Após a elaboração da narrativa do ninho por V., percebeu-se que a criança já se apresentava mais tranquila, tônus muscular menos tensionado. Neste segundo encontro, a mediadora havia levado uma bolsa amarela para V., parecida com a que ela havia levado com os materiais para ela se expressar no primeiro encontro. Desta vez, aquela bolsa poderia ser sua própria bolsa, poderia enfeitá-la como quisesse. No dia anterior, a mediadora, ao observar o interesse da criança pela bolsa, perguntou se ela gostaria de uma bolsa como a que usava e que cor gostaria. V., apesar de se autoatribuir a cor vermelha, na ocasião, optou pela cor amarela.

V. procurou guardar os materiais dentro da bolsa e se dedicou em fazer um ninho na nova bolsa, utilizando fitas e cores vermelha (autoatribuída) e laranja (cor atribuída à mediadora).

V. e mediadora operaram juntas na confecção do ninho, aos poucos V. foi anunciando que o ninho da bolsa amarela seria laranja e os ovinhos do ninho seriam vermelho, rosa (atribuída à avó) e azul (cor não atribuída à pessoa), depois introduziu o verde representando a mãe. Algumas fitas foram unidas e amarradas em torno do ninho. Havia preocupação de V. em unir as alças da bolsa como se quisesse fechá-la, protegê-la.

Ao admirar o ninho na bolsa e apresentá-lo para sua avó, V. parecia estar elaborando, na relação com a mediadora, conteúdos associados ao seu desejo de continência e proteção, um lugar de afeto como o ninho, ao mesmo tempo frágil e seguro, um lugar possível para a constituição do seu eu na relação com o outro.

Episódio 3. A metáfora das cores como estratégia de enfrentamento e representação de si.

A questão das cores vermelha e laranja se constituiu como conteúdo emblemático que constantemente apareceu durante os episódios. A criança procurava destacar as cores nas tintas, fitas, argolas, durex, principalmente enquanto confeccionou o ninho e pintou a bolsa. Inclusive, no último episódio sabendo que não voltaria a ver a mediadora por conta de sua alta anunciada, V. acrescentou uma fita vermelha no boton que a mediadora costumava utilizar e entregou um ninho, outro ninho, que havia feito durante o tempo que a mediadora não estava com ela. O ninho feito por V. foi anunciado como um presente de despedida.

Nesta sessão, V. brincou com as fitas de cetim. Esticou as fitas vermelha e laranja por

todo o quarto, depois guardou a fita laranja com ela e em seguida enrolou a mediadora com a fita vermelha.

Demonstrou muita satisfação, alívio, quando soube que ela poderia ficar com a bolsa e com tudo que tinha dentro – materiais que ela utilizou durante o atendimento psicoterápico. Com o costume de guardá-los dentro da bolsa, colocou vários laços de fitas na mesma e procurava deixá-la fechada, amarrada, tornando possível perceber a bolsa enquanto uma representação de seu corpo.

V. entrelaçava suas pernas ao corpo da mediadora, agora as pernas não estavam mais tensas e fechadas – os esparadrapos, as suturas, eles já haviam sido retirados. V. estava sem a sonda, mais relaxada, sentia-se protegida. E assim permaneceu parecendo se sentir segura.

Nota-se neste episódio o movimento expansivo das fitas vermelha e laranja ocupando o espaço da enfermaria ao mesmo tempo que, por meio da fita vermelha, V. demarca seu espaço/lugar no jaleco da mediadora. O ninho e a bolsa, assim como a mediadora, assumem o *status* de referência para o começo de novos voos.

Tais episódios revelam núcleos de sentidos em um processo por meio do qual se forja um cenário lúdico de cuidado, incomum no contexto de tratamento intensivo, demarcado como um espaço simbólico da expressão infantil. Em adição, pode-se destacar a elaboração de significados a partir do texto real, narrativas encorajadoras, permitindo a produção espontânea de metáforas, que contribuíram para a construção de enredos sobre a vivência relacionada ao abuso sexual e a hospitalização da criança – texto virtual.

Destaca-se ainda a construção de vínculos que fomentaram uma aliança terapêutica com a criança, apresentando-se como um canal eficaz de comunicação e ressignificação da relação eu-outro.

A análise dos episódios releva o potencial de construção sociocognitiva da realidade presente nos processos narrativos, bem como anunciam a coordenação de metáforas como estratégia de simbolização e condensação de sentidos capaz de operar na tomada de consciência de si. Tais vivências permitem anunciar intervenções terapêuticas como atividades guias que promovem a iminência do desenvolvimento mesmo e, especialmente, em condições muito adversas.

Considerações finais

O estudo ora empreendido permite revelar o impacto do uso da narrativa encorajadora como modalidade discursiva que opera no processo de interpretação da realidade. Em especial, destaca-se o valor da mediação semiótica em contexto psicoterapêutico marcado pela construção de uma relação de confiança interpessoal, condição que gerou oportunidades para a produção espontânea de metáforas condensadoras de sentidos pela criança em questão.

O processo de atendimento psicoterapêutico, mediado por uma narrativa encorajadora, ainda favoreceu o desenvolvimento das funções simbólicas – produção do texto virtual, modo de subjuntivar a realidade – e dos processos comunicacionais apoiado no uso de múltiplas linguagens – oral, corporal e plástica. Tais processos promoveram o acesso às vivências infantis associadas à sua condição de vítima de abuso sexual, ajudando na externalização de conflitos associados ao medo, insegurança e perda de confiança em seus pares, além da ruptura com o senso de realidade.

Além de permitir a verbalização dos conteúdos ansiogênicos, a mediação semiótica, pela via da narrativa e pelo processo de metaforização, atuou como estratégia de enfrentamento psicológico, possibilitando o surgimento de novas significações sobre a relação

eu-outro ancoradas na noção de confiança e continência, bem como permitiu a produção de maior grau de tomada de consciência sobre a situação vivenciada, mudando a situação social de desenvolvimento da criança.

Assim, a partir da análise episódica, identificou-se o potencial da narrativa compreendida como metáfora da vida presente no processo de significação acerca do abuso sexual pela criança.

As vivências no interior do processo psicoterapêutico, apoiadas em narrativas preexistentes anunciadas como narrativas encorajadoras ou semiacabadas, revelaram repertório de significados que, ao serem internalizados pelas crianças, foram decompostos e recombinações em seu exercício de reelaboração criativa e produção de sentidos. Continência, imitação e criação, elementos presentes no contexto de interação psicoterápica atuaram na iminência do desenvolvimento infantil e contribuíram para a significação do vivido.

Nesse sentido, nota-se uma disposição da criança em organizar a experiência segundo uma estrutura narrativa, atividade crucial para as interações sociais, inseparável e constitutiva da vida cultural.

As metáforas do ninho e das cores permitem, dessa maneira, que, em algum nível, os sentimentos e pensamentos da criança fossem expressos, proporcionando uma possível ampliação no repertório de enfrentamento de sua condição. Em outras palavras, a narrativa pode ser um instrumento de mediação para o surgimento de conteúdos espontâneos e compartilhados pelas crianças.

Sendo assim, torna-se possível pensar que as narrativas podem atuar como atividade-guia, posto que, essa atividade conduz fatores fundamentais e contém elementos estruturantes, que compelem o desenvolvimento psicológico e afetivo, gerando neoformações psíquicas, ampliando o processo de significação

da realidade, capaz de potencializar formas de tomada de consciência, com destaque ao ato lúdico em contextos de interação, os quais crianças e adultos vivenciam condições para que a primeira possa desenvolver, sua versão da realidade, com baixa pressão normativa e liberdade para criar novos sentidos.

Essa perspectiva de acolhimento é possível quando ancorada em uma cultura institucional orientada pelo paradigma da humanização no atendimento à saúde.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2020.
- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Rede de Apoio à Infância**: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2019.
- ASSUNÇÃO, Andréia Maria de Lima. **Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças**: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá – MT, 2018. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=crian%C3%A7as+hospitalizadas&filtro=chave&categoria=>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. Tradução de Eliza Moura. **Journal for the Theory of social behavior**. v. 29, n. 2, p. 163-186, 1999.
- FREIRE, Daniela. **Binje**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**: Direito, literatura, vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Tradução Marcos A. G. Domingues. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, Willian Arnold. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- FLORENTINO, Bruno Ricardo Bergâmo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 139-144, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000200139&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2020.
- FLORES, Renato Zamora.; CAMINHA, Renato Maiatto. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Rev. psiquiatr.** Rio Gd. Sul, v. 16, n.2, p. 158-67, maio-ago, 1994. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=173725&indexSearch=ID>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro: n. 25, p. 127-142, jan./ fev./ mar./ abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a11.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. Metáfora e conceito em pesquisas qualitativas. **Revista Enfermagem**. UERJ, Rio de Janeiro: n. 11, p. 301-307, 2003. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v11n3/v11n3a11.pdf>.

Acesso em: 18 jun. 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes** [online], vol. 20, n. 50, p. 9-25, abril, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2020.

GONÇALVES, Naiana Marinho.; DOS SANTOS, Ruzia Chaouchar.; ARAGUSUKU, Henrique Araujo.; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Narrativa e novas formas de cuidado em saúde mental. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Brazilian Journal of Mental Health, vol. 8, n. 20, p. 157-180, dezembro 2016. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/3949/4792>. Acesso em: 7 fev. 2020.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.) **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 45-74, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia.; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, 11(22), p. 345-358, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899064>. Acesso em: 6 fev. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROMARO, Rita Aparecida.; CAPITÃO, Claudio Garcia. **As faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões**. São Paulo: Vetor, 2007.

SOARES, Maria Rita Zoéga.; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A inclusão do brincar na hospitalização infantil. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas,

v. 18, n. 2, p. 64-69, agosto, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2001000200006&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 5 fev. 2020.

TEIBEL, Érica Nayla Harrich. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar**: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis. 2017. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de educação, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5007796. Acesso em: 10 dez. 2019.

TEIBEL, Érica Nayla Harrich.; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Narrativas de e para crianças: sobre compartilhamentos de representações sociais no contexto do cuidado hospitalar infantil. In: PASSEGI, Maraia da Conceição; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina Oliveira (orgs.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 199-214.

TEIBEL, Érica Nayla Harrich.; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Intervenção em práticas de cuidado à criança no contexto hospitalar: representações sociais da equipe de saúde. **Psicologia e Saber Social**, 6(1), p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/30668>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 12 set. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 15/02/2020

Revisado em: 04/08/2020

Aprovado em: 08/08/2020

Milene Gabriela Winck mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) *campus* Cuiabá (MT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). *E-mail:* milenewinckpsicologia@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) *campus* Cuiabá (MT), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Psicologia. Pesquisadora do Centro Internacional em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). *E-mail:* freire.d02@gmail.com

A CLASSE HOSPITALAR NA VOZ DE CRIANÇAS A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

■ HILDACY SOARES DA FRANÇA MONTANHA

<https://orcid.org/0000-0002-2169-6831>

Universidade Católica Dom Bosco

■ MARTA REGINA BROSTOLIN

<https://orcid.org/0000-0003-4262-2222>

Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

O presente artigo analisa experiências de crianças que frequentavam a Classe Hospitalar da Santa Casa de Misericórdia, na cidade de Campo Grande (MS). Ancorada na Sociologia da Infância, a pesquisa com abordagem qualitativa teve por objetivo analisar como as crianças da Classe Hospitalar vivenciam as suas experiências educacionais no período de internação. Os sujeitos foram cinco crianças, com idade entre cinco e doze anos. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e o desenho comentado. As experiências vivenciadas pelas crianças hospitalizadas que frequentam a classe hospitalar em questão são relevantes por nos possibilitar a compreensão de significados que têm para elas realizarem atividades pedagógicas fora do ambiente escolar inseridas nesse contexto de tratamento de doença. Os resultados evidenciaram que a Classe Hospitalar atua na perspectiva de manter as crianças conectadas com o universo escolar que deixaram ao serem internadas. A sensibilidade e a afetividade docente resultam no fortalecimento para superar os dias de internação hospitalar.

Palavras-chave: Criança. Classe Hospitalar. Vivências educacionais.

ABSTRACT

THE HOSPITAL CLASSROOM IN THE VOICE OF CHILDREN FROM THEIR EDUCATIONAL EXPERIENCE

This article examines the experiences of children attending with hospitalized children who attended the Santa Casa de Misericórdia hospital school class in the city of Campo Grande - MS. Set on Sociology of Childhood, this qualitative data research aimed to analyze how children in Hospital Classes undergo through educational experience during hospitalization period. The subject were five children

aging between five to twelve years old. The semi-structured interview and the commented drawing were used as a data collection instrument. The experiences lived by the hospitalized children who attend the hospital school class are relevant because they enable us to understand what it means for them to carry out pedagogical activities not only outside the school environment but also inserted in this disease treatment context. The results evidenced that the hospital school class acts upon keeping the children connected with the school universe that they left when they were hospitalized. The sensitivity and affection of the teacher result in the children's strengthening to overcome the days of hospitalization.

Keywords: Child. Hospital Class. Educational experience.

RESUMEN

LA CLASE HOSPITALAR EN LA VOZ DE LOS NIÑOS DESDE SU EXPERIENCIA EDUCATIVA

Este artículo analiza experiencias de niños hospitalizados, que asistían a la clase hospitalaria en la Santa Casa de Misericórdia, en la ciudad de Campo Grande - MS. Apoyada en Sociología de la Infancia, la investigación con un enfoque cualitativo pretende analizar cómo los niños experimentan las prácticas educativas durante el período de hospitalización en la clase de hospital. Los sujetos encuestados fueron cinco niños, con edades entre cinco y doce años. Como instrumento de recogida de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y diseño comentado. Las experiencias vividas por los niños hospitalizados que asisten a la clase de hospital son relevantes porque nos permiten comprender qué significados tienen para que lleven a cabo actividades educativas fuera del entorno escolar y se inserten en este contexto de tratamiento de enfermedades. Los resultados mostraron que la clase hospitalaria funciona con la perspectiva de mantener a los niños conectados con el universo escolar que dejaron cuando fueron hospitalizados. La sensibilidad y el afecto del maestro se traducen en un fortalecimiento para superar los días de hospitalización.

Palabras Clave: Niño. Clase hospitalaria. Experiencia educativa.

Introdução

Este texto apresenta recortes de uma pesquisa de mestrado realizada com crianças que frequentavam a Classe Hospitalar no Hospital Santa Casa de Misericórdia na cidade de Campo Grande (MS). Teve por objetivo analisar

como as crianças da Classe Hospitalar vivenciam suas experiências educacionais no período de internação. A pesquisa se fundamentou teoricamente no campo da Sociologia da Infância, apoiada em estudos de pesquisadores

como Sarmiento (2013), Corsaro (2011), Soares (2005, 2015), dentre outros, que contribuíram para a compreensão da importância em escutar as crianças.

A metodologia de cunho qualitativo adotou a observação direta por se tratar de pesquisa com crianças e da necessidade de manter-se próximo aos sujeitos e ao contexto da investigação. Por se tratar de uma pesquisa com criança há um cuidado ético maior em respeito às diversas formas de expressão da criança, bem como o fato de estar em um ambiente hospitalar em que as emoções são mais intensas como chorar, sentir dor, saudade e medo, o que torna a relação de confiança entre a criança e o pesquisador fundamental exigindo muita sensibilidade. Portanto, a observação direta possibilitou essa relação de respeito, além de permitir ao pesquisador compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade em que estão inseridos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Além da observação direta, foram utilizados para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e o desenho comentado que possibilitaram o acesso e posterior análise das narrativas das crianças sobre suas experiências educacionais na Classe Hospitalar. Os dados foram coletados no período de abril a julho de 2019. Foram sujeitos da pesquisa cinco crianças com idade entre cinco e doze anos, embora, neste artigo, por ser um recorte da pesquisa, apresentamos as narrativas de duas crianças. Para a realização das entrevistas, adotou-se como recurso um brinquedo-personagem inspirado no trabalho de Rocha (2012). Os bonecos de heróis escolhidos para apresentar as crianças foram o Homem Aranha, Capitão América, Homem Formiga e Mulher-Maravilha.

Optamos por personagens de super heróis por despertar nas crianças a esperança, a imaginação, por se tratar de personagens que podem obter qualquer poder que lhe for sugerido, segundo a criatividade de cada um.

Após apresentar os heróis, iniciamos o diálogo remetendo aos desenhos animados que as crianças demonstravam interesse. Usamos os bonecos heróis para contar uma história na qual, resumidamente, relatava que os heróis estavam em missão de conhecer a rotina do hospital e que deveriam encontrar uma criança para auxiliá-los. Essa criança poderia depois da missão cumprida compor um novo herói com os poderes que ela considerasse necessários. Esse recurso nos permitiu trabalhar com o roteiro proposto para as entrevistas. A escolha do brinquedo-personagem também necessitou respeitar os padrões de assepsia solicitada pela equipe da Classe Hospitalar, que, por sua vez, se adequa às determinações do Setor de Controle de Infecção Hospitalar.

O presente texto está organizado em três momentos: o primeiro apresenta um breve histórico da concepção de criança e infância e os direitos da criança a partir dos preceitos da Sociologia da Infância. O segundo aborda o contexto da Classe Hospitalar, as leis que a amparam e a dinâmica de seu funcionamento, e o último apresenta fragmentos das vivências educacionais narradas por duas crianças e as reflexões provocadas pela análise.

Sociologia da Infância: a criança e seus direitos

Pesquisadores têm contribuído nas últimas décadas por meio de suas produções científicas sobre a infância em direcionar um novo olhar para a pesquisa a partir da criança, trazendo-a como protagonista (FARIA, DEMERTINI, PRADO, 2005). Esses estudos revelaram períodos na história em que a criança era invisível socialmente, embora pertencente à instituição familiar, as crianças não eram reconhecidas em suas singularidades.

Segundo Ariès (1981), a criança era vista como uma projeção do adulto em escala, isto

é, não havia distinção entre o mundo adulto e o infantil, as crianças viviam em meio ao universo dos adultos. Os estudos desse autor foram realizados pela iconografia, fundamentados em análises de obras de artes produzidas ao longo da história, destacando que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e autonomia. Abramowicz e Moruzzi (2016) reconhecem no trabalho de Ariès (1981) pontos pertinentes para impulsionar a concepção de infância que temos hoje.

A ideia de emergência é importante, pois não designa uma origem, mas emergir significa que há um determinado momento em que se ‘dá a ver’, em que se visibiliza e também se enuncia a criança a partir de diversas forças, entre elas: econômicas, sociais, estéticas, literárias, médicas, sanitárias, pedagógicas etc, que fizeram emergir a partir do século XVIII esta forma, que é vazia no sentido de sem essência, denominada criança. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 26)

Crianças sempre existiram independentemente das concepções que se tinham delas, e embora os estudos de Ariès tenham uma grande contribuição, há críticas a sua abordagem. Kuhlmann e Fernandes (2012) consideraram a abordagem de Ariès um recorte social e temporal de uma realidade específica, fato que não abrange todas as classes, apontando que sua análise não considerou todas as obras de arte que incluíam representações de crianças. A crítica que se faz é que não se pode simplificar as mudanças ocorridas na inexistência à existência do sentimento de infância, pois necessita levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos.

A infância em suas atribuições sociais sofre variações segundo os momentos históricos e as diferentes concepções de sociedades e culturas. Compreende-se pelos estudos desenvolvidos nessa área que não há uma infância universal, há sim muitas infâncias pelo mundo,

que se diferenciam nas especificidades, ainda que possam ser semelhantes em suas características biológicas, ainda assim, não é suficiente para neutralizar as diferenças históricas, culturais e sociais (BELLONI, 2009).

Reconhecer a dinamicidade, as mudanças que ocorrem na sociedade, fez com que a Sociologia da Infância ampliasse seu olhar e levou-a a legitimar a criança e a infância como um fenômeno social e assim ampliar a pesquisa nesse espaço. Para compreender o processo de constituição da disciplina científica voltamos as primeiras décadas do século XX. Em 1920, nos Estados Unidos, cinco sociólogos americanos começaram a estudar a temática: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimball Young (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Na França, Marcel Mauss apresentou uma comunicação sobre a Sociologia da Infância em um congresso ocorrido em 1937 e, em 1947, no Brasil, destaca-se o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as Trocinhas do Bom Retiro (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Esse anseio da Sociologia da Infância originou-se devido a outras áreas como a psicologia, a medicina, a própria pedagogia não focarem a criança em seu estatuto social, e sim buscavam compreender o desenvolvimento e comportamento das crianças, geralmente dentro das instituições educativas ou familiares.

Ainda que sejam contribuições relevantes, esses estudos estão centrados em esclarecer questões segundo o olhar dos adultos, “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão” (CORSARO, 2011, p. 18). A ideia equivocada de que a criança é um inativo social, um ser passivo, um devir, não pode ser levada adiante, pois a “infância é um fenômeno social, um componente estrutural e cultural

específicos de muitas sociedades” (BELLONI, 2009, p.130). É da Sociologia da Infância que emerge a intencionalidade em conceber, por meio de conhecimentos produzidos pela pesquisa, esse fenômeno social criança como ser biopsicossocial e o fenômeno social infância como categoria geracional na estrutura da sociedade (SARMENTO, 2013).

Embora esteja presente nos discursos das políticas públicas, estudos e pesquisas, essa intencionalidade acerca da infância e a compreensão das crianças como sujeitos de direitos, nas mais variadas áreas do saber e na sociedade como um todo, continuam sendo uma realidade não concreta. Segundo Soares (2005), a incumbência de atribuir direitos à criança tem tido um longo e tortuoso caminho, dificuldades que ocorrem devido à lenta conscientização da sociedade que não compreende a necessidade das crianças, bem como a cultura enraizada em diversos períodos históricos.

Destaca-se como marco na conquista dos direitos da criança um evento internacional nomeado o Ano Internacional da Criança (AIC), com promulgação oficialmente assinada no ano de 1979, pelo secretário-geral das Nações Unidas, o qual elucida as questões dos direitos das crianças. O objetivo do evento foi chamar a atenção para problemas sofridos pelas crianças em todo o mundo, como a desnutrição, saneamento básico e a falta de acesso à educação.

O movimento AIC deu origem a Convenção Internacional dos Direitos da Infância que é o tratado sobre os Direitos Humanos mais ratificado na história, a partir de um grupo de trabalho estabelecido pela Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Suas diretrizes estão contidas na Declaração Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1989. A Convenção foi adotada por 196 países e o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos

da Criança em 24 de setembro de 1990, ano também de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Classe Hospitalar e seu contexto

Historicamente, remonta as primeiras décadas do século XX na Europa algumas atividades educativas oferecidas às crianças, marcando o início do que consideramos atualmente como Classe Hospitalar (OLIVEIRA, 2013).

Os primeiros atendimentos escolares hospitalares ocorreram na França, no ano de 1929, na associação em defesa da escolarização de crianças e adolescentes doentes, denominada Association L'École à l'Hôpital, fundada pela professora de Filosofia Louise (RIBEIRO, 2013). Posteriormente, mais precisamente, no ano de 1935, iniciaram em Paris, as atividades designadas à Classe Hospitalar, implantada por Henri Sellier, na intenção de incentivar as crianças e adolescentes vítimas da guerra a dar continuidade no desenvolvimento escolar (PACCO, 2017).

A partir de estudos originados da observação e interesse às necessidades das crianças, houve o aprimoramento da Classe Hospitalar, que por meio das políticas públicas pôde dar atenção à problemática da saúde de crianças em idade escolar que necessitavam de hospitalização por longo tempo (OLIVEIRA, 2013). A formação do professor para atuar em hospitais teve destaque em 1939, ano em que foi criado, segundo Oliveira (2013), pelo Ministério da Educação da França, o cargo de professor hospitalar e o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI) na comuna de Suresnes, em Paris. Tinha a finalidade de formar docentes para atuar nas instituições que ofereciam para crianças o atendimento educacional especial e também em hospitais.

Anos mais tarde, já na década de 1980, foi estabelecida a Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças, a Associação para a Melhoria de Condições das Crianças (Apache), que era vinculada a Associação Européia para Criança em Hospital (EACH), organização que reúne outras associações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados (GEREMIAS, 2010).

No Brasil, o atendimento na Classe Hospitalar inicia-se em agosto de 1950, no Hospital Municipal Bom Jesus, um hospital público infantil, localizado no Rio de Janeiro. Foi um trabalho realizado pela professora Lecy Rittmeyer visando criar a primeira Classe Hospitalar, com a intenção de auxiliar as crianças internadas em suas necessidades escolares diminuindo possíveis problemas com seu retorno às escolas regulares (GEREMIAS, 2010). No entanto, alguns estudos evidenciam que esse atendimento remonta ainda no Brasil Colônia, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, por volta do ano de 1600 (GEREMIAS, 2010).

Para Barros (2011), a origem da possível Classe Hospitalar no Brasil está intimamente vinculada à origem do ensino especial do nosso país, no qual os asilos para alienados ajudam a compreender o pertencimento ao qual a escolarização em hospitais se enquadrou.

Atualmente, a Classe Hospitalar é um serviço destinado a prover mediante atendimento especializado, o atendimento educacional para crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola por razões de tratamento de saúde (BRASIL, 2002). É um direito das crianças e adolescentes brasileiros assegurados por lei, embora, ainda hoje, os esforços políticos pela implantação de Classes Hospitalares em alguns estados sejam insatisfatórios (LIMA, 2015). O objetivo desse atendimento pedagógico hospitalar consiste em dar continuidade ao processo de escolarização, amenizando os problemas de evasão escolar

e possibilitando um retorno adequado à escola regular.

Apesar da escolarização ter um reconhecimento formal, regulamentado na Constituição Federal de 1988, nos artigos 225 e 227, os quais direcionam a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em garantir a segurança da saúde e a educação das crianças, ainda se faz necessário aparatos legais específicos para garantir a educação de grupos minoritários ou menos favorecidos, assim como para as crianças e adolescentes que necessitam se ausentar da escola para tratamento de saúde.

A legislação brasileira reconhece o acompanhamento educacional de crianças e adolescentes hospitalizados por meio da Política Nacional de Educação Especial desde o ano de 1994 (MEC/SEESP, 1994), e propõe que a educação em hospital deve ser realizada através da organização de Classes Hospitalares, devendo-se assegurar o acompanhamento educacional não só das crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento, mas, também àqueles em situação de risco, como é o caso da internação hospitalar (PAULA, 2007).

Esse atendimento ganhou força quando o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que é autoridade nacional na rede de proteção e aplicação do ECA, editou a Resolução de nº 41 de 13 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995), com apoio da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), garantindo a escolarização dos estudantes em hospitais. O texto apresenta 20 pontos, por meio dos quais são descritas as ações a serem reconhecidas como Direitos da Criança Hospitalizada.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), traz a Classe Hospitalar como atendimento da educação especial. Em seu artigo 58, define educação especial como sendo “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

portadores de necessidades especiais”. Descreve ainda no inciso 2º desse mesmo artigo que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Posteriormente, a Lei nº 9.394/96 sofreu uma alteração para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Passou, então, a vigorar acrescida do seguinte artigo:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, editou, em 2002, um documento denominado *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, não é uma lei, mas um guia de estratégias e orientações com o objetivo de organizar ações políticas para a estruturação do sistema de atendimento pedagógico e educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. Especifica em seu Artigo 13º:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (BRASIL, 2002, p. 3)

A terminologia para o atendimento educacional em hospitais “Classe Hospitalar” é citada claramente nesse documento, sendo denominada como o atendimento pedagógi-

co-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002).

Além disso, o documento atenta para a humanização das relações nesse contexto, no sentido de aproximar essa temática da sociedade. Temática essa extremamente necessária, pois embora venha aumentando o número de pesquisadores interessados, os educadores, a sociedade em geral desconhecem, muitas vezes, que o hospital necessite de um espaço educativo para atender as crianças e adolescentes em idade escolar. Esse atendimento não deve se restringir apenas no desenvolvimento educacional, mas também tenha uma assistência motivadora, que auxilie nas questões relacionadas à mudança de rotina, à ausência da família, ao sofrimento dos procedimentos que causam dor, bem como o retorno à escola de origem.

A Classe Hospitalar e seus protagonistas: as crianças

Viver dias da infância em um hospital possibilita sentir todos os sentimentos que fora dele talvez fosse necessário uma vida toda para senti-los. O contado com a doença, a possibilidade de morte, de coma, de alta, de cura, de gravidade da doença, de dor, da ausência dela, de alegrias, de tristeza, de amor, de solidariedade, de saudade, de espanto, de medo, de curiosidade, de vergonha, de surpresa, a angústia do barulho e do silêncio, são manifestações vividas em um só dia na Classe Hospitalar.

A inserção no campo da pesquisa mostrou que se tratava de um ambiente muito delicado, cheio de detalhes que não podem ser deixados de lado. “Cada caso é um caso” ditado

simples, mas que no ambiente de uma classe hospitalar tem um grande significado. Essa frase foi dita várias vezes pelos professores em meio às conversas durante as observações. Sensibilidade é um pré-requisito imprescindível em um profissional frente às crianças que frequentam a Classe Hospitalar.

A brinquedoteca é o lugar central da Classe Hospitalar, como ponto de apoio, acolhida, lugar de encontros, o porto seguro. Nesse ambiente, as crianças recebem atenção, brincam, fazem novas amizades, as mães conversam com outras mães. O professor responsável pela brinquedoteca conversa, oferece desenhos, atividades lúdicas, como por exemplo, o faz de conta, jogos pedagógicos e está sempre se movimentando, conversando com todos ao mesmo tempo, aparentemente responsável por um clima mais alegre e voltado única e exclusivamente para as crianças e seus acompanhantes.

A brinquedoteca atua como um refúgio dos momentos desconfortáveis vividos na rotina de internação. As crianças sorriem muito, nem parecem que estão doentes, se não fosse pelas roupas, curativos e procedimentos constantes e necessários dos profissionais de saúde. Seus olhares são brilhantes, suas vozes alcançam o mais alto volume, as mães parecem descansar nesse ambiente, pois, além do leito, esse é o único espaço mais acolhedor para seus filhos.

A brinquedoteca representa um ambiente que favorece o desenvolvimento das crianças em suas infâncias, ainda que estejam hospitalizadas, torna-se o cantinho da alegria durante esse período de tanta complexidade. A instalação de brinquedoteca em hospitais está prevista pela Lei nº 11.104/2005 tanto para hospitais públicos como hospitais privados de todo Brasil, desde que tenha unidade pediátrica, sua implantação tornou-se obrigatória a partir dos movimentos de humanização nos hospitais. Essa conquista da inclusão do brinquedo no ambiente hospitalar vem sendo reconhecida

como parte do tratamento, acontecendo assim, o reconhecimento das necessidades das crianças e da importância da brincadeira para promoção do bem-estar físico, emocional e social durante o tratamento de saúde (PAULA, 2007).

As cinco crianças, protagonistas da pesquisa, tinham de cinco a doze anos de idade. Três crianças com seis anos, uma com sete anos e uma com doze anos de idade. Tratava-se de três crianças do 1º ano, uma do 3º e uma do 6º ano do ensino fundamental. Todas de escolas públicas, sendo três do interior do estado de Mato Grosso do Sul e duas da capital. O que levou as crianças a estarem hospitalizadas foram queimaduras de pele, pneumonia, trombose séptica, artrite séptica. Todas apresentando gravidade sobre essas patologias que as levaram a um período maior que 30 dias de internação.

As crianças participantes da pesquisa são identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas mesmas. De acordo com Leite (2008), a identificação dos nomes de crianças em pesquisas é um elemento delicado e que requer muita cautela, pois se estima a visibilidade e seu protagonismo, porém, deve-se sempre respeitar as questões éticas, mantendo suas identidades preservadas.

Fragmentos de vivências na Classe Hospitalar pela voz das crianças

A qualquer momento da vida, estamos expostos a doenças. Porém, considera-se pouco essa possibilidade até o dia em que ela acontece. “Adoecer em qualquer idade, implica sofrimentos físicos e emocionais, dificilmente aceitos na fase da infância e adolescência” (ROCHA, 2012, p.104). A hospitalização priva a criança de interações com seus grupos de convívio, a criança fica fragilizada, despida de seus objetos pessoais, distante dos familiares

e amigos, dos colegas da escola e de seus professores, privada da comida caseira, dos brinquedos prediletos, entre outras coisas, é um grande impacto, que pode se configurar como uma agressão na vida da criança se não for bem conduzida.

A palavra “vivência”, elemento chave, potente na pesquisa e no texto, significa aquilo

que viveu; experienciar situações; os conhecimentos adquiridos ao viver ou até mesmo os hábitos de vida próprios de alguém (NEVES, 2009). Essas vivências são retratadas nesta seção a partir de narrativas e desenho de duas das cinco crianças sujeitos da pesquisa sobre suas experiências educacionais e os significados atribuídos por elas.

Figura 1 - Minecraft



Fonte: construído por Minecraft.

Minecraft, um menino de seis anos, está no 1º ano do ensino fundamental. É um menino comunicativo, ao longo das nossas conversas, foi se soltando, demonstrando gostar muito de conversar e falar sobre seus jogos de *videogame*. Surge do gostar de jogos, o nome fictício “Minecraft”, sendo esse o jogo de *videogame* que ele mais gosta. Ele mora no interior do estado, na cidade de São Gabriel do Oeste. Em Campo Grande, na ala pediátrica, estava internado há 41 dias, sempre acompanhado pela mãe.

Quando questionado como se sentia estando há mais de 40 dias no hospital, Minecraft respondeu: *“Eu sinto saudade da minha cachorrinha. Ela tem ciúmes de mim desde pequena. Quando eu nasci, ela já estava na minha casa, ela é mais velha do que eu”*.

Nesse momento, Minecraft muda seu olhar, seu pensamento se volta para sua casa e ele

começa a relatar várias histórias que viveu com sua cachorrinha e com os animais de estimação de sua avó. As histórias eram engraçadas e rimos muito. Trugilho (2003), ao fazer referência ao humor nesse contexto, destaca que ele emerge como virtude que possibilita ao homem enfrentar, suportar e transcender a situação de tragicidade buscando por meio do humor minimizar o sofrimento que esse período proporciona.

Enquanto mostrava suas construções de casas e castelos no jogo de Minecraft no celular, relatou que quando crescesse queria ser engenheiro civil, pois já leva muito jeito com obras e construções. Nesse momento, foi perguntado sobre o encontro com professores no hospital, como ele se sentiu diante desse fato?

Minecraft: Eu já sabia, porque eu tive professor lá no hospital da minha cidade. Ela me dava

atividade pra fazer lá. Os professores daqui são todos bonzinhos.

Pesquisadora: E como são os professores na sua escola?

Minecraft: ah, lá são mais esquentados, têm muitas crianças para cuidar.

Notamos que o trabalho da Classe Hospitalar se estende aos hospitais do interior do estado. Evidencia também que o atendimento pedagógico hospitalar proporciona aos professores um suporte e um tempo de atenção diferenciado das escolas regulares, justificado por Minecraft, devido ao número de alunos por professor. Uma realidade já conhecida das escolas brasileiras – a superlotação das salas de aula das escolas públicas. O que chamou a atenção foi a observação vinda da criança, ela não fala mal dos seus professores da escola regular, Minecraft argumenta de uma forma muito segura compreender que o excesso de crianças dificulta o trabalho do professor.

É importante considerar e escutar a criança como sujeito de direito, sendo capaz de manifestar suas opiniões diante das questões sociais, políticas e econômicas. Minecraft demonstrou com sua justificativa que as crianças observam e são capazes de levantar ideias e ter conclusões sobre os assuntos que lhes dizem respeito. No entanto, é fundamental promover e garantir a conquista da participação efetiva das crianças, que, por muitas vezes, acontece somente no plano teórico. Essa participação é vista pelos adultos como um grande desafio, pois há a concepção de perda de controle sobre a criança, mas não se trata disso, constitui-se de uma negociação e de relações mais horizontais entre adultos e crianças (TOMÁS, 2007).

Em meio à conversa, perguntamos em qual local realizava as atividades escolares, se no leito ou na sala da brinquedoteca? Minecraft olhou para sua mãe, com esse gesto pedindo ajuda na resposta, a mãe em sintonia respon-

deu pelo filho, explicando que, nos primeiros dias, ele ia até a brinquedoteca e realizava as atividades na sala reservada para as aulas individuais e, após a aula, brincava com os brinquedos da brinquedoteca, mas depois das cirurgias, devido ao acesso venoso,¹ ficou mais difícil de frequentar esse espaço e desde então, as atividades têm sido realizadas no leito. Durante o relato da mãe, Minecraft interfere e fala: *“Eu gostava muito de ir lá (brinquedoteca), mas agora não dá mais. Ainda bem que agora eu tenho o videogame, que aqui já tá dando briga!”*.

Ao dizer isso, Minecraft sorri e olha para sua mãe que também sorri. Explicam que os dois disputam nos jogos. Observamos que há uma relação de grande parceria entre mãe e filho, a internação é para o tratamento do filho adoentado, mas a mãe também sente todo esse processo, sofre as dores que o filho sofre, a saudade que o filho sente, sem contar as demais preocupações com o emprego, do qual pediu férias após vencer o atestado de acompanhante. Segundo Ramos (2015, p. 111), a mãe é

[...] receptora da tristeza, do sofrimento, do choro, dos gemidos do seu filhinho, abalado por seu estado de saúde e pelas condições de um contexto que lhe é adverso. Ela também ressentirá desse ambiente, muitas vezes sem a devida acomodação de que necessita e, principalmente, sem a apropriada definição do seu papel com seu filho doente.

Essas e outras questões pairam sobre a vida das mães e familiares que acompanham seus filhos durante as internações, sendo esse um período muito difícil para todos os envolvidos.

Nas palavras de Minecraft sobre frequentar a brinquedoteca, percebeu-se dois tipos

1 Acesso venoso é a inserção de um cateter nos membros utilizado em pacientes que necessitam medicamento e soro. Para mais informações, consultar: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/21/10-Cuidados-com-Acesso-Venoso.pdf>.

de privações vividas por ele: a primeira, por se ausentar da escola regular; e a segunda, por ter que se ausentar da brinquedoteca, uma sequência de decepções que poderia causar muita tristeza, mas não foram suficientes para desanimá-lo. Associar a Classe Hospitalar com a brinquedoteca é algo muito positivo nesse contexto, uma vez que se observou a dedicação dos profissionais em trabalhar o lúdico com as crianças e garantir que a brinquedoteca seja um espaço acolhedor, de interação e relações entre mães e crianças. As crianças brincam enquanto aguardam a sua vez para a sala de aula com os professores. Desse modo, a brinquedoteca desempenha um papel fundamental nos hospitais com atendimento pediátrico, trata-se de um espaço destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes possibilitando uma melhor qualidade de vida enquanto aguardam a recuperação (ROCHA, 2012).

Pesquisadora: Como você se sente estudando aqui no hospital?

Minecraft: É bom, os professores são bem bonzinhos eles explicam e leem pra mim.

Pesquisadora: Quem escolhe o momento de fazer as aulas?

Minecraft: Eles chegam aqui no quarto e perguntam se eu estou bem, aí eu pego e faço as tarefas.

A relação entre os professores da Classe Hospitalar com os alunos vai além do educar, “o papel dos profissionais passa também por essa ajuda, que tende a reduzir o sofrimento e auxiliar a criança a criar estratégias de enfrentamento” (ROCHA, 2012, p. 127).

Em seguida a esse comentário, Minecraft nos chama para ver o seu desenho, no início da entrevista disse que desenharia um prédio, mas o desenho que ele fez foi de sua própria casa:

Minecraft: Tô desenhando minha casa, eu moro em um condomínio, minha casa é pequena, a

gente morava em uma casa grande, mas agora estamos nessa casa pequenininha.

Percebe-se que Minecraft manifesta saudades de sua casa, uma vez que a abordagem gráfica que concebe o desenho é a expressão da criança, considerando isso, a criança desenha o que sente, o que pensa e o que conhece, expressando tudo o que tem dentro de si (PILLAR, 2012).

As experiências de Minecraft com a Classe Hospitalar foram reduzidas ao convívio apenas dos professores, que se dirigiam ao seu leito para propor atividades escolares. A interação com outras crianças não fez parte de sua rotina na maioria dos dias. Entretanto, ficou evidente que o atendimento pedagógico oferecido pela equipe da Classe Hospitalar, mesmo sendo no seu leito, contribuiu para seu amadurecimento emocional diante da condição de internação, bem como o auxílio para o retorno à sua escola de origem.

Figura 2 - Mulher-Maravilha



Fonte: construído por: Mulher-Maravilha.

Mulher-Maravilha, uma menina de sete anos de idade, está matriculada no 3º ano do ensino fundamental I. Mora no interior do estado, na cidade de Nova Alvorada do Sul. O contato com

a Mulher-Maravilha deu-se uma semana antes da entrevista. Ela estava acompanhada de seu pai. É uma criança muito ativa que faz pinturas, desenhos e atividades em seus livrinhos a maior parte do dia. Muito envolvida com personagens de desenho infantil, logo que foram apresentados os heróis-personagens, ela revelou com empolgação que gostava do Capitão América e da Mulher-Maravilha.

A apresentação dos brinquedos-personagens foi uma maneira de iniciar um diálogo descontraído, dessa forma, conversávamos sobre a preferência de Mulher-Maravilha sobre os bonecos heróis – Homem Aranha, Capitão América, Homem Formiga e Mulher-Maravilha –, sobre qual poder cada um poderia ter, posto isto, nos envolvíamos com as respostas da criança e nas oportunidades que surgiam no decorrer do diálogo, retomávamos as perguntas do roteiro da entrevista.

Mulher-Maravilha estava acomodada no segundo andar, na ala dos queimados. Sobre o acidente ela relata:

Mulher-Maravilha: eu estava brincando com meu primo, daí eu saí correndo atrás dele e a chapa caiu em mim e pegou fogo no meu cabelo e eu saí correndo. Fui para o hospital e depois tive que vir para esse hospital aqui.

O fogo queimou os cabelos, braços e parte das costas da Mulher-Maravilha, sofrendo queimaduras de terceiro grau. Estava internada há 30 dias no Hospital da Santa Casa aguardando cirurgia de enxerto.²

Após o diálogo com a Mulher-Maravilha sobre a história dos heróis relatada anterior-

mente, foi perguntado se ela poderia fazer um desenho. Mulher-Maravilha mostrou seu desenho dizendo que começaria a pintá-lo. Notamos que nenhum elogio seria mais significativo para ela do que sua própria satisfação, pois estava muito orgulhosa de seu desenho. Gerecias (2010) corrobora ao mencionar que para as crianças, suas produções gráficas têm muito significado, tendo sua própria interpretação, uma configuração concreta do que estava imaginado em sua cabeça. Ao concluir o desenho, a criança o observa, avalia e toma decisões se apaga, corrige, guarda ou faz outro.

Ao comentar seu desenho, Mulher-Maravilha fala como uma heroína, sua imaginação fluiu e produziu seu desenho no contexto dos heróis.

Mulher-Maravilha: Essa aqui é a Mulher-Maravilha, ela tem um poder nos olhos, igual a menina do Thunder Mini (personagem de desenho animado), ela tem raio vermelho...esse raio dá desmaio... esse é o chicote dela...viu as graminhas aqui atrás?

A entonação de sua voz confirmava seu imaginário ao se sentir realmente a personagem que ela se propôs a fazer, visto que, quando a criança desenha ela está representando graficamente características de suas próprias percepções e interpretações (PILLAR, 2012).

Em meio à nossa conversa, nos diz que gosta muito de balé e que sempre dança, ali mesmo no quarto do hospital para se distrair e gosta muito de pular corda também. A criança em condição de internação busca expressar sua linguagem do brincar da maneira que for possível. Buscando, quando não oferecido, estratégias próprias de enfrentamento de seus medos e angústias, dessa forma, além de possibilitar o desenvolvimento da criança, o brincar no hospital atua como uma espécie de fuga desse contexto, dando-lhe suporte importante para enfrentar a rotina (ROCHA, 2012). Mulher-Maravilha menciona que gosta de brincar na

2 Enxerto de pele é um procedimento cirúrgico que envolve a remoção da pele de uma área do corpo e o ato de movê-la ou transplantá-la para uma área diferente do corpo. Essa cirurgia pode ser feita se uma parte do corpo tiver perdido a cobertura protetora da pele devido a queimaduras, ferimentos ou doenças. Toda queimadura profunda (3º ou 2º grau) deve ser tratada com enxertia precoce, para evitar as retrações e sequelas. Nas queimaduras extensas, não há possibilidade de cura da ferida por epitelização (SERRA, 2010).

escada, quando lhe deixam passear pelo hospital, ela pede para seu acompanhante levá-la até as escadas: *“lá [escadas] é legal, dá até para fazer ginástica e emagrecer”*.

“O brincar traz em si um sentido tão amplo, onde a dor não tem lugar, que impossibilitar esse espaço é negar a criança seu direito a uma vida plena, é perder o sentido de ser e estar” (ROCHA, 2012, p.125). Brincar atua como um dos remédios para enfrentar esse período de dificuldades e não depende de objetos ou acessórios, pois a criança é criativa suficiente para usar seu corpo como instrumento do brincar. O que nos leva a refletir sobre a condição de Mulher-Maravilha, que mesmo impossibilitada de interagir com as crianças da brinquedoteca, não se deixa abater, buscando alternativas para o brincar dentro de suas possibilidades.

A Classe Hospitalar para Mulher-Maravilha está representada pela professora que a atende no leito, que durante a aula, conversa, brinca, leva brinquedos da brinquedoteca e a escuta. A criança constrói um laço de afinidade e afetividade, e espera ansiosamente por esse momento todos os dias. Entendemos que essa conquista aconteça, não somente pela carência que esse momento ocasiona e por estar longe da família e amigos. Mas, principalmente, pela oportunidade oferecida de participar das aulas ativamente, podendo falar, interromper e opinar no momento que achar necessário.

A Sociologia da Infância, em seus pressupostos, defende que as instituições educativas devem atentar-se para as ações das crianças e considerá-las no processo pedagógico e organizacional, pois o modo como os adultos conceituam as crianças interfere diretamente nessa relação (SOARES, 2015). Sendo assim, há uma grande necessidade de compreender que a criança deve e tem capacidade de participar do processo de ensino e aprendizagem como participante ativa e não apenas como receptora de informações.

Considerando os pressupostos básicos da Sociologia da Infância, em razão de entender a infância como múltipla, plural e diferente, chama atenção a fala de Mulher-Maravilha quando responde que o hospital não precisa de mudanças *“Aqui é tudo bom”*. Durante o diálogo, notou-se que a família da Mulher-Maravilha não dispõe de uma condição financeira confortável. Ao perguntar se estava com saudades de casa, ela respondeu: *“Mais ou menos, aqui eu como quase cinco vezes por dia”*.

Percebemos pela sua fala, bem como observado nos três encontros anteriores, que ela estava de certa forma se sentindo bem ali. A condição social em que vive as crianças entrevistadas não foi foco da pesquisa, mas o caso da Mulher-Maravilha levou a refletir que ela pode ter vivido a experiência da internação com menor intensidade de sofrimento no que se refere à saudade de casa, do que as demais crianças. Pois não é incomum a existência de crianças que não são assistidas por suas famílias e que estão em situação de pobreza e desamparo. E que embora tenham sofrido um acidente ou sofrem de alguma doença, encontram no hospital atenção advinda da classe hospitalar e da equipe de saúde, amizade nas enfermarias, alimentação em horários certos e uma cama confortável, coisas que talvez não existam nas suas rotinas diárias. Por essa perspectiva, Sarmiento (2013) corrobora quando enfatiza que as crianças compartilham elementos comuns, mas suas condições de existência concreta interferem, não apenas nas suas condições de existência, mas também na forma como se expressam socialmente.

Reflexões a partir do vivido...

O tempo vivido durante a pesquisa no campo teórico e empírico provocou muitas reflexões, dentre elas consideramos importante ressaltar o reconhecimento dos direitos das crianças

por meio da Sociologia da Infância, visto que a Classe Hospitalar atua nesse contexto, assegurando a criança o acesso ao desenvolvimento e educação, mesmo que sua condição de saúde a tenha retirado do convívio e assiduidade da escola regular. O fato de existir um espaço específico para criança no qual desenvolve suas atividades escolares dentro de um hospital é evidência desse reconhecimento de direitos.

A Classe Hospitalar apresenta sem dúvida uma nova proposta de compreender a educação. Observamos que entre adultos e crianças há uma inexistência de hierarquias, o que ficou evidente foi uma relação horizontal, em que a criança é possibilitada de participar, inclusive motivada a isso. Há uma relação de muito respeito e atenção à criança. A Classe Hospitalar resgata o cotidiano pedagógico, perdido pela criança quando internada, dando outro significado ao período de internação.

A experiência da empiria na Classe Hospitalar evidenciou a necessidade de problematizar os direitos da criança no contexto de todas as instituições, pois de acordo com Belloni (2009, p.113), a Sociologia da Infância na contemporaneidade “busca, sobretudo, estudar a infância como categoria válida nas ciências humanas para compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas”.

Entretanto, na trajetória da pesquisa, foi possível comprovar que as experiências vividas pelas crianças no período de internação envolvem a dor física e emocional. Fatores que não as impediu de resignificarem o ambiente hospitalar, para torná-lo o mais agradável possível durante o tratamento de saúde. Ao escutá-las, percebemos que as relações estabelecidas com os pares, adultos e crianças, permitiram construir um cenário à parte, dentro desse grande universo de tensão que é o hospital. O hospital foi concebido pelas crianças como um ambiente bom que não necessita de grande

mudança, a não ser, melhorar a convivência de crianças acamadas com as demais crianças.

A Classe Hospitalar atua na perspectiva de manter as crianças conectadas com o universo escolar que deixaram ao serem internadas. Os professores exercem uma função que vai muito além do lecionar. Cada aluno recebe um atendimento diferenciado. Desempenham vários papéis no decorrer da rotina, sem contar com o atendimento a família, que vê no professor a possibilidade de cura da dor emocional de seus filhos.

As crianças inseridas, seja qual for o contexto, necessitam ser escutadas e respeitadas. Espera-se que esse estudo possa trazer contribuições significativas para o contexto educacional no que se refere ao atendimento as crianças hospitalizadas, bem como na formação de profissionais que tenham a intenção de fazer parte dessa realidade tão intensa e cheia de significados.

Referências

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/1602>>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância (Childhood in the contemporary world: questions for the sociological studies of childhood). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.
- BARROS, Alessandra. Notas Sócio Históricas e antropológicas sobre a escolarização em Hospitais. In: S CHILK E, Ana Lúcia, N UN ES, Lauane Baroncelli, ARO SA, Armando C.(Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói Ed Intertexto, 2011. p. 19-29.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8060/1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados**. Resolução 41/95. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. 1995.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez.1996.
- BRASIL. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações para sua implantação e implementação (versão preliminar). **Secretaria de Educação Especial do MEC**. Brasília: Imprensa Oficial. 2002.
- BRASIL. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 55, seção1, p.1, 22 de março de 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CAVALCANTE, Myrian Soares; GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; ALMEIDA, Synara do Espírito. Pedagogia Hospitalar: histórico, papel e mediação com atividades lúdicas. *In: Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional*, Aracaju, Unit, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1261>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- CLARA, Maria; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. A experiência de pesquisar com crianças: para além de uma “perguntação”. *In: Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância*. **Anais...** Brasília, UnB, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89279-a-experiencia-de-pesquisar-com-criancas--para-alem-de-uma-perguntacao>>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulard de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GEREMIAS, Tania Maria Fiorini. **O contexto da educação hospitalar nas narrativas de crianças**. 2010. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94101>>. Acesso em: 3 ago. 2018.
- KUHLMANN Jr., M; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Educação Infantil e Sociedade*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam o encontro. *In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 118-140.
- LIMA, Idalice Ribeiro Silva. Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 1, p. 29-53. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31309>>. Acesso em: 6 maio 2019.
- LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- NEVES, Flávia. Vivência ou vivência. **Dúvidas de português**, 2009. Disponível em: <<https://duvidas.dicio.com.br/vivencia-ou-vivencia/>>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no Mundo. *In: Congresso Nacional de Educação*, XI., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC, 2013. p. 27685- 27697 Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues. **Panorama das classes hospitalares brasileiras:** formação e atuação docente, organização e funcionamento. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos-SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8687>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

PAULA, Ercília Maria. O ensino fundamental na escola do hospital: espaço da diversidade e cidadania. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 3, 2007. p. 156-164. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5717>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** 2.ed. rev. Ampl. – Porto Alegre: Penso, 2012.

RAMOS, Aidyl M. de Queiroz Perez. O ambiente na vida da criança hospitalizada. **Brincando na escola, no hospital, na rua...** 3 ed. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2015. p. 111-126.

ROCHA, Simone Maria da et al. **Narrativas infantis:** o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14533>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir

dos direitos da criança. **Primeira infância no século XXI:** direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo, n. 1ª, p. 131-148, 2013. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologia/infancia/T4%20Infancia%20contemporanea%20e%20educa%E7%E3o%20infantil%20LIVRO.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SOARES, Natália Fernandes. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPRESS. p. 21-44, 2015.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TRUGILHO, Sílvia Moreira. **Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico:** um sentido da escolaridade na vida da criança hospitalizada. 2003. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2003. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/137/otimismotragico.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Recebido em: 14/02/2020

Revisado em: 31/07/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Hildacy Soares da França Montanha é mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI). E-mail: hildacyfranca@gmail.com

Marta Regina Brostolin é doutora em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI). E-mail: brosto@ucdb.br

INVESTIGAR COM AS CRIANÇAS: DAS NARRATIVAS À CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SI E SOBRE O OUTRO

■ TERESA SARMENTO

<https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

Universidade do Minho

■ MILENA OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-7331-5175>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO

A imagem ocidental da criança contemporânea que subscrevemos – ativa, competente, com agência própria – desafia as concepções e as práticas das educadoras de infância. O propósito que nos move na escrita deste texto¹ reside na análise de modos de participação das crianças em contextos educativos e na relevância das narrativas (auto)biográficas na organização do trabalho pedagógico. Neste artigo, procuraremos desconstruir como atender às narrativas (auto)biográficas que os meninos e as meninas constantemente produzem pode permitir um processo educativo bem sustentado e significativo no desenvolvimento pessoal de cada uma e no desenvolvimento profissional do educador. A base de análise aqui mobilizada foi constituída pela observação de um grupo de crianças entre três e cinco anos de idade que frequentam um jardim de infância de uma localidade da região norte de Portugal. De forma mais específica, procuraremos discutir a relevância das investigações com as crianças em três cenários: 1) partindo das narrativas das crianças como reconhecimento do direito a serem ouvidas e respeitadas em seus interesses, necessidades e modos próprios de participação; 2) como princípio básico na planificação e organização da ação educativa em uma perspectiva de trabalho com projetos; 3) como elemento essencial para (re)pensar a formação de professores partindo da ideia de que a investigação no cotidiano das práticas permite o desenvolvimento da capacidade investigativa e reflexiva de crianças e adultos. **Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas. Escuta. Trabalho com projetos. Formação de professores.

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC) com a referência UIDB/00317/2020.

ABSTRACT **INVESTIGATING WITH CHILDREN: FROM NARRATIVES TO THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT THEMSELVES AND THE OTHER**

Contemporary western image of child, that we subscribe to, - active, competent, with its own agency - challenges the conceptions and practices of Kindergarten Educators. The goal of this text is to analyze forms of children participation in educational contexts and to know the relevance of (auto) biographical narratives in the organization of pedagogical work. At this paper we will try to deconstruct how to attend (auto) biographical narratives produced by boys and girls constantly produce can allow a well-sustained and significant educational process in the personal development of each one and in the professional development of the educator. We produced an observation and analyzed documentation produced for a young teacher in training of a group of children between 3 and 6 years old who attend a kindergarten in a locality in the northern region of Portugal. We will try to discuss the relevance of research with children in three scenarios: 1) starting from the children's narratives as recognition the right to be heard and respected in their interests, needs and specific ways of participation; 2) as a basic principle in the planning and organization of educational action from the perspective of working with projects; 3) as essential to think new forms of teacher teaching from the idea that the research in the daily practices allows the development of the investigative and reflective capacity of children and adults.

Keywords: Narratives. Listening. Pedagogical projects. Teacher training.

RESUMEN **INVESTIGANDO CON LOS NIÑOS: DE LAS NARRATIVAS A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE SÍ MISMOS Y EL OTRO**

La imagen occidental del niño contemporáneo, activa, competente, con su propia agencia, desafía las concepciones y prácticas de los educadores. Nuestro propósito es la análisis de los modos de participación de los niños en contextos educativos y en la relevancia de las narrativas (auto) biográficas en la organización del trabajo pedagógico. En este artículo intentaremos deconstruir cómo atender las narrativas (auto) biográficas que los niños y las niñas producen constantemente pueden permitir un proceso educativo significativo y bien sostenido en el desarrollo personal de cada uno y en el desar-

rollo profesional del educador. La base de análisis movilizada aquí estuvo constituida por la observación e la documentación pedagógica que há escrito una estudiante para maestra de un grupo de niños entre 3 y 6 años que asisten a un jardín de infantes en una localidad de la región norte de Portugal. Nos interessa discutir la relevancia de las investigaciones con niños en tres escenarios: 1) a partir de las narrativas de los niños como reconocimiento del derecho a ser escuchado y respetado en sus propios intereses, necesidades y formas de participación; 2) como principio básico en la planificación y organización de la acción educativa desde la perspectiva de trabajar con proyectos; 3) como elemento esencial para (re) pensar la formación de docentes a partir de la idea de que la investigación en las prácticas diarias permite el desarrollo de la capacidad investigativa y reflexiva de niños y adultos.

Palabras clave: Narrativas. Escucha. Trabajo por proyectos. Formación de maestros.

Introdução

A imagem ocidental, acerca da criança contemporânea, que subscrevemos – ativa, competente, com agência própria – desafia as concepções e as práticas das educadoras de infância. O propósito que nos move na escrita deste texto reside na análise de modos de participação das crianças em contextos educativos e na relevância das narrativas (auto)biográficas na organização do trabalho pedagógico. Nos contextos educativos, concretamente em jardins-de-infância², como partir das narrativas das crianças, respeitando assim os seus interesses e os modos próprios de cada criança para a dinamização da ação educativa? Como desenvolver uma escuta atenta e sensível diante de um grupo de crianças? Como partilhar as decisões com as crianças para, investigando com elas, aceder à construção de conhecimento sobre si – crianças e educadora – e sobre o outro, entendendo este como o seu microcosmos, ou seja, o contexto físico, biológico e social, de

que cada um faz parte? Esses e outros desafios têm provocado as educadoras a (re)pensar o conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento da ação educativa que respeite os sujeitos da ação – as crianças e seus responsáveis – com suas culturas e saberes diversos.

Nos últimos anos, as investigações *com e não apenas sobre as crianças* (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016) têm nos ajudado a compreender as crianças em seus contextos, com suas crenças e culturas próprias. Em texto anterior, clarificamos que “as narrativas autobiográficas produzidas no contexto educativo [pelas crianças] podem ser relevantes, ao mesmo tempo ou não, a dois níveis, o pedagógico e o investigativo”. (SARMENTO, T., 2018, p. 127). Ou seja, ouvir o que as crianças têm para nos contar pode ser mobilizado para a definição da ação pedagógica a prosseguir com elas ou, noutro sentido, por vezes concomitante, para as conhecer em diferentes sentidos – quem são, como são, como se constroem e desenvolvem enquanto membros de uma comunidade, quais as suas culturas específicas. A

² Jardins-de-Infância é a designação usada em Portugal para as instituições educativas de crianças dos 3 anos – a idade de entrada na escola do 1º ciclo, o que corresponde às escolas infantis brasileiras.

abordagem que seguimos entende a criança como sujeito biográfico na sua “complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces” (PASSEGGI, 2016, p.70), na base da proposta de Ricoeur (1994), quando este sugere que, enquanto sujeitos, nós sofremos e agimos ao mesmo tempo, o tempo todo. Ou seja, ao narrar, a criança, ainda que subordinada a regras sociais, tem sempre margem de iniciativa e decisão para reconstruir a sua realidade, e o faz na sua inteireza, com o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, isto é, afirma-se como sujeito biográfico. Neste texto, procuraremos abordar esses dois âmbitos, salientando o cruzamento dos mesmos; ou seja, analisamos como atender às narrativas (auto) biográficas que constantemente as crianças produzem pode permitir um processo educativo bem sustentado e significativo no desenvolvimento pessoal de cada uma das crianças e dos seus educadores.

Mobilizamos de Barbier o conceito de escuta sensível, entendida como “um escutar-ver” (2002, p.1), em que, enquanto docentes-pesquisadoras apoiadas na empatia com as crianças em jardim-de-infância, procuramos “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos” (*ibidem*). Assim, num processo de escuta sensível, defendemos que a ação educativa não é um ato isolado e vertical, centralizado apenas na figura docente, mas, isso sim, é um ato partilhado com as crianças e suas famílias. As suas ideias, seus modos de ser, estar e interagir, porque de ações humanas se trata, intervêm no desenvolvimento profissional do educador, ainda que este possa não ter consciência imediata dessa contribuição.

Com Conceição Moita (2007), afirmamos que, no decorrer da ação docente, o educador vivencia situações que se convertem em pro-

cessos parciais de formação, e que “por vezes, estes processos começam por ser reações a circunstâncias provocadoras, ou são desencadeados por crises e situações dissonantes. Não são lineares, mas muitas vezes vividos em vias labirínticas”. (MOITA, 2007, p. 137). O tempo diário, em jardim-de-infância, é organizado numa sequência que designamos por ‘rotina pedagógica’, concretizada usualmente numa sequência regular de atividades, de forma a garantir estabilidade e segurança às crianças que assim podem antecipar, no seu dia a dia, o que irá acontecer em cada momento. As circunstâncias acima referidas podem ocorrer em diferentes momentos da rotina pedagógica, pois as narrativas das crianças, suas dúvidas, ideias, anseios, provocam a todo momento o educador a repensar o seu saber e o seu fazer.

Neste texto analisaremos registos de situações vivenciadas com um grupo de crianças entre três e seis anos de idade, de um jardim de infância de uma localidade da região norte de Portugal. O grupo é composto por 22 crianças, uma educadora de infância³ e uma auxiliar, integrando, no tempo em que foi realizada a observação, uma estagiária de um mestrado profissionalizante para a docência. Ressaltamos que a prática pedagógica da educadora de infância é orientada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM)⁴.

Em síntese, neste artigo, o nosso objetivo é discutir a relevância das investigações com as crianças, em três cenários: 1) partindo das narrativas das crianças como reconhecimento do direito a serem ouvidas e respeitadas em

3 Educadora de infância é a designação portuguesa de profissional de educação de crianças de zero a seis anos de idade, referida no Brasil como professora de infantil. Neste texto, pode aparecer uma ou outra designação.

4 O Movimento da Escola Moderna (MEM) é a designação de um movimento associativo de professores e, ao mesmo tempo, do modelo pedagógico em que assentam as práticas desenvolvidas pelos mesmos, numa base socioconstrutivista de construção de conhecimento.

seus interesses, necessidades e modos próprios de participação; 2) como princípio básico na planificação e organização da ação educativa numa perspectiva de trabalho com projetos; 3) como elemento essencial para (re)pensar a formação de professores partindo da ideia de que a investigação com as crianças, no cotidiano das práticas, permite o desenvolvimento da capacidade investigativa e reflexiva.

A escuta sensível de narrativas de crianças: modos próprios de participação

A visão ocidental contemporânea de criança e de infância é múltipla, sendo possível percorrer uma longa distância entre os que mantêm o olhar sobre a mesma numa perspectiva lockeana, em que a criança é metaforicamente apresentada como uma tábua rasa em que há que inscrever tudo o que ela necessita, até, em contrapartida, um olhar sustentado num conjunto de conhecimentos dos estudos da criança que a tomam como agente de conhecimento, sujeito concreto, real, imbricada com os contextos socioculturais em que vive. A infância é, assim, um conceito heterogêneo, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Nessa linha, entende-se a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais e culturais, entre outros. As crianças são sujeitos individuais e singulares, integrantes da categoria geracional infância.

Dahlberg, Moss e Pence propõem que “[...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (2003, p. 63). Numa perspectiva semelhante, Kramer defende “[...] uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo

tempo que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (2002, p. 43); ou seja, conhecer a criança permite-nos aceder ao mundo em que vive “a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas” (KRAMER, 2005, p. 91), o que nos obriga a uma monitorização constante das nossas asserções, a uma disposição para pormos em causa as nossas certezas e nos abrimos a um conhecimento novo, continuamente reconstruível.

Nesses estudos, destaca-se, além da concepção de criança e de infância como singulares, não homogêneas, a importância do reconhecimento das especificidades infantis, aquilo que, ao lado de toda diversidade que singulariza cada criança, e cada infância, lhes é comum, embora experimentado de modos tão diversos quanto são os contextos de vida que habitam e em que interagem.

Essas proposições corroboram a ideia da criança capaz, competente e produtora de cultura, sendo a ludicidade o principal meio pelo e no qual expressam e vivenciam as suas experiências, em que recriam o real que lhes é acessível e criam novas realidades. Ao enxergarmos a criança como ser humano capaz, no campo educativo, comprometemo-nos a construir interações significativas em vista ao desenvolvimento da sua aprendizagem global. Essas concepções marcam, de modo incisivo, a compreensão acerca das práticas educativas a elas dirigidas, assim como os requisitos postos aos educadores responsáveis e, portanto, à sua formação.

Partindo dessa discussão de criança e infância, entramos no campo dos direitos das crianças como uma etapa inicial de construção dos direitos dos cidadãos. Respeitar o direito à participação das crianças tem se constituído um desafio diário para as práticas pedagógicas dos educadores, por requerer dos mesmos uma escuta sensível, traduzida por

[...] escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em Educação. (COSTA e SARMENTO, T. 2018, p. 75).

Nessa perspectiva, assumindo a agência da criança e reafirmando a pertinência de ouvir as suas vozes, concordamos com Larrosa (2006, p. 184) quando o autor diz que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”, o que promove o desenvolvimento profissional dos educadores.

Malavasi e Zoccatelli (2019, p. 8) afirmam que:

[...] a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças.

Ou seja, esse processo de escuta, afirmado como base da ação pedagógica por esse conjunto de autores, retomam o espaço que as narrativas – em diferentes tempos, espaços e lugares – ocupam na constituição do humano da criança que narra e do educador que escuta. Nessa mesma linha, Lopes (2016, p. 15) refere que “os professores precisam criar situações cotidianas de ouvir as crianças verdadeiramente, em que elas possam relatar fatos, contar experiências, opinar e falar dos seus sentimentos em relação a essas experiências”. Ou seja, oportunizar situações de uma escuta atenta e verdadeira, pois a narrativa da criança aponta indícios dos seus interesses.

Investigar com as crianças no chão da escola: contribuições para a prática educativa e formação do educador

Compreendemos a investigação como um percurso de construção do conhecimento dinâmico e dialógico, bem como um princípio educativo que oportuniza novas formas de conhecer e interpretar a realidade. Na escola, espaço em que as crianças passam um tempo longo da sua infância, elas falam de si e dos seus, o que nos alimenta o interesse por saber se aí existem oportunidades de estas serem “crianças para além de alunos”. (PERRENOUD, 1995, p. 32). Na senda de Perrenoud, sabemos que a escola se tem traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas. No entanto, efetivamente, a pessoa-criança está sempre lá e são muitas as vezes que narram situações da sua vida, sejam estas mais ou menos consentidas ou até escutadas como base para planificação educativa. (SARMENTO, T. 2018, 125).

De forma aberta, numa abordagem quase naturalista, que nunca o é na totalidade porque a nossa atenção está sempre direcionada pelos objetivos de pesquisa que nos movem, procuramos neste texto apresentar algumas reflexões a partir da observação realizada num “chão de escola”: o que narram as crianças sobre as suas experiências de vida? Há momentos específicos, no decurso da rotina pedagógica, em que as narrativas acontecem? De que forma a escuta se materializa em ação educativa?

A investigação com crianças viabiliza um conhecimento aprofundado sobre suas características, suas culturas, seus modos de interação na sociedade em que está situada. Mas

isso não se faz de um modo qualquer; investigar com as crianças pressupõe ouvi-las, dar significado às experiências que relatam e conhecer formas diversas como se exprimem.

A investigação no “chão da escola”, ou melhor dizendo, no cotidiano das práticas educativas, constitui-se como uma atividade científica e, ao mesmo tempo, como um processo de formação humana a partir do olhar sobre si mesmo e sobre o outro. A experiência de investigação pode ser comparada a uma experiência dialógica, em que as dúvidas, ideias e questionamentos ganham sentido na identificação e no confronto de ideias. Essa experiência dialógica começa muito antes do processo de escuta, inicia-se na observação e promove-se num tempo mais ou menos longo de construção de empatia e confiança, em que os saberes prévios, seja a nível pedagógico como investigativos, são andaimes necessários, mas em que, principalmente, o investigador é capaz de se abrir ao que as narrativas nos trazem de novo. Investigar e educar, formando-se com as narrativas das crianças, porque essas se exprimem de formas múltiplas e integradas – com a palavra, mas também com gestos, desenhos ou outras formas –, implica, pois, uma atitude de observação ativa,

[...] que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança; neste sentido, a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa, que se cruzam com os saberes e interesses que as crianças manifestam. (MALAVASI e ZOCCATELLI, 2019, p. 10).

Ou seja, nesse sentido, procurando monitorizar continuamente a nossa forma de olhar de forma a melhor compreendermos o que as crianças querem transmitir, passamos longos períodos junto das mesmas, numa atitude de escuta capaz de acolher os sentidos que as crianças atribuem às suas narrativas.

Registos cotidianos: o que nos revelam as narrativas das crianças no trabalho com projetos?

A maior ou menor oportunidade de as crianças se narrarem na escola, revela a visão que os professores têm sobre estas, ora como meros estudantes de conteúdos académicos, ora como pessoas que têm algo a dizer sobre as suas vidas e que constroem o seu conhecimento numa interação constante entre os seus referenciais vivenciais próprios – quem sou, como sou, de onde sou, qual a minha história de vida – e os saberes entendidos como pertinentes para cada grupo de crianças, numa sociedade, tempo e espaço próprios. Em termos pessoais, e na linha de Carmen Pérez, inscrevemo-nos na linha dos que entendem que as narrativas que se desenvolvem em conversas em contexto educativo podem constituir-se

[...] em dispositivos de produção de uma cultura escolar que reinventa a sala de aula a partir das redes de conversações tecidas por professoras e crianças, que colectivamente, no exercício do diálogo e na atitude da escuta, engendram movimentos de desconstrução e reconstrução de saberes e práticas e possibilitam a emergência de novas experiências [...] (2014, p. 240).

Nos jardins-de-infância, seja qual for o modelo pedagógico desenvolvido, a manhã inicia-se por uma roda de conversa em que, a exemplo da árvore das palavras⁵, as crianças partilham as suas narrativas e se desenvolve a socialização na relação de cada um com o seu grupo de pertença. Nesse processo, é manifesta a filtragem mais ou menos apurada que as crianças fazem de acontecimentos familiares, relatando os que lhe interessa por qualquer motivo. Ao longo da rotina pedagógica e nas

5 A “árvore das palavras” é uma designação africana para um espaço público tradicional em que, à sombra de uma árvore, as pessoas se juntam para conversar e tomarem decisões comuns.

diferentes áreas de ação existentes na sala onde jogam e brincam, dão muitas vezes continuidade a esses ou iniciam outros relatos.

Ao narrar, a criança coloca-se por inteiro naquilo que diz, seja por palavras, seja servindo-se de outras formas de expressão, evidenciando-se como “sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre si mesmo”. (PASSEGGI, 2016, p. 71). Passeggi realça aqui a agência da criança, a capacidade da mesma em afirmar o seu pensar e o seu sentir, afirmando-se como indivíduo. Ferrarotti (2013) defende que as pessoas estão preocupadas com os problemas que as inquietam e buscam uma ciência de mediações suscetível de lhes trazer respostas, o que se encontra evidenciado, em muitas narrativas biográficas de crianças, em que as mesmas expressam de forma oral, escrita, pictórica ou noutro recurso, dar forma ao seu pensar e sentir, eventualmente procurando superar situações de mal-estar, de satisfação ou de desejo por algo que não existe.

Nas narrativas das suas experiências, a criança desdobra-se como espectador e como personagem, assumindo-se como ator social que sente, contesta e se posiciona, dando forma à sua condição de agente social que “age no mundo de vida, não para exercer papéis preconcebidos, mas em virtude de uma ação refletida situada no seu próprio horizonte biográfico”. (PASSEGGI, 2016, p. 82) A observação de crianças em ação numa sala de jardim-de-infância facilmente nos comprova isso quando, por exemplo, na área da casa das bonecas, inicia a brincadeira dizendo “*Eu era a mãe...*”, e nesse papel social, com um misto de passado e de condicional mas que se torna presente no momento em que brinca, (re)ativa e (re)constrói as suas experiências de interação com os outros. Ou seja, numa atividade de faz de conta, a criança biografiza-se, ativando “ope-

rações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Valorizar os modos de participação das crianças, dando espaço a que as mesmas narrem as suas experiências de vida, pressupõe uma orientação filosófica e metodológica ancoradas numa perspectiva democrática e participativa. As pedagogias participativas colocam as crianças e adultos no centro do processo educativo, como sujeitos interativos e dialógicos. (VASCONCELOS, 2012). Os itinerários educativos são delineados a partir das narrativas das crianças; as suas indagações direcionam os processos de pesquisa a prosseguir. Nessa perspectiva, os modelos curriculares são referências importantes para a constituição da prática e identidade profissional dos educadores e criam diferentes contextos de mediação para as aprendizagens das crianças. (FOLQUE, 2018). Em especial, os modelos curriculares de base participativa aliada a uma metodologia do trabalho com projetos, que têm como ponto de partida os interesses das crianças, fomentam a construção de atitudes investigativas pela criança e pelo educador. Essas metodologias ancoram-se na construção de um currículo aberto e flexível, guiado por um processo de indagação e reflexão. Vasconcelos (2012, p. 20) colabora com essas ideias ao afirmar que:

O trabalho de projecto afirma uma criança investigadora, aposta na interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes – aponta para os fins sociais da educação.

A autora chama-nos atenção para a afirmação da criança como investigadora, o que subjaz a proposição de uma escola-investigação promotora do crescimento autêntico da criança pela gestão do seu conhecimento.

Durante a realização de um projeto, as crianças têm a possibilidade de vivenciar práticas sociais reais, pois essas partem de uma problematização da realidade, que, conseqüentemente, precisa ser respondida. Para Niza (2015, p. 520), “todo trabalho humano requer a idealização de um projeto” que, por sua vez, é constituído de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças, para que elas possam se engajar e acompanhar o percurso até o produto final. Nesse sentido, o labor com a metodologia de trabalho de projetos parte das narrativas das crianças, do que elas trazem de experiência, de sentimentos e emoções, dando azo a ampliar ideias sobre um tema específico, tornando-as ativas na construção de um conhecimento significativo.

Vejam os a seguir algumas narrativas⁶ que nos ajudarão a clarificar o potencial de uma escuta sensível e do percurso trilhado por crianças e educadora no processo de construção de uma atitude investigativa por meio de uma metodologia de trabalho com projetos:

“Antônio (5 anos), estava a contar aos colegas como tinha corrido a sua viagem a Lisboa, onde este esteve a ver umas escavações onde se encontravam fósseis. Através desta situação, criou-se todo um diálogo em que a Educadora (atenta ao entusiasmo descritivo da criança), perguntou: - *O que é um fóssil?*; e o Antônio respondeu: - *É um osso de dinossauro*. A Educadora voltou a perguntar: - *Será que é?*; ao que o Márcio (4 anos) respondeu: - *Sim*.

Ao ouvir isto, a Educadora disse: - *Eu pen-*

6 Os registos aqui inseridos são baseados nas notas da documentação pedagógica produzida pela estagiária Ana Isabel, a qual se encontrava na sala observada pelas autoras do artigo e que confirmou o consentimento informado para a utilização dessas suas descrições. O mesmo consentimento foi dado pela educadora de infância Elsa em cuja sala a observação foi feita e as notas documentam, garantindo a autorização dos responsáveis pelas crianças – pais ou encarregados de educação – para a recolha e utilização académica dos dados.

sava que um osso de dinossauro era um osso de dinossauro. E o Antônio continuou dizendo: - *No nosso corpo temos ossos e os dinossauros têm fósseis*. Algumas crianças diziam que isso não era verdade e chegou-se à conclusão que era necessário pesquisar o que Antônio disse: - *No nosso corpo temos ossos e os dinossauros têm fósseis, mas não sei por que se chamam fósseis*.

A Educadora perguntou: - *Não sabes por que se chamam fósseis? Então como vamos fazer?* Sofia (6 anos) propõe: - *Pesquisamos na mesa digital*. Quando a Educadora sugeriu que dessem mais ideias, a Sofia retomou: - *Vamos fazer um projeto para pensar nisso*.

A Educadora aprova: - *Acho que isso é uma ótima ideia! Antônio não achas uma boa ideia o que a Sofia sugeriu? Fazer um projeto para se saber o que são fósseis?* e ele disse: - *Sim!*”.

Esse registro nos exemplifica os modos de participação da criança através da escuta atenta de suas experiências pela educadora e pelos seus colegas. Ao escutar a narrativa das experiências vividas pelo Antônio num passeio com a família, a educadora, manifestando interesse pelo que ouve, questiona as ideias prévias das crianças sobre o fato narrado, procurando, a um só tempo, enfatizar a satisfação da criança narradora, dando-lhe sinais de como está satisfeita por o menino ter podido vivenciar essa experiência feliz, rentabilizando educativamente a mesma, expandindo-a para as outras crianças. A atitude atenta e sensível leva à construção de um processo de investigação que terá como problemática/ponto de partida: o que são fósseis?

Ainda nesse relato, é interessante observar o espaço de escuta coletiva delimitado na rotina e a percepção que algumas crianças apresentam acerca do trabalho com projetos, o que demonstra que essa metodologia de trabalho é algo constante na turma, e que as mesmas já têm clareza sobre que caminhos podem per-

correr para responder às suas dúvidas e curiosidades, favorecendo, assim, a construção de atitudes investigativas pelas mesmas.

É importante esclarecer que a educadora organiza sua prática pedagógica a partir dos princípios do modelo curricular do MEM, o qual, de acordo com o fundador Sérgio Niza, “[...] assenta num Projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (NIZA, 2013, p. 142), processo designado por isomorfismo pedagógico.

Como pressupostos do processo educativo nos jardins de infância de orientação do MEM, temos: a constituição dos grupos de crianças com diferentes idades, de modo a assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” (NIZA, 2013, p. 149), garantindo assim o respeito pelas diferenças individuais e o desenvolvimento de ajuda cooperada entre os pares. A livre expressão da criança é, assim, estimulada, de modo sensível, pelo educador e por seus pares, nos momentos coletivos de partilha e planificação. O tempo lúdico de “atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador [...]” (NIZA, 2013, p. 149)

Todos esses elementos resultam no diálogo que registramos ao longo desse texto, ou seja, na interação de crianças de diferentes idades, que estimulada pela educadora, acolhe na planificação cotidiana de sua prática, as crianças com sua cultura, saberes, ideias e vivências, resultando em uma democracia participada e na gestão cooperada do currículo.

Nesta sala, a interação entre crianças e adultos acontece muito naturalmente, pelo que as crianças partilham regularmente as suas emoções, as suas ideias e propósitos, como se pode perceber no registo seguinte:

“A Mafalda e o António inscreveram-se no ‘Contar, mostrar e escrever’, sendo que a Mafalda acabou por não contar nada. Já o António começou por dizer: – *Tenho aqui uma coisa que a minha tia me mandou.* A Educadora perguntou: – *Quem é a tua tia? O que faz? Tens que dizer quem é porque os meninos novos, a Ana, a Sílvia e a Mãe do Manuel não sabem;* e o menino respondeu: – *A minha tia chama-se Isabel [...] Tia da Selva.* Para continuar a conversa a Educadora questionou a criança: – *Onde é que ela está?*, ao que o menino respondeu: – *Em África.* A conversa foi fluído e a Educadora perguntou: – *O que é que ela está lá a fazer?*, e o António declarou: – *Está a ajudar os meninos;* para clarificar esta questão a Educadora disse: – *Está a fazer uma coisa que nós também fazemos. Vo...;* e ele e a Sofia responderam: – *Voluntariado.* A Educadora afirmou: – *Ser voluntário é trabalhar sem ganhar dinheiro.* De seguida o António contou: – *Veio a colega de lá e trouxe-me isto;* mostrando um saco com uma carta para o jardim de infância e um saco de mancarras (típico da zona). Ao ver isso a Educadora questionou: – *Por que é que ela tem um carinho muito especial por nós?;* ao que a Sofia respondeu: – *Porque nós fizemos um projeto para ajudar crianças.* Após se falar no projeto o António comentou: – *Eles são muito inteligentes, fizeram girafas com lixo.* No final a Educadora leu a carta da Tia que Vive na Selva dirigida às crianças do jardim de infância, em que esta dizia que as crianças que ficaram com os equipamentos chegaram às meias finais”.

Na análise dessa nota de campo, a Ana Isabel refere que no ano anterior essas crianças tinham já desenvolvido um projeto com base nas constantes histórias que o António trazia para a sala, escritas pela tia que vive na selva,

7 O “Contar, mostrar e escrever” consiste numa componente do modelo pedagógico MEM, que consiste num tempo da rotina pedagógica em que as crianças, de forma organizada, porque a vivência em sociedade assim o requer, socializam com todo o grupo – crianças e educadora – experiências significativas.

a qual encontrou na escrita de cartas sobre situações vivenciadas por si em países africanos o meio para reforçar a ligação afetiva entre tia e sobrinho. Atenta e valorizadora das narrativas (auto)biográficas das crianças, a educadora, a partir da exploração do significado de se ser voluntário, e vendo aí uma janela para as crianças acederem a outros mundos, mediou um projeto que possibilitou múltiplas aprendizagens sobre multiculturalidade, diversidade biológica, geográfica e cultural. Entre outras atividades, esse projeto mobilizou as famílias e um clube de futebol nacional no sentido de, em colaboração com as crianças, arranjar equipamentos desportivos para que outros meninos pudessem concretizar também alguns dos seus sonhos, no caso, o de se apresentarem como uma equipa de futebol com que se identificavam.

A interpretação desses registos nos leva a refletir a importância da interação entre os sujeitos. Fundamentadas nas concepções de Vygotsky (1988), compreendemos que todo o processo formativo envolve a apropriação de conhecimentos e de práticas culturais pertencentes a cada sujeito situado em seu contexto histórico e cultural. Esse processo é denominado de internalização, ou seja, é a conversão dos processos sociais em processos individuais que não se faz de modo direto e imediato, mas mediados pela intervenção do outro e da linguagem, enquanto significações.

É nessa interação propiciada pelo contato diário entre a educadora e as crianças que reside um processo formativo, numa prática pautada em práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. (NIZA, 2013). Nessas situações concretas – que sintetizam muitas outras observadas em que a voz das crianças e as suas tomadas de decisão estão presentes em processos partilhados entre si e com a educadora –, os seus modos próprios de contar suas experiências e vivências

nos mais diversos contextos, instigam à reflexão do grupo de crianças e da própria educadora. Para Sofia, no último registo, a memória do projeto solidário continua a ser empolgante, para António, o conhecimento que os relatos da tia lhe proporcionam aquecem o afeto que nutre pela mesma, para a educadora, essa situação foi mais uma oportunidade de observar o modo como as crianças se revelam emocional, social e cognitivamente, o que a ajuda a, com elas, definir os caminhos educativos a trilhar.

Esses registos comprovam que as crianças têm uma margem de participação significativa na produção dos dados e nas oportunidades de interpretação que os mesmos possibilitam, na medida em que nas suas narrativas não fazem cópias lineares do mundo dos adultos; elas apropriam-se e ressignificam esse mundo. (PEÑA, 2014, p. 176). Larrosa afirma que as crianças, ao mesmo tempo que se apropriam da cultura, interferem culturalmente, a partir dos significados que atribuem às situações, agindo no sentido da transformação das mesmas, formulando conhecimentos próprios e produzindo culturas próprias e únicas; ou seja, as crianças são “agentes competentes” (COR-SARO, 2003), que vivem em mundos sociais em que não são neutras e meras recetoras; o seu eu está em constante desenvolvimento entre o seu interior, as condições externas com que se entrelaça, em tempos e em espaços demarcados. Nessa perspectiva, como lembra Furlanetto (2014, p. 164),

[...] tornam-se necessárias revisões nas teorias a respeito dos processos de socialização: se por um lado as crianças são estimuladas a se apropriarem de elementos culturais e dessa forma a se assemelham entre si, por outro, ao viverem esses processos não internalizam simplesmente os padrões oferecidos pelos adultos, mas os interpretam, o que implica viver, simultaneamente, processos de socialização e de singularização.

Digamos, então, que essa forma de trabalho de investigação com crianças protagoniza-as como atores sociais com autoria na produção das suas narrativas, do sentido que atribuem às mesmas e na influência que podem exercer nos seus grupos de pertença; logo, são sujeitos, encontram aqui um espaço relevante na sua afirmação social e no seu poder político. (FOLQUE, 2010).

Narrativas de crianças e ação educativa

Com base nos nossos pressupostos teóricos e na observação e análise produzida, sistematizamos agora a reflexão produzida, orientada pelos três cenários previamente definidos.

1) As narrativas das crianças como reconhecimento do direito a serem ouvidas e respeitadas em seus interesses, necessidades e modos próprios de participação:

Do nosso questionamento partilhado com outros investigadores e com professores de crianças pequenas, da observação realizada e da análise conceptual sequente, saímos reforçadas no posicionamento de que a participação das crianças nos processos que lhes digam respeito, no sentido de “nada para a criança sem a criança” (PASSEGGI, 2014, p. 133), é um direito que afirmamos, assumindo a sua autoria social e (co)autoria investigativa.

As crianças, enquanto pessoas com agência própria, têm direito a serem ouvidas nos seus anseios, interesses e opiniões. A forma como se expressam é múltipla, sendo as narrativas orais um recurso que as mesmas cotidianamente utilizam... é preciso que educadores estejam atentos a escutá-las e a reconhecer-lhes o sentido. Percebemos que essa é uma realidade muito presente no cotidiano educativo, sendo que nos jardins-de-infância existem vários momentos da rotina pedagógica em que tal acontece, ora de forma espontânea, ora

mesmo induzido pelos profissionais. Verificamos também que as crianças colocam grande entusiasmo quando se narram, fazendo-o integralmente, ou seja, com palavras, com emoção, com expressões corporais, revelando-se e reencontrando-se nas ligações afetivas com os seus e com os conhecimentos que, suportados nessas ligações afetivas, vão construindo.

Cada criança está “exposta a múltiplas vozes, múltiplas perspetivas” (LEAL da COSTA e SARMENTO, T. 2018, 75), pelo que a sua narrativa (auto)biográfica decorre dessa interação entre si e os outros, em que cada uma não é mais um sujeito individual finito em si mesmo, mas um ser social que de forma singular expressa a sua experiência de vida, andaimando a sua identidade como cidadã.

2) As narrativas (auto)biográficas das crianças como princípio básico na planificação e organização da ação educativa:

Para as crianças, a investigação através de projetos é uma potencial ferramenta de descoberta e motivação. É uma metodologia flexível, partilhada na interação com os colegas e a educadora. Uma porta aberta para a construção do exercício de ser cidadã, de poder participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, partindo da compreensão da realidade social em que está inserida, intervindo e transformando a mesma.

O trabalho com a metodologia de projetos possibilita o desenvolvimento de uma atitude investigativa, podendo ser definida como uma atividade intencional e social, que contempla uma pesquisa a ser planeada e desenvolvida por meio da cooperação e responsabilidade mútua, bem como estimula a autonomia e a iniciativa da criança por meio de atividades e experiências diversificadas.

O que os professores fazem com essas narrativas (auto)biográficas difere de caso para caso, consoante a visão que cada um tem sobre a criança enquanto tal ou no seu papel de

aluno, e sobre a forma como organizam e gerem a sua ação pedagógica. Desenvolver a ação educativa a partir das narrativas das crianças é a manifestação do respeito pela sua voz e pelos seus próprios processos de construção de conhecimento.

A promoção de uma cultura de observação e de uma escuta sensível às manifestações das crianças, discutida amplamente no campo teórico, merece ser concretizada e ampliada no plano da prática pedagógica. Ousamos insistir nos estudos acerca da importância das narrativas das crianças como uma necessidade inerente à ação educativa. É urgente tecer as práticas com o fio condutor da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças e educadores.

3) (Re)pensar a formação de professores partindo da ideia de que a investigação no cotidiano das práticas permite o desenvolvimento da capacidade investigativa e reflexiva de crianças e adultos.

As interações com as crianças e seus familiares configuram-se como um importante processo de formação porque a construção de conhecimentos, saberes e fazeres do educador estão intrinsecamente ligados à prática profissional que é também contingenciada pela dinâmica cotidiana. Portanto, suas formas de ação, de atuação na prática pedagógica estão carregadas, entrelaçadas por saberes construídos, refletidos e tomados para si em diversos momentos do dia a dia, em sua trajetória de vida e em múltiplos espaços de atuação e de interação com outros, em especial, com as crianças.

O entendimento do professor como investigador, no sentido da produção ao serviço da melhoria das práticas, tem vindo a ser abordado por diferentes autores e a ser implementado por muitos profissionais do chão da escola. Naturalmente, que a mudança de um paradigma em que o professor era um executante de

saberes produzidos por acadêmicos para um novo paradigma em que os profissionais são coautores desses conhecimentos é um passo em frente no compromisso social que a educação exige. É na interação dos professores com as crianças e com as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão. É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, com vista à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.

Referências

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF, Brasília, julho de 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORSARO, William A. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, dc: Joseph Henry Press, 2003.

COSTA, Conceição Leal e SARMENTO, Teresa. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. **Educação e Análise**, Londrina, v.3, n.º. 2, p. 72-94, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33684>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DALHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens meto-

dológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, nº 51, p. 523-536. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais**. Mangualde: Ed. PEDAGO.

FOLQUE, Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2018.

FOLQUE, Assunção. Interviewing Young Children. In: MAC NAUGHTON, Glenda; NAUGHTON, Rolfe e Siraj-Blatch, Iram (Orgs). **Doing early childhood research**. Australia: Allen & Unwin. 2010. p. 239-260.

FORMOSINHO, João. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.) **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3.ed. Porto: Editora Porto, 2013. p. 9-24.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 41-49, jul., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Falar e ser ouvido verdadeiramente. **Revista letra A**. v. 12, n. 47, p. 13-15, 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/falar-e-ser-ouvido-verdadeiramente-2.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. **Documentar os projetos nos serviços educativos**. 4. ed. Lisboa:

APEI – Associação de profissionais de educação de infância. 2019.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto. 2007. p. 111-140.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. 2. Ed. Lisboa: Tinta da china. 2015.

NIZA, Sérgio. O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3.ed. Porto: Editora Porto. 2013. p. 141 -160.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 133-147.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/688>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299403604>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PEÑA, Andrés. Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque denominológico-narrativo. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 173-192.

PÉREZ, Carmen. De criança para criança: a produção da revista electrónica “Tô de olho” como afirma-

ção da autoria. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 235-248.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora. 1995

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa I**. Campinas: Papirus, 1994.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição [et.al.] (Orgs). **Pesquisa (auto)**

biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal: Edufrn, 2018. p. 121-141.

VASCONCELOS, Teresa. **Trabalho por projetos na educação de infância**: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE), 2012. 144p.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido em: 06/04/2020

Aprovado em: 16/08/2020

Teresa Sarmento é professora auxiliar no Instituto de Educação, Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança. Docente e investigadora da área de formação de professores e educação de infância, é especialista em pesquisa (auto)biográfica nessas áreas, com estudos publicados em múltiplas revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt

Milena Oliveira é docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), em Mossoró, possui o mestrado em Educação e encontra-se atualmente a desenvolver o doutoramento na linha de pesquisa Educação, currículo e práticas pedagógicas, tendo realizado um estágio científico avançado no Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: milenapaulac@yahoo.com.br

SER CRIANÇA? ÓTIMA PERGUNTA!

■ ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

<https://orcid.org/0000-0002-1326-3075>

Universidade Cidade de São Paulo

■ KARINA ALVES BIASOLI

<https://orcid.org.0000-0002-9222-3329>

Universidade Cidade de São Paulo

RESUMO

O presente estudo se propôs ampliar a compreensão sobre os sentidos que as crianças atribuem à infância e à sua constituição como crianças. Ante inúmeras narrativas socialmente construídas em torno da infância e da criança, acreditamos ser necessário explorar aquelas produzidas pelas próprias crianças. Sob o aporte teórico da pesquisa (auto)biográfica em educação e da sociologia da infância, foram ouvidas catorze crianças com idades entre três e doze anos. Os dados foram produzidos a partir da realização de entrevistas narrativas. Considerando o período de isolamento social, devido à pandemia causada pelo Covid-19, os encontros presenciais foram substituídos por encontros virtuais, mediante a utilização de mensagens de áudio, vídeo ou texto, elaboradas pelas crianças. Os resultados indicaram três temáticas de análise: o caráter intrínseco que o brincar assume na constituição de suas subjetividades; a escola como espaço onde mais fortemente elas se percebem como crianças; e as relações de negociação que estabelecem com os adultos. Verificou-se que ser criança implica para esse grupo processos de interação com os adultos que nem sempre se dão de forma dialógica, sobretudo, quando indicam as negociações que são estabelecidas sobre seus espaços e o brincar.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. Narrativas. Sociologia da infância. Crianças. Infância.

ABSTRACT

TO BE A CHILD? GREAT QUESTION!

This study aimed to expand the understanding of the meanings that children attribute to childhood and its constitution as children. Before countless socially constructed narratives around childhood and children, we believe it is necessary to explore those produced by the children themselves. For this, the narratives of fourteen children,

aged between three and twelve years, were heard. Under the theoretical support of (auto) biographical research in Education and the Sociology of Childhood, the data was produced from the realization of narrative interviews. Considering the period of social isolation, due to the pandemic caused by COVID-19, face-to-face meetings were replaced by virtual meetings, using audio, video or text messages, prepared by the children. The results indicated three themes of analysis: the intrinsic character that play assumes in the constitution of its subjectivities; the school as a space where they most strongly perceive themselves as children; and the negotiating relationships they establish with adults. It was found that being a child implies, for this group, processes of interaction with adults do not always take place in a dialogical way, especially when they indicate the negotiations that are established about their spaces and playing.

Keywords: (Auto)biographical research. Narratives. Sociology of childhood. Children. Childhood.

RESUMEN

¿SER UN NIÑO? ¡GRAN PREGUNTA!

Este estudio tuvo como objetivo ampliar la comprensión de los significados que los niños atribuyen a la infancia y su constitución como niños. Ante innumerables narrativas socialmente construidas sobre la infancia y los niños, creemos que es necesario explorar las producidas por los propios niños. Para esto, se escucharon catorce niños, con edades comprendidas entre tres y doce años. Bajo el apoyo teórico de la investigación (auto) biográfica en Educación y Sociología de la Infancia, los datos se produjeron a partir de la realización de entrevistas narrativas. Considerando el período de aislamiento social, debido a la pandemia causada por COVID-19, las reuniones cara a cara fueron reemplazadas por reuniones virtuales, utilizando mensajes de audio, video o texto, preparados por los niños. Los resultados indicaron tres temas de análisis: el carácter intrínseco que el juego asume en la constitución de sus subjetividades; la escuela como un espacio donde se perciben más fuertemente como niños; y las relaciones de negociación que establecen con los adultos. Se descubrió que ser niño implica, para este grupo, que los procesos de interacción con los adultos no siempre tienen lugar de manera dialógica, especialmente cuando indican las negociaciones que se establecen sobre sus espacios y juegos.

Palabras clave: Investigación (auto)biográfica. Narrativas. Sociología de la infancia. Niño. Infancia.

Introdução

Ser criança? Ótima pergunta! Essa é a única fase da nossa vida que passa muito rápido, se a gente for pensar, porque quando a gente é bebê a gente nunca se lembra quando tem 10 anos; e quando a gente fica com 20 anos, a gente não lembra o que era com 10. Mas ser criança é jogar bola, é se divertir com o vizinho, é dar risada, é fazer uma loucura, sabe? (Miguel, 11 anos)

O título do artigo se inspira nas palavras de Miguel: “Ser criança? Ótima pergunta!”. Os temas da infância e da criança vêm sendo explorados por inúmeros pesquisadores de áreas e correntes diversas. Eles se referem à criança das estatísticas, à criança generalizada, à criança idealizada e a outras mais, no entanto, apostamos que as crianças ainda têm algo a acrescentar, pois elas falam do lugar da criança encarnada que está na vida “viva” e é capaz de contar o que experimenta, pensa e sente.

Nesse sentido, assumimos uma perspectiva de investigação que situa a criança como sujeito capaz de refletir e construir sentidos sobre o que é *ser* criança. De tal forma, que suas narrativas se entrelaçassem a outras narrativas que procuram delimitar o conceito de criança e de infância, e sobre os sentidos que, historicamente, foram atribuídos à criança, à infância e aos espaços a ela destinados.

Nessa perspectiva de investigação *com* crianças, recorreremos ao referencial teórico metodológico da pesquisa (auto)biográfica e, como instrumento de pesquisa, as narrativas da experiência vivida pela criança na escola, a fim de que os procedimentos utilizados fossem os mais adequados possíveis para atingir os objetivos propostos para esse estudo.

Cabe ressaltar que essa pesquisa se insere no contexto de investigações tecidas, coletivamente, por pesquisadores nacionais e internacionais que se disponibilizaram a escutar crianças a respeito de suas experiências¹.

1 “Narrativas, educação, saúde: epistemologia e méto-

Feitas as considerações iniciais, apresentam-se as bases que estruturam o desafiante e profícuo percurso de compreender a criança. Para tecer esse caminho, optamos por circundar a temática da infância de modo a olhá-la de diferentes lugares: o da legislação que define a criança como sujeito de direito, o da tradição que sugere a presença do arquétipo da criança em diferentes culturas, o da ciência que busca compreendê-la a partir de estudos científicos e, sobretudo, incluímos as narrativas infantis que revelam o que as crianças pensam e sentem, a partir de suas experiências, sobre o que é ser criança.

A legislação e a infância

Inicialmente, optamos por pontuar os recentes investimentos, em termos legais, que têm atribuído à criança o *status* de sujeito de direitos, no sentido de evidenciar o seu lugar nas sociedades ocidentais. Movimento esse que, iniciado em 1919 com a criação do Comitê de Proteção da Infância, pela Sociedade das Nações Unidas, forma embrionária do que atualmente conhecemos por Organização das Nações Unidas (ONU), é retomado no ano de 1924, por meio da Declaração de Genebra, indicando a necessidade de assegurar os direitos à vida e à dignidade de crianças e adolescentes (GENEBRA, 1924).

Após essas primeiras iniciativas, outros documentos foram elaborados, ampliando não apenas o rol de direitos que deveriam ser assegurados a crianças e adolescentes, mas consolidando uma narrativa que situa a criança

dos da pesquisa (auto)biográfica com crianças” projeto de pesquisa financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Chamada nº 06/2019, processo nº 307063/2019-4), projeto “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”, financiado pelo MICT-CNPq (Chamada nº 28/2018, processo nº 443695/2018-8), ambos coordenado por Maria da Conceição Passeggi.

como sujeito e define as formas pelas quais sua vida deve ser regida, e que ensejou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) assegurando prioridade absoluta da infância na oferta de políticas públicas; alterando as políticas de educação para a infância, norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996); permitindo chegar a um grau de sofisticação que inclui o direito ao brincar como parte essencial do seu desenvolvimento.

Embora a narrativa da criança como sujeito de direitos seja mais uma das possíveis narrativas sobre a infância e sobre o que é *ser criança*, sua estruturação parte de uma perspectiva universal que necessita ser manejada a partir das diferenças econômicas, sociais, culturais e geográficas que permeiam as diferentes infâncias. Mais do que isso, depende dos processos comunicacionais sociais mais amplos, para que possa ser reconhecida como legítima, uma vez que, segundo explicam os estudos de Marcová (2017) e Honneth (2009), o reconhecimento de um direito implica necessariamente processos dialógicos, de acolhimento e validação social de uma dada demanda, para que possa ser operacionalizado na esfera social e ultrapasse seus limites meramente formais. Dito isso, é importante resgatar outras narrativas construídas a respeito da criança.

A criança na perspectiva das tradições culturais

Antes mesmo do reconhecimento do lugar social da criança e da construção de um conceito de infância, observamos que inúmeras narrativas sobre crianças foram elaboradas, sobretudo, a partir da tradição cultural, posto que o nascimento de uma criança era tomado como um grande mistério e se colocava como algo a ser compreendido e significado culturalmente. Nesse sentido, a criança deu origem a símbolos

importantes ainda presentes no imaginário de diferentes culturas, situadas em tempos e espaços diversos e pode ser considerada um arquétipo que povoa, entre outros, o inconsciente coletivo dos seres humanos (JUNG, 2000).

A realidade, como diz Morin (1997), inclui contraditoriamente o real e o simbólico, noções complementares e não antagônicas como se costuma pensar. Dessa forma, as produções míticas sobre a criança também se impõem culturalmente, assim como, as definições contidas nos manuais de psicologia sobre desenvolvimento humano e nos textos legais. Byington (2011) nos lembra que os mitos estão vivos, visto que esboçam padrões culturais que ainda inspiram trajetórias existenciais por meio da dimensão imaginária e pela memória coletiva, cujos principais exemplos se encontram nos mitos e nos contos de fada.

Na mitologia grega, por exemplo, cabe salientar que deuses e heróis têm suas histórias relatadas desde o início de suas vidas, como é o caso de Hércules e Hermes, filhos ilegítimos de Zeus. Hércules, aos oito meses, foi obrigado a se proteger de Hera, esposa ciumenta de seu pai, que enviou duas enormes serpentes para exterminá-lo, depois de matá-las, ele assume o seu destino heroico. Hermes, ainda bebê, tecer a artimanha de roubar o gado de seu irmão Apolo para ser levado a presença do pai. Zeus, cativado pela esperteza do filho o perdoou, sob a condição de que ele não mentiria mais. Ele prometeu dizer a verdade, mas não toda a verdade, e conseguiu assim ser admitido no Olimpo. A mitologia refuta, como se observa na trajetória de Hércules e Hermes, uma visão idealizada de fragilidade envolvendo a criança no início da vida, sinalizando que desde cedo são postas à frente de situações que exigem uma certa dose de heroísmo para sobreviverem.

Os contos de fadas, embora originalmente destinados aos adultos e transmitidos pela

tradição oral, permaneceram sendo contados de geração em geração por abordarem situações típicas enfrentadas pelos humanos, tornando-se, dessa forma, emblemas de processos psíquicos e de suas possíveis elaborações (PIERI, 2002). As crianças sentem por eles uma enorme atração, por oferecem possibilidades de superação de desafios em busca de perspectivas de crescimento que as auxiliem nas suas próprias buscas (VON FRANZ, 1985). Assim como na mitologia, nos contos de fadas, as crianças têm um papel preponderante ao serem confrontadas com acontecimentos que demandam superação. É o que ocorre com os personagens tão conhecidos como os de João e Maria; Chapeuzinho Vermelho; Branca de Neve; o Patinho Feio e Dumbo, todos vivem situações de abandono, perseguição, desamparo, medo e ameaças.

Para Jung (2000), a criança se identifica com os personagens dos contos de fadas, justamente, porque eles reafirmam a importância do desligamento da origem que se configura como condição necessária para a autonomia e o crescimento individual. Assim, tanto as narrativas mitológicas quanto as populares realçam, por um lado, a imagem da criança vulnerável e indefesa e, por outro, sua força e capacidade para ultrapassar obstáculos e vencer inimigos, para elas “poderosíssimos”, “assustadores”, “enganadores”. Para Chevalier e Gheerbrant (1998), que se dedicam ao estudo dos símbolos, a infância é vista como símbolo da inocência, da simplicidade natural e é representada em diversas tradições como o retorno ao princípio.

Na cultura asiática, o Taoísmo considera a criança como um ser espontâneo, sem pensamentos dissimulados, possuidora de naturalidade a ser preservada. No Hinduísmo, o estado de infância é denominado Bayla e é percebido como o estado anterior à obtenção do conhecimento. Existe um saber na criança que preci-

sa ser conservado para que se possa adquirir o verdadeiro conhecimento.

Nietzsche (1979) retoma o sentido que a criança assume nas tradições, por meio de aforismos, e descreve as transformações pelas quais deve passar o espírito. Inicialmente, o espírito toma a forma de um a camelo: sólido, sadio e pesado, que se curva para carregar em seu dorso o que ali for colocado. Em seguida, ocorre uma segunda transformação, o espírito, no deserto isolado, se apresenta como um leão, que conquista a liberdade por meio da luta e da vitória sobre seus inimigos. Então, surge a terceira transformação, na qual o espírito toma a forma de uma criança, que representa o novo, a força que desperta com sabedoria, a inocência em busca do recomeço, o espírito não quer mais conquistar o mundo, mas ir em busca de seu mundo.

Do ponto de vista simbólico, a criança representa, portanto, a inocência e a fragilidade, como também a força capaz de travar grandes lutas, enfrentar desafios e sair vencedora. Ela representa, concomitantemente, o começo, o recomeço e o fim. Algo dela precisa ser preservado durante a maturidade para que o adulto preserve sua criatividade e continue aberto ao porvir que, na perspectiva das tradições, não se reduz a um processo evolutivo comprometido com a superação de etapas anteriores, mas uma rota sinuosa, permeada por grandes lutas, idas e vindas, perdas e ganhos e por constantes recomeços que podem se iniciar desde a mais tenra idade.

A criança na perspectiva do conhecimento científico

Na perspectiva do pensamento científico, outras narrativas sobre *ser criança* e sobre a infância foram delineadas por diferentes áreas do conhecimento, destaque pode ser dado: à psicologia, à pedagogia, à sociologia, à antropo-

logia, à saúde, à filosofia e ao Direito. Essa pluralidade de narrativas pode ser vislumbrada na medida em que adjetivamos o termo “criança”. Temos a criança inteligente, a criança em situação de vulnerabilidade social, a criança doente, a criança sujeito de direitos e muitas outras. E, para cada uma dessas crianças são definidos espaços, ações, políticas, condutas, práticas pedagógicas e de cuidados, direitos, conformando infâncias completamente distintas.

O investimento em tais áreas e análises permitem observar que não há, portanto, uma criança universal, razão pela qual, concordamos com a perspectiva de Freitas (2016) que situa a criança como o sujeito que vive e age, dentro desse espaço/tempo definido, cultural e historicamente, como infância.

Essa multiplicidade de narrativas nos levou a pensar na existência de uma infância definida não apenas pelo decurso do tempo situado entre o nascimento e o início da fase adulta, mas como resultado de construções culturais e históricas que cristalizaram diferentes representações sobre esse período inicial da vida humana e que, portanto, nos indicavam a existência de múltiplas infâncias já do ponto de vista conceitual, a partir das diferentes áreas de conhecimento, implicando construções distintas de suas subjetividades, segundo apontam os estudos de Freitas (2016) e de Andrade (2015).

Conforme explica Andrade (2015, p. 16), a infância, considerada a partir de uma perspectiva plural, se dá como “construção sociocultural cujos significados regulam práticas sociais e educacionais frente às quais adultos e crianças interagem, incorporando-as, negando-as e mesmo reinterpretando-as”.

Assumir uma postura epistemológica que considera a infância como produto socio-cultural implica também uma análise sobre os espaços/tempos destinados a essas crianças, contemplando uma frente de investigação

também plural, de tal modo que olhar para esses espaços ou sua ausência nos permitisse compreender os condicionantes que, dentre inúmeras variáveis, privilegiam um determinado modo de organização das atividades infantis em detrimento de outros tantos possíveis.

Conforme explica Andrade (2015), todo espaço se constitui como *artefato cultural*, marcado por reguladores sociais que, a partir da imagem que se tem construída sobre a infância e sobre o que é *ser criança*, são objetivados na forma como são organizados. Objetivações essas que poderiam ser identificadas, no caso do ambiente escolar, pelo modo como os mobiliários são distribuídos nas salas, quais são os sistemas de segurança que envolvem o trânsito das crianças por esses espaços, quais são as atividades e horários definidos para seu uso; quais regras permeiam as experiências nesses locais, qual o grau de participação oferecido às crianças na construção de tais arranjos, quais são as estratégias de negociação que empreendem com os adultos e com a própria rotina, e quais são as relações que estabelecem com esses espaços.

Definem-se, dessa forma, os contornos de atuação, as relações entre adultos e crianças, numa perspectiva que pode tanto oferecer espaços de protagonismo quanto silenciar suas vozes, produzindo subjetividades e narrativas específicas sobre o que é *ser criança* nos diferentes tempos e espaços em que se encontram inseridas, de tal modo que personificam-se, justamente por decorrerem de processos simbólicos que se materializam em arranjos institucionais que definem formas de agir, orientam as dinâmicas da vida ativa, constroem visões de mundo e expressam identidades de atores sociais.

É no interior desses processos simbólicos e narrativos que se estruturam as experiências, de criança e adultos sobre a vida e sobre as formas de como vivê-la, posto que formam

uma comunidade específica e oferecem, de forma dialógica, o “elo entre o sujeito singular e o mundo social” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 127), resultando, desses encontros, um repertório comum de saberes que asseguram a experiência de pertença a dado grupo e também os meios de exclusão daqueles que destoam das narrativas convencionadas. As narrativas individuais entrelaçadas às narrativas comunitárias, definem tanto o *outro* quanto o *eu*, delimitam fronteiras marcadas por relações de poder e dominação que podem resultar em maior ou menor adesão, conforme explica Jovchelovitch (2011, p. 137)

Narrativas individuais e narrativas coletivas são entrelaçadas de tal modo que, quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade [...] permitem a sujeitos individuais reconhecer neles o seu poder, com eles se identificar ou deles se distanciar, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo.

Sobre esses processos simbólicos que envolvem a organização dos espaços, é possível olhar também para espaços sociais mais amplos e refletir sobre quais imagens de infância e de criança orientam, por exemplo, as políticas urbanísticas de uma cidade. Quais espaços lhes são destinados e com quais finalidades? Quais narrativas decorrem desses espaços? Dessas narrativas, decorrem, conforme explicam Jovchelovitch (2011) e Marková (2017), tanto os processos dialógicos que consideram a perspectiva do *outro* como legítima, como processos não dialógicos que se caracterizam, essencialmente, pela falta de seu reconhecimento, como por exemplo, quando observamos espaços sociais em que as crianças participam mais ativamente e são acolhidas a partir da consideração de suas necessidades, e outros, menos sensíveis a tal escuta.

No campo da sociologia, o precursor dos estudos sobre infância Ariès (1981) relata que a ideia de infância, tal como conhecemos é um produto da modernidade, dada a ausência de uma clara distinção entre as crianças e os adultos, posto que nas culturas medievais, crianças e adultos se misturavam nas diferentes atividades sociais o que encurtava, por assim dizer, o tempo da infância. Mais do que simplesmente interagir com os adultos, as crianças assumiam um papel fundamental, integrando-se como força de trabalho, a partir da qual se assegurava o sustento de toda a comunidade (QVORTRUP, 1999, 2011; 2014) e se conformava, tacitamente, um pacto de cuidados recíprocos entre os mais velhos e os mais jovens. Aspectos esses que se distanciavam de qualquer possibilidade de distinção entre essas etapas geracionais e asseguravam um lugar de visibilidade às crianças.

Contudo, segundo explica Qvortrup (1999), as alterações dos modos de produção, iniciadas já no período pré-industrial, passaram a delinear o surgimento do que hoje entendemos por infância. Na medida em que se ampliava o modelo de produção industrial, as riquezas que até então eram produzidas e partilhadas coletivamente foram substituídas pelos pagamentos de salários de forma individual. Tal alteração não apenas destituiu as crianças de seu papel produtivo, como as impeliu a situações muito precárias de vida, posto que os salários pagos não correspondiam mais à proporção de seu trabalho, uma vez que o trabalho que desenvolviam no campo foi substituído pelo trabalho escolar, postergados os frutos, para um tempo futuro (QVORTRUP, 1999, 2011, 2014).

De forma contraditória, na mesma medida em que as crianças foram retiradas das esferas públicas e sociais, maiores foram os investimentos em estudos e legislações que legitimaram a institucionalização da infância, inclusi-

ve sob o argumento de uma maior proteção. Embora não se negue ser necessário proteger as crianças de toda a forma de abuso ou violência, o que se verificou foi a construção de espaços que resultaram na legitimação de sua segregação social (QVORTRUP, 1999; 2011; 2014).

Teve papel preponderante nessa institucionalização a elaboração de um conjunto de saberes que definiram a “criança normal” e veicularam prescrições assentadas na medicina, na pedagogia, na psicologia, sendo que esta última estruturou a psicologia do desenvolvimento, colaborando para a construção de uma representação de criança como um ser em processo de evolução e maturação. Constituíram-se, desse modo, os meios pelos quais se deu a administração simbólica da infância, sustentada pela definição de regras e normas que, de uma certa forma, codificaram e regulamentaram os espaços destinados às crianças, a suas próprias vidas e reforçaram a construção de um novo ofício, agora, o de aluno.

Na perspectiva de Sarmiento (2011, p. 587), “Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa”. Dessa forma, a criança desaparece enquanto um ser singular para dar espaço a alguém que aprende segundo as prescrições dos adultos. Conforme Skliar (2014), a escola provoca uma interrupção da infância. Cabe ao corpo entrar em uma nova ordem. A ficção que permite a liberdade e a abertura deve ser enclausurada. O olhar que se volta para todos os lados, traduzido em atenção dispersa, deve se fixar. A linguagem encarnada deve ser substituída por uma língua única desabilitada. E a escola, como foi idealizada, não está voltada para a criança, e sim para a transmissão de aspectos da cultura considerados importantes para transformar a criança em aluno e, por sua vez, o aluno em

adulto. A criança passa a ser vista como um ser incompleto situado num tempo de passagem para um estado a ser alcançado.

No conjunto de narrativas socialmente tecidas sobre a infância, as crianças se constituem como sujeitos singulares por meio de um processo de bricolagem que congrega, a um só tempo, narrativas pautadas nas tradições, nos documentos legais, na produção científica, entre outras. Tecidas as considerações sobre a temática, privilegiamos uma análise das narrativas das próprias crianças sobre os sentidos que atribuem à infância e ao ser criança.

Ao encontro das crianças

É importante destacar que, mais recentemente, a sociologia tem oferecido novas perspectivas de compreensão da infância e de suas produções culturais (CORSARO, 2011) que contradizem teorias anteriores que reduziam a inclusão cultural das crianças a processos de adaptação, fruto da internalização de conhecimentos e habilidades dos adultos. Por sua vez, afirmam que a inserção das crianças na cultura vai além da adaptação, compreendendo apropriação, reinvenção e negociação que ocorrem, sobretudo, por meio da troca com os adultos e entre pares. Ao atribuírem sentidos sobre o que lhes é dado, por meio de trocas, as crianças produzem suas próprias culturas, implicando modos de ver e agir que até mesmo confrontam o que lhes é apresentado. Dessa forma, ocorre um intercâmbio entre as culturas adultas que disponibilizam um conjunto compartilhado de expectativas e produções simbólicas e as culturas infantis que estabelecem novos significados ao acolher ou refutar o que lhes foi apresentado. Cabe salientar que aspectos das culturas infantis podem ser acessados, mediante os modos de agir e de narrar o vivido pelas crianças (PASSEGGI et al 2014), o que justifica nossa escolha por ouvi-las, de

maneira a analisar os sentidos que atribuem às suas vivências infantis.

Os dados da pesquisa foram coletados durante o mês de abril de 2020, ocasião em que a população da cidade de São Paulo se encontrava submetida às medidas de isolamento social, em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19. Ante a impossibilidade de encontros presenciais e atendendo aos princípios éticos e metodológicos que envolvem a pesquisa com crianças (KRAMER, 2002; DEMARTINI, 2002; PASSEGGI et al., 2014; PASSEGGI, NASCIMENTO, RODRIGUES, 2018), após um contato prévio com famílias com crianças, definimos os seguintes critérios para a seleção dos participantes: idade até 12 anos; e perfis socioeconômicos diversificados que pudessem, ao menos em parte, representar a diversidade existente na cidade de São Paulo. Desse modo, após a autorização dos responsáveis legais e anuência das crianças para participar da pesquisa, o grupo foi composto por sete meninas e sete meninos, com idades entre três e doze anos, estudantes de escolas públicas e privadas.

A produção dos dados foi orientada com base na entrevista narrativa, descrita por Jovchelovitch e Bauer (2002). Como estávamos impedidas de ter contato pessoal, as entrevistas foram realizadas, em sua maioria, por meio do aplicativo WhatsApp, mediante o uso de mensagens de áudio, vídeo ou mensagens escritas, conforme a escolha das próprias crianças, considerando as formas que lhes fossem mais confortáveis. As entrevistas foram registradas pelas pesquisadoras e, posteriormente, transcritas. Os encontros virtuais foram desenvolvidos a partir de um protocolo comum estruturado em três momentos: a. apresentação da entrevistadora, da criança e dos objetivos da pesquisa; b. momento da narrativa da criança; e c. fechamento.

Durante o primeiro momento, foram apresentados os motivos da conversa, tendo como

mote o fato de que as pesquisadoras também tinham algumas tarefas escolares a serem realizadas durante o período de isolamento social e, dentre elas, uma consistia em entrevistar crianças para saber o que elas tinham a dizer sobre o que é *ser criança*. Para as crianças menores, foi utilizado um dispositivo de mediação que consistiu em contar uma história sobre um ser de outro planeta que, chegando à terra, ficou curioso para saber o que era uma criança e que, por essa razão, gostaria de ouvi-las (PASSEGGI et al, 2014).

No segundo momento, o da narrativa da criança, foram oferecidas as possibilidades de envio de mensagens de vídeo ou áudio, e também, mensagens escritas, conforme se sentissem mais confortáveis. Dentre as opções oferecidas, verificamos que as crianças revelaram maior preferência por mensagens de vídeo e áudio, contando apenas com uma mensagem de texto. Após o envio das mensagens, foi realizado o terceiro momento, o de fechamento, apoiado em conversas informais e de agradecimentos pela ajuda prestada, e também sobre como cada uma havia se sentido ao relatar suas percepções sobre *ser criança*.

Após a transcrição e leitura do material coletado, as narrativas apresentadas foram tomadas em sua totalidade, formando um único *corpus*, tendo em vista que, embora compostas por palavras e frases curtas, atendiam ao objetivo da pesquisa biográfica de explorar a gênese e o devir dos indivíduos no seio do espaço social (DELORY-MOMBERGER, 2012), e revelavam, por meio da história de um instante, de uma hora, de um dia, como significavam suas experiências e suas existências, sem perder de vista o tempo biográfico situado na origem de uma percepção e o processo dialógico, mediante o qual, se dá a elaboração peculiar dos espaços de uma vida social.

Essa possibilidade do trabalho com narrativas, envolvendo diferentes idades, nos permiti-

tiu contemplar o papel que a linguagem assume nos processos de articulação entre o social e o individual, o público e o privado, o singular e o plural. A análise do material coletado foi orientada por um desejo de assegurar a fidelidade da voz das crianças, buscando identificar as temáticas por elas abordadas, de modo a apreender uma compreensão do que apresentavam sobre o ser criança, percorrendo os passos de análise já delineados em pesquisa anterior por Passeggi e demais autores (2014) e Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018).

O que contam as crianças sobre ser criança?

Embora tenhamos percorrido diferentes narrativas construídas em torno da infância e do que significa *ser criança*, ao analisarmos o material produzido o que nos saltou aos olhos, foi que as crianças gostam de ser crianças e talvez isso se desse em função da existência de um consenso entre as diferentes falas, o que não se alterava em relação à idade, ao sexo, tampouco em relação ao nível socioeconômico.

Outro aspecto dizia respeito aos espaços sinalizados como pertencentes à criança. Embora todas estivessem em período de isolamento e afastadas dos espaços escolares, verificou-se que dentre tantas possibilidades de espaços a serem indicados, a escola se mostrou preponderante. Uma apropriação dos códigos sociais também se evidenciou na medida em que narravam situações envolvendo interdições e permissões que regulam o seu agir. As relações estabelecidas entre seus pares e com os adultos, também foram indicadas, ora para sinalizar suas limitações enquanto crianças, ora para apresentar as possibilidades de crescimento e de aprendizagem que tais trocas lhes proporcionavam. Os resultados atenderam à possibilidade dessas crianças se voltarem sobre si mesmas e sobre as representa-

ções que possuíam de si, que seguem apresentadas por meio da delimitação de quatro eixos de análise.

O brincar e a criança

Dentre as temáticas que surgiram a partir das narrativas das crianças, o brincar configurou-se, de forma unânime, como característica constitutiva do que para elas, significava *ser criança*.

Mas, ser criança é jogar bola, é se divertir com o vizinho, é dar risada, é fazer uma loucura, sabe? (Miguel, 11 anos).

Para mim, é brincar, brincar de boneca, de vôlei, brincar de um montão de coisas. E também brincar de pecinha que também é muito legal. E brincar de Barbie também é legal. Só isso (Victoria, 6 anos).

É se divertir, é brincar, é estudar, é dormir... só (Manuela, 9 anos).

A ideia que se tem atualmente sobre o papel do brincar para o desenvolvimento humano é bastante recente e resulta de estudos que foram empreendidos a partir do século XIX que permitem falar não apenas do *homo sapiens*, marcado pela lógica e pela cognição, mas também do *homo ludens* (SANTOS, 2011), constituído corporalmente por meio de suas experiências e pela liberdade de criar, junto com seus pares, condições, instrumentos e estratégias simbólicas para se divertir e aprender, superando a dicotomia, até então existente, entre o trabalhar e o brincar, entre a produção e o ócio (KISHIMOTO, 2011a).

É importante salientar que as falas das crianças expressam que brincar é, sem dúvida, o espaço para a criação no qual se sentem livres para inventar mundos do “faz de conta”, transitar no tempo e contar com os pares para viver suas aventuras. Para Winnicott (1975), existe uma relação intrínseca entre brincar e criar, é por meio da apercepção criativa que

os indivíduos sentem que vale a pena viver. As crianças relutam em se submeter às normas ou hábitos institucionais, impostos pela escola ou pela família, e aos ditames reconhecidos como algo a que devem se ajustar. Para Winnicott (1975, p. 95), “A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida”. Aqueles que provam viver de modo criativo, ao se distanciar dessa experiência, resistem e lutam de diferentes maneiras para retomar sua liberdade de criar. A tradição revisitada anteriormente foi capaz de captar a importância de manter viva a criança em cada um dos adultos, pois cabe a ela nutrir a capacidade criativa que atribui sentido à vida.

Numa perspectiva que resgata o caráter sociocultural do brincar, encontramos em Brougère (2001) e Kishimoto (2011a; 2011b) elementos que reforçam o seu papel mediador nos processos de apropriação, interpretação e inovação que a criança empreende frente a um contexto cultural já existente. Assim, encontramos, nas falas das crianças, o brincar como elemento constituinte de suas subjetividades. Situadas temporal e espacialmente, indicaram os meios pelos quais se apropriam de uma dada cultura, se inserem em seus grupos de pertença, como também escapam dos papéis sociais que lhes são imputados e selecionam os instrumentos disponíveis para tal atividade.

Criança é uma pessoa bem agitada que quer sempre brincar com outras crianças (Ricardo, 12 anos).

As crianças brincam, tomam sorvete e gostam de Nutella (Luiza, 5 anos).

É legal, pode brincar, pode jogar (Thiago, 8 anos).

Brincar, pintar e fazer essas coisas (Lucas, 3 anos).

Embora sinalizassem o brincar como parte indissociável do sentido atribuído ao ser crian-

ça, percebemos que havia uma tensão entre a produtividade, representada pelo trabalho e ócio criativo, relacionado com o brincar na medida em que estabeleciam uma distinção entre suas vidas e a vida dos adultos. Elas antevêm um tempo em que o brincar será substituído pelo trabalhar, perspectivando, desse modo, que perderão algo que lhes é muito caro. As crianças parecem ter uma percepção de que o trabalho é algo penoso que um dia terão que realizar. A infância será interrompida e uma travessia deverá ser feita.

É legal ser criança, a vida é mais fácil para as crianças do que para que os adultos. Eles têm que trabalhar para sustentar os filhos (Ricardo, 12 anos).

É legal ser criança [...] não precisa trabalhar (Helena, 7 anos).

Ser criança, para mim, é brincar, se divertir e se preparar para o futuro (Carolina, 9 anos).

A respeito da brincadeira infantil, Kishimoto (2011b) esclarece que, na visão dos adultos, o brincar acaba, muitas vezes, sendo considerado como atividade destituída de seriedade e contraposta à rigidez do trabalho, justamente por ser marcada pelo riso, pela diversão e pelo humor. No entanto, esse seria um equívoco, na medida em que a criança, quando brinca, o faz de modo muito competente e entrega-se com seriedade ao que está fazendo, sem culpa e sem sensação de estar perdendo.

No conjunto das análises, pudemos observar que apenas uma criança, de três anos de idade, conseguiu aproximar o brincar do aprender.

Também a gente pode brincar, brincar de cachorro, brincar de escovar o dente, brincar de mamãe e filhinha com a minha mamãe, brincar de cabelereira [...] (Giulia, 3 anos).

A fala de Giulia denota uma capacidade de que a criança possui de integrar a brincadeira nas situações de aprendizagem que

permeiam seu cotidiano, o que lhe permite tomar o real, selecionar determinados conteúdos, apropriar-se das regras que orientam diferentes comportamentos sociais e, a partir de experiências, atribuir novos sentidos ao vivido. Essa aproximação entre brincar e o aprender vai se esvaindo na medida que as crianças crescem. Brincar e aprender vão se tornando opostos, e a escola contribui para que isso aconteça, fomentando uma cultura adultocêntrica que não valida o brincar como parte constitutiva das aprendizagens (FURLANETTO, HERRERA e MEDEIROS, 2018).

A escola e a criança

Como vimos anteriormente, a escola, segundo Sarmiento (2011), teve um papel preponderante na institucionalização da infância. Muitos autores discutem as contribuições da escola na estruturação da contemporaneidade, (PÉREZ GÓMEZ, 2004; FOUREZ, 2008; CHARLOT, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Esses autores assumem posições que, frente ao papel controverso desempenhado pelas escolas, descurtam suas luzes e sombras e discutem suas inadequações frente às sociedades contemporâneas e às formas como as crianças são inseridas socialmente.

As crianças, à medida que vão crescendo, tendem a incorporar aspectos da cultura adulta que vê o brincar como algo a ser superado para que se possa assumir a seriedade da vida dos adultos que inclui o trabalho. Conforme explica Sarmiento (2011), ao ingressar na escola, a criança se submete aquilo que denominou de ofício do aluno, regido por práticas que visam à regulação de comportamentos, exercendo um controle não apenas sobre o corpo e sua expressividade comunicativa, mas construindo uma narrativa de que para aprender os conteúdos escolares é necessário deixar de brincar.

Ela [a criança] gosta de brincar e não gosta de fazer lição (Pedro, 9 anos).

Não gosto das aulas, tem que ficar quieta (Helena, 7 anos).

Eu mudei de escola, eu não gostava da outra, então pedi para meus pais para mudar. As professoras da escola que eu estou são legais (João, 10 anos).

A desconexão entre brincar e os processos de aprendizagem sinalizados por algumas crianças adquiriu relevância, na medida em que, dentre todos os espaços possíveis que poderiam ter sido apresentados em suas narrativas, o único a ser indicado foi o espaço escolar. Conforme explica Barbosa (2007), a escola é a única instituição da modernidade destinada, de forma compulsória, a crianças e jovens e que possui um público sempre presente, diferentemente de outras instituições sociais que, como museus, parques, bibliotecas, precisam desenvolver estratégias de formação de público. Considerar, analisar e integrar outras modalidades socializadoras no processo educativo poderia oferecer elementos mais dialógicos entre as culturas infantis e a cultura escolar.

A representação desse espaço específico, confirmando os resultados dos estudos desenvolvidos por Andrade (2015), Jodelet (2002) e Jovchelovitch (2011), mostrou-se profundamente marcada por estruturas simbólicas que definiam formas de agir que silenciavam o brincar, limitando-o ao espaço/tempo do recreio e desconsiderando o caráter intrínseco que o brincar assume no sentido que essas crianças atribuíram ao *ser* criança. O panorama envolvendo a escola e o brincar se configurou de forma pouco dialógica, de modo que, para as próprias crianças, o brincar passou a se constituir como atividade marginal dentro do ambiente escolar, desconectada simbolicamente dos seus processos de aprendizagem.

Vão para a escola, mas não gostam de ir para a escola, gostam do lanchinho da escola e das amigas e da aula de música (Luiza, 5 anos).

Criança vai para a escola, lá tem amigos, no recreio dá para brincar com os amigos, mas não gosto das aulas (Helena, 7 anos).

Estou feliz. Se alguma criança não estiver feliz na escola e quiser mudar, diga para vir para a minha (João, 10 anos).

[...], mas não gostam muito de ir para a escola (Pedro, 9 anos).

A gente tem que ir para a escola para aprender várias coisas (Beatriz, 10 anos).

A maioria acha que a escola é chata. Tem outra parte que gosta de estudar e outra parte gosta de ir para a escola para encontrar com os amigos (Ricardo, 12 anos).

Embora algumas falas indicassem estruturas rigidamente construídas no espaço escolar, João, Beatriz e Pedro nos oferecem pistas de que a negociação estabelecida entre adultos e crianças pode resultar em melhores aprendizagens, maior sentimento de pertença, garantia de bem-estar, construção da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, na perspectiva dialógica proposta por Honneth (2015). O desafio que se coloca, segundo Barbosa (2007), é o de repensar a socialização das crianças a partir do entrecruzamento das culturas escolares, consideradas legítimas, e suas relações com as culturas familiares e infantis consideradas, muitas vezes, como ilegítimas pela escola.

O recreio é mais longo. Estou indo bem nessa escola, tenho mais amigos [...] (João, 10 anos).

Eu gosto da escola, porque têm vários amigos para brincar (Beatriz, 10 anos).

Elas gostam de brincar com os amigos, quando estão na escola [...] (Pedro, 9 anos).

Os códigos sociais e a criança

Outro aspecto que se destacou dizia respeito

a um entendimento que já possuíam sobre os códigos que indicavam quais de suas ações eram ou não consideradas socialmente aceitas como brincadeira ou como transgressão. Essa observação surgiu, na medida em que as crianças utilizavam as palavras “pode” e “não pode”, sinalizando a existência de uma relação entre direitos e deveres.

Criança é uma pessoa legal que pode fazer o que quiser, pode jogar bola, mas sem se machucar [...]. Mas criança também não pode fazer algumas coisas, tipo beber álcool, não pode matar aula, não pode trabalhar, antigamente podia, agora não pode mais, não pode pular de lugar alto. Criança não tem dinheiro, não pode namorar, mas agora na minha escola nova pode (João, 10 anos).

Às vezes faz coisas erradas, como jogar bola na sala e quebrar o vaso (Pedro, 9 anos).

É legal, pode brincar, pode jogar. Pode fazer o que quiser, menos... não sair na rua (Thiago, 8 anos).

É legal ser criança, pode correr, brincar com outra criança [...]. Pode assistir canal para criança. Pode andar de patinete (Helena 7 anos).

Ser criança, para mim, é não pensar no que pode vir no futuro e sim no que está acontecendo quando você é criança... quando sua mãe tenta ficar te ensinando uma matéria... isso é ser criança (Miguel, 11 anos).

Embora tenham assinalado um conhecimento sobre permissões e interdições, direitos e deveres, numa perspectiva que as coloca como sujeitos de direitos, na medida em que se autodefinem como crianças, o que se destaca é um atravessamento da cultura adulta, numa espécie de classificação “café com leite”, na qual participam do jogo, mas não são efetivamente levadas a sério. Revelaram, de forma até contraditória, a presença de uma crença que as compreende como “menores” e, por essa razão, precisariam ser tuteladas e normatizadas, para futuramente transformarem-

se em adultos adaptados (PASSOS, 2007), na medida em que adjetivavam a palavra criança, com termos que, nem sempre, convergiam para uma ideia de criança potente.

Criança é pequena e daí vai crescendo e vira adulto (Beatriz, 10 anos).

Criança é uma pessoa bem agitada [...]. Ela é divertida, não tem muita noção do mundo (Ricardo, 12 anos).

Bem, uma criança é uma pessoa baixinha (Pedro, 9 anos).

Ser criança é uma coisa muito louca e engraçada [...]. Tem vários tipos de crianças (Miguel, 11 anos).

Conforme pudemos observar, as narrativas produzidas pelas crianças apontam uma pluralidade de sentidos ao ser criança que corroboram os estudos de Freitas (2016) e colocam em xeque as propostas que defendem uma infância e uma cultura adulta única.

Mais ainda, considerando que a experiência socializadora acontece de forma cada vez mais precoce fora do vínculo familiar, poderíamos pensar o processo de socialização de forma mais ampla também em relação à metáfora do espelho, proposta por Winnicott (1975) que, na relação entre a mãe e o bebê, há uma antecipação do lugar desse filho, e investigar se tais espaços ainda correspondem aos processos de socialização secundária ou se situam como espaços de socialização primária, abertos ao reconhecimento e ao acolhimento de suas singularidades. Conforme explica Passos (2007, p. 127),

A relação eu-outro é como um jogo com regras, leis e movimentos que vão sendo metamorfoseados ao longo da vida. Dele ninguém escapa. Pode-se, entretanto, reconstituí-lo, negociando suas imposições e encontrando saídas para os conflitos que lhes são implícitos. Essa saída revela a capacidade do sujeito de conhecer a si mesmo por meio do reconhecimento do outro, fundamento indispensável à socialização.

Os pais, os amigos e a criança

As crianças dão importância aos seus companheiros. Criança logo chama outra criança de “amigo(a)”, palavra impregnada de querer bem e confiança, o que leva a crer que elas se sentem parte de uma comunidade que se configura de forma diferente da dos adultos e se caracteriza pela espontaneidade, por se divertir, por correr, enfim, compartilhar jogos e brincadeiras. Se as crianças gostam de jogar e brincar sozinhas, fazer isso com os amigos lhes parece ser bem mais interessante. São interativas, elas buscam companhia de quem as cercam, mas sobretudo de outras crianças. Elas partilham, disputam, negociam, criam estratégias, mas, principalmente, aprendem umas com as outras ao coexistirem.

Na perspectiva de Corsaro (2011) e Sarmiento (2004), as crianças estabelecem suas próprias culturas permeadas por valores, rotinas e artefatos que lhes são caros. “A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (SARMENTO, 2004, p. 9). O brincar se desdobra em novos sentidos ao se mostrar como possibilidade de curar feridas deixadas por experiências que marcam e que necessitam ser elaboradas.

Dessa forma, os espaços a elas destinados tornam-se importantes, quando neles encontram seus companheiros. Como explicitam nas narrativas, elas vão para escola para encontrar os amigos e não é nas salas de aula que isso se torna possível, podem estar com eles no recreio e nas aulas que oferecem mais liberdade para criar.

Os pais, presentes nas narrativas das crianças, se constituem como elementos que proporcionam proteção e acolhimento. Para Winnicott (2011), as crianças precisam de seguran-

ça, mas cabe salientar que esse sentimento se constitui como um ponto de equilíbrio entre a superproteção e o abandono, nessa perspectiva, ela não pode vir em excesso, como também não deve faltar. Isso implica reconhecer as atitudes desafiadoras de seus filhos, as estratégias que eles utilizam para burlar as normas estabelecidas, não como ameaças pessoais, porém como maneiras de preservar sua autonomia. Por meio de suas experiências culturais, os pais podem encontrar meios de proporcionar a segurança necessária, mesmo frente às inseguranças manifestadas pela vida. É importante que a criança possa crer que exista algo que seja confiável, durável e capaz de se restaurar, e que, apesar de ter sofrido avarias, a família pode exercer esse papel.

Quando elas ficam muito tristes, elas choram, choram para que os pais vejam que elas estão tristes. Elas gostam dos pais, porque eles são a origem delas e se elas se perderem dos pais elas choram (Augusto, 8 anos).

Elas se importam muito com os pais, mas às vezes eles brigam sem motivos! (Pedro, 9 anos).

A gente gosta de ficar abraçado com os pais e de assistir filmes (Beatriz, 10 anos).

Acham que os pais estão disponíveis para ajudar, são pessoas em que a gente pode confiar (Ricardo, 12 anos).

Criança tem pai e mãe e irmão. Ele (irmão) me irrita, não é muito legal, ele fica me enchendo (Helena, 7 anos).

Cabe salientar a fala de Augusto, pois é a única que menciona o choro como possibilidade comunicativa e amplia nossa compreensão a respeito do seu sentido para as crianças. Elas choram ao não conseguirem nomear suas emoções por meio de palavras capazes de simbolizar o que estão sentindo e, o fazem através das lágrimas que brotam de seus corpos. O choro, nessa perspectiva, torna-se uma forma de comunicação para as crianças. Alguns adul-

tos tentam calá-lo, sem ao menos tentar compreender o que elas desejam expressar e, para isso, reproduzem expressões partilhadas culturalmente como: “Não chore, logo vai passar”, “você já está grande para chorar” ou “homem não chora”, as quais denotam que parar de chorar faz parte do se tornar adulto, principalmente no universo masculino. No entanto, os adultos, mesmo os homens, também choram e fazem isso quando suas emoções afetam seus corpos que submetidos pela dor, pela raiva pelo medo ou por qualquer outro sentimento, produzem lágrimas. As crianças sinalizam que há outras formas expressivas que necessitam ser consideradas e, por essa razão, buscam espaços para que sejam reconhecidas, posto que fazem parte do processo de construção de sua humanidade.

Considerações possíveis

Iniciamos o texto perguntando: “O que é ser criança?”. Em busca de respostas possíveis, percorremos um longo caminho que nos aproximou da legislação, da tradição, do pensamento científico e, sobretudo, do que as crianças têm a dizer sobre a pergunta que direcionou este percurso.

De forma leve e verdadeira, sinalizam o brincar como parte constituinte de uma criança histórica e culturalmente encarnada, assumindo uma centralidade a partir da qual derivavam todas as relações que estabeleciam com sua cultura, seus pares, com os adultos e com os espaços. Por meio do brincar, são capazes de criar mundos que se mesclam aos existentes, propondo o novo.

Nessa perspectiva abrem um campo de negociação com os adultos, no qual foi possível identificar tensões que envolviam uma disputa pelo reconhecimento e legitimação de suas ações e de seus espaços de atuação. Na escola, o brincar mostrou-se apartado das situa-

ções que envolviam a aprendizagem formal e o desempenho do ofício de aluno, ficando relegado aos períodos de recreio; e aos passados em casa, permitido desde que se respeitasse os ambientes.

Quanto aos espaços, cabe salientar que apenas a escola e a casa foram mencionados, silenciando alguns que poderiam ser lembrados, tais como cinema, teatro, parques, praças, dentre outros tantos. Considerando o período de isolamento social, imaginamos que, talvez, em outras condições as respostas pudessem ser diferentes, o que abre espaço para uma questão que necessita ser melhor investigada acerca dos espaços que essas crianças reconhecem como seus, destinados ao convívio social.

Incluíram a família em suas narrativas, ora se referem à família como espaço acolhedor que simboliza um porto seguro, ora mostram que viver em família implica conviver com tensões desencadeadas por relacionamentos que implicam desentendimentos.

Outro elemento de destaque refere-se aos sentidos atribuídos aos códigos sociais e à própria imagem que possuíam sobre si. Embora reconhecessem os direitos e as interdições impostas às crianças, verificamos que ao se definirem como tal, passavam a utilizar adjetivos como: “baixinho”, “louco”, “agitado”, dentre outros, que, nem sempre, convergiam para a ideia de uma criança potente, que possui o *status* legal de um sujeito de direitos, denunciando que apesar de sua potência criativa e inovadora se revelar mediante a sua capacidade de criar suas próprias culturas, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que as próprias crianças e também os adultos as vejam como sujeitos de direitos.

Tais achados reforçam a necessidade de maior participação das crianças em temas que lhes dizem respeito, uma vez que permitem descortinar as estruturas que organizam seus

espaços e orientam suas práticas, podendo potencializar a vitalidade e a capacidade de inovação que carregam em si. A luta pelo reconhecimento do brincar e de suas diferentes linguagens perpassa, não apenas um aspecto formal da organização da vida das crianças, mas apresenta-se como uma possibilidade de reconhecimento da legitimidade de suas demandas. É uma busca que visa à valorização de seus modos de existir e de constituição de suas subjetividades. A pesquisa com crianças, nessa perspectiva, se situa, segundo Gullestad (2005), como uma das formas pelas quais o texto frio da lei toma corpo e se configura como espaço onde a criança pode ter contemplada a potência de suas linguagens.

Referências

- ANDRADE, Daniela de Barros da Silva Freire. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 16-21, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4992>. Acesso em: 10 maio 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BYINGTON, Carlos Amadeu. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana**. São Paulo: Linear, 2011.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Esta-

belece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da realidade. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHEVALIER, Jean; GHEEBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORY-MOMBGERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-536, set.- dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

FOUREZ, Gérard. **Educar**: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades. Aparecia SP: Ideias & Letras, 2008.

FURLANETTO Ecleide Cunico; HERRERA, Marli Aparecida; MEDEIROS, Aline de Souza. As crianças narram e desnaturalizam experiências vividas nas escolas de infância. In: (Orgs.) PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. [recurso eletrônico Natal, RN: EDUFRRN, 2018. p. 261-288].

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

GENEBRA. Geneva Declaration of the Rights of the Child. Adotada em 26 de setembro de 1924 pela Liga das Nações. **O. J. Spec. Supp.** 21, at, 1924. Disponível em: <http://hrlibrary.umn.edu/instree/childrights.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 509-534, mai.- ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a11v2691.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

JODELET, Denise. A cidade e a memória, In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. (Org.). **Projeto do lugar**: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. p. 31-43.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage, 2011a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011b.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2020.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Hemus, 1979.

PASSEGGI, Maria da Conceição; et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11345> Acesso em: 10 maio 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcileine; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 155-169, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>. Acesso em: 10 maio 2020.

PASSOS, Maria Consuelo. A constituição dos laços na família em tempos de individualismo. **Mental**, Barbacena, v. 5, n. 9, p. 117-130, nov. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272007000200008. Acesso em: 10 maio 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 2004.

PIERI, Paolo Francesco. **Dicionário junguiano**. São Paulo: Paulus, 2002.

QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre infância e juventude. **CE-DIC** (Centro de Documentação e Informação sobre a Criança). Universidade do Minho, 1999.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-332, mai. – ago. 2011. Dispo-

nível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 3, p. 581 - 602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 10 maio 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARRA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A individuação nos contos de fada**. São Paulo: Paulinas, 1985.

WINNICOTT, Donald W. **A família e desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 20/06/2020

Revisado em: 25/08/2020

Aprovado em: 02/09/2020

Ecleide Cunico Furlanetto é doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona. Professora e vice-coordenadora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Membro do grupo de pesquisa Narrativas, Aprendizagem e Formação (NARRAR). E-mail: eclidean@terra.com.br

Karina Alves Biasoli é doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Membro do grupo de pesquisa Narrativas, Aprendizagem e Formação (NARRAR). E-mail: karinabiasoli@yahoo.com.br

MEMÓRIA, CONSCIÊNCIA, SELF: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS

■ ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA

<https://orcid.org/0000-0001-9398-507X>

Universidade Federal de Campina Grande

■ RENATA CARLOS DE OLIVEIRA GONÇALVES

<https://orcid.org/0000-0001-8208-3775>

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo analisa estudos sobre o desenvolvimento da memória, da consciência e do *self*, privilegiando abordagens da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, no intuito de dialogar com a pesquisa (auto)biográfica *com* crianças em educação. Na psicologia do desenvolvimento, revisitamos a tradição de estudos de Vigotski, destacando a proposição do *drama* como uma categoria fundamental para as funções psicológicas superiores, e de Jerome Bruner retomamos a discussão sobre narrativas e construção do *self*. Consideramos as obras de Alison Gopnik na perspectiva da teoria da mente e de Katherine Nelson na discussão sobre o *self* em desenvolvimento, a memória autobiográfica, a narrativa autobiográfica e a consciência autobiográfica, como diferentes instâncias de complexidade e interdependência. Na Neurociência, focamos os estudos sobre a consciência humana e suas relações com o *self* em Oliver Sacks e em António Damásio. Concluimos ressaltando a contribuição dos estudos nas perspectivas desenvolvimentais para a ampliação de um olhar integrado sobre a memória, a consciência e o *self* na pesquisa (auto)biográfica, sobretudo *com* crianças.

Palavras-chave: *Self*. Consciência. Memória autobiográfica. Desenvolvimento. Pesquisas *com* crianças.

ABSTRACT

MEMORY, CONSCIOUSNESS, SELF: CONTRIBUTIONS TO (SELF)BIOGRAPHIC RESEARCH WITH CHILDREN

This article analyzes studies on the development of memory, consciousness and self, focusing on developmental psychology and neuroscience approaches, in order to dialogue with (auto) biographical

research with children in education. In developmental psychology, we revisit the tradition of studies by Vigotski, highlighting the proposition of drama as a fundamental category for higher psychological functions, and by Jerome Bruner we return to the discussion of narratives and construction of the self. We consider the works of Alison Gopnik from the perspective of the theory of mind and Katherine Nelson in the discussion of the developing self, autobiographical memory, autobiographical narrative and autobiographical consciousness, as different instances of complexity and interdependence. In Neuroscience, we focus on studies on human consciousness and its relations with the self in Oliver Sacks and António Damásio. We conclude by emphasizing the contribution of studies in developmental perspectives to the expansion of an integrated look at memory, consciousness and the self in (auto) biographical research, especially with children.

Keywords: Self. Consciousness. Autobiographical memory. Development. Research with children.

RESUMEN

MEMORIA, CONCIENCIA, SELF: CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA CON NIÑOS

Este artículo analiza estudios sobre el desarrollo de la memoria, la conciencia y el yo, centrándose en enfoques de la psicología del desarrollo y la neurociencia, para dialogar con la investigación (auto) biográfica con niños en la educación. En psicología del desarrollo, revisamos la tradición de estudios de Vigotski, destacando la proposición del drama como una categoría fundamental para las funciones psicológicas superiores, y por Jerome Bruner volvemos a la discusión de las narrativas y la construcción del yo. Consideramos las obras de Alison Gopnik desde la perspectiva de la teoría de la mente y de Katherine Nelson en la discusión del yo en desarrollo, la memoria autobiográfica, la narrativa autobiográfica y la conciencia autobiográfica, como diferentes instancias de complejidad e interdependencia. En Neurociencia nos centramos en los estudios sobre la conciencia humana y sus relaciones con el yo en Oliver Sacks y António Damásio. Concluimos destacando la contribución de los estudios en perspectivas de desarrollo a la expansión de una mirada integrada a la memoria, la conciencia y el yo en la investigación (auto) biográfica, especialmente con niños.

Palabras clave: Self. Conciencia. Memoria autobiográfica. Desarrollo. Investigación con niños.

Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil têm revisitado conhecimentos por muito tempo estabelecidos, sobretudo, no campo da inteligência, inclusive de tradição piagetiana e vigotskiana (HOUDÉ, MELJAC, 2000; GOLPNIK, 2010). Algumas pesquisas têm se desenvolvido no terreno da teoria da mente, utilizando metodologias que se pautam mais na observação do fazer infantil, pondo em relevo metáforas da criança como cientista, filósofa, matemática, física (GOPNIK, 2009). Algumas, utilizam-se de uma abordagem mais integrativa, articulando várias estratégias metodológicas (NELSON, 2006). Outras, pautam-se na neurociência, destacando-se observações da clínica neurológica e as pesquisas com neuroimagens (DAMÁSIO, 1996, 1999; SACKS, 2017). O estudo do desenvolvimento da memória, do *self* e da consciência em bebês e com crianças pequenas, nesse quadro, é ainda um desafio, aliás, até mesmo com adultos. Nesse sentido, alguns títulos de artigos e livros são provocativos como, por exemplo, *A mente desconhecida: por que a ciência não consegue replicar, medicar e explicar o cérebro humano* (HORGAN, 2002), e “O que os bebês sabem e os adultos desconhecem” (GOPNIK, 2010).

Os trabalhos sobre as relações entre a memória, a consciência e o *self*, desde a década de 1990, têm sido progressivos. Apesar do avanço no debate, ainda é possível encontrar abordagens mais centradas em um dos aspectos do seu funcionamento de modo isolado. Nesses trabalhos, a discussão de memória autobiográfica está ausente, ainda que se procure em alguns casos fazer relações com a educação (FIORI, 2006; MADRUGA, MARTINEZ, CHAVES, 2014).

Uma das abordagens do estudo da memória que mais se desenvolveu foi tecida no campo das ciências sociais, da história e da psico-

logia social, enfocando as identidades e suas relações com o poder (eg. SELIGMAN-SILVA, 2003; SÁ, 2005; LIRA, 2004). Esses estudos põem em relevo crianças concretas, que vivem, sobrevivem, convivem com o mundo adulto e os percalços que a vida lhes impõe. Por decorrência, algumas dessas crianças são silenciadas, outras são silenciosas. Algumas cheias de vitalidade e fantasia, outras na marginalidade servil, entrecortadas por vicissitudes históricas e por diferentes posicionamentos no mundo social (DEMARTINI, 2009; MARTINS, 2014). Nos estudos sobre o *self*, há também uma série de textos que se pautam numa visão mais social. Cientistas sociais da envergadura de Giddens, Bauman e Raud produziram textos sociológicos nesse direcionamento (GIDDENS, 2002; BAUMAN, RAUD, 2018). Nikolas Rose (2011)¹ propôs um trabalho histórico e epistemológico na linha da subjetividade foucaultiana sobre o *self*. Contudo, tradicionalmente o termo é mais utilizado e as pesquisas sobre o *self* são mais desenvolvidas na área de psicologia.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de revisão teórica que enfoca as relações entre o desenvolvimento da memória, da consciência e do *self* no intuito de buscar contribuições para

1 É importante destacar que nem sempre o leitor de língua portuguesa apreenderá de imediato que se tratam de livros sobre o *self*, uma vez que tradutores/editores têm recorrido a artifícios que terminam por não visibilizar essa relação diretamente. O livro de Bauman tem por título original *Modernity and self-identity: self and Society in the late modern age*, mas foi traduzido por *Modernidade e identidade*, perdendo-se assim a vinculação com o *self*. O livro de Bauman e Raud (2018), *Practices of Selfhood*, foi por sua vez traduzido por *A individualidade numa época de incertezas*. Apesar de não ter o *self* em destaque no título, os capítulos mostram claramente essa relação. Por fim e de um modo contrário ao ocultamento, o título da obra de Rose (2011) – *Inventing our selves: Psychology, Power, and Selfhood* –, foi traduzido por *Inventando nossos selves: psicologia, poder e subjetividade*. O artifício é o de não se adotar o plural *selves* na tradução e acrescentar erroneamente um s em *self* para atrair a atenção do leitor de língua portuguesa, o que vale um nota explicativa do tradutor no início do livro.

a pesquisa (auto)biográfica com crianças. Privilegiamos, no *corpus* investigado, pesquisas sobre o desenvolvimento humano em psicologia e a discussão conduzida pela neurociência. Nessa perspectiva, revisitamos primeiramente os estudos clássicos de Vigotski (2000, 2008) e de Jerome Bruner (1997a, 1997b, 2001, 2014), no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Em seguida, discutimos as pesquisas de Alison Gopnik (2008) e de Katherine Nelson (2007a, 2007b), antes de apresentar os estudos da neurociência, tendo por referência as obras de Oliver Sacks (2017) e António Damásio (1996, 1999). Em todos esses momentos, buscamos fazer uma interlocução com a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação. Esse caminho reflexivo passará necessariamente por discussões que tratem também de adultos, acompanhando o questionamento de Passeggi (2016b, p. 47): “as noções teórico-conceituais, utilizadas para estudar o mundo adulto, são passíveis do mesmo rendimento para a compreensão do mundo da infância?”. Essa diretriz, em nosso caso, decorre também da pouca visibilidade que alguns desses estudos têm na pesquisa autobiográfica, sendo necessário introduzi-los para com eles trabalhar. Essa tentativa se faz na expectativa, ou na aposta, de que poderemos nos deles nos beneficiar direta ou indiretamente.

Em diálogo com uma tradição de estudos

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si. (VIGOTSKI, 2000, p. 33)

Construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético é um número de um equilibrista. (BRUNER, 2014, p. 95)

São inegáveis as contribuições de Vigotski (2000) e Bruner (2014) para a psicologia do

desenvolvimento, entre as quais têm sido bastante contemplados, na literatura, os postulados da mediação semiótica e da internalização das funções psicológicas superiores, do primeiro autor, e a teorização sobre a construção narrativa do *self*, do segundo. As contribuições desses autores para a pesquisa (auto)biográfica com crianças já foram destacadas por Rocha e Passeggi (2018) e por Passeggi (2018). Desejamos acrescentar à discussão a proposição do *drama*, na obra de Vigotski, como uma categoria fundamental para a compreensão das funções psicológicas, da memória e da consciência enquanto conceitos-chave para o estudo da criança em desenvolvimento. De Bruner, retomamos a discussão sobre o *self* e as construções narrativas. Esses autores serão importantes na medida em que trabalhos posteriores, como veremos adiante, retomarão as suas obras.

No início do século XX, Vigotski (1998) observou que nenhuma temática da psicologia de sua época superava os estudos da memória. Suas principais teses sobre a memória caminham na direção do projeto audacioso de revisar e propor alternativas aos impasses dos estudos realizados até então, partindo de ideias mestras. Para o autor, a memória deveria ser estudada em seu desenvolvimento e, nesse sentido, a *memorização mediada* seria um aspecto crucial na evolução do controle humano dessa função psicológica. Para o autor, um intrincado conjunto de funções estaria articulado – memória, volição, linguagem, consciência – nessa articulação, a memória seria uma das funções psíquicas centrais para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, Vigotski se pautará: a) no ato de pensar na descrição de experiência, que, para a criança pequena, significa recordar; b) nas construções mentais na elaboração de conceitos; c) no significado das palavras, que ocupam um lugar de preeminência no processo de

generalização. Não é de admirar que conclua: “Portanto, a experiência da criança e sua influência imediata, documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas primeiras etapas do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 47).

Sem a publicação póstuma do manuscrito de 1929, “Psicologia do homem concreto”², a compreensão do pensamento de Vigotski teria ficado bastante limitada. Como se trata de um texto incompleto, convém sublinhar que as novas linhas de pesquisas, sugeridas pelo autor, poderiam ter se desenvolvido se não fosse sua morte prematura aos 37 anos. Convém destacar que o manuscrito é também uma autocrítica de Vigotski. Ele afirmou “Pensa não o pensamento, pensa a pessoa” (2000, p. 33), e logo a seguir: “Minha história do desenvolvimento cultural é a elaboração *abstrata* da psicologia concreta” (grifo nosso, p. 35). De fato, ao considerar seus estudos, não conseguimos capturar as pessoas em si, mas a construção do pensamento. Um dos conceitos que o autor introduz, então, é o conceito de “drama”, relacionando-o à personalidade. Lembremos que Vigotski (1999) foi uma pessoa apaixonada pela dramaturgia e escreveu uma tese sobre Hamlet de Shakespeare. O *drama* como categoria de trabalho recupera a dinamicidade interna e a construção psicológica do indivíduo, ou da personalidade de um modo mais amplo. Em suas palavras: “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Como destacado na epígrafe, a construção da pessoa não é um mero reflexo do meio externo, mas é também a produção de um si mesmo.

A relação entre a linguagem e o pensamento é a mais reconhecida em toda a sua obra. Para Vigotski (2008, p. 132), “A palavra é um

microcosmo da consciência humana”. Ela resguardaria o pensamento vivo dos indivíduos, ao generalizar, ao particularizar, ao ser campo da ação do ser humano no mundo. Foi Luria (1987, 1992) quem deu prosseguimento aos trabalhos de Vigotski sobre o papel da linguagem e da consciência, sobretudo, avançando para as pesquisas na neuropsicologia. Na contemporaneidade, o neurologista Oliver Sacks (2020) reconheceu, em sua trajetória acadêmica, a importância dos trabalhos de Luria do ponto de vista da neuropsicologia e do seu estilo de escrita narrativo. No Brasil, os conceitos de drama e de subjetividade foram abordados por Fontana (2000), que lançando mão da obra de Bakhtin, os situa num quadro mais amplo, dando prosseguimento a obra de Vigotski. Essa pesquisadora ressalta que a consciência do si mesmo se configura através dos outros.

Somente em relação a outro indivíduo tornamos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. (FONTANA, 2000, p. 62)

Esses autores pós-vigotskianos, que desenvolveram suas pesquisas no quadro das práticas discursivas e da neuropsicologia, como veremos adiante, deram visibilidade a elementos não explorados plenamente nas pesquisas de Vigotski, sobretudo, quanto ao *self*, à consciência e à identidade.

Quando se trata da construção do *self*, Jerome Bruner é um autor fundamental³, que, reconhece, em muitos momentos, a influência de Vigotski em sua obra. Para Bruner (1997b, p. 136), a narrativa veio a ocupar progressivamente um lugar central na discussão sobre o *self*. Isso não foi realizado sem certa hesitação

2 Esse título foi dado por A. A. Puzirei. O artigo foi publicado no Brasil pela revista *Educação & Sociedade*, número especial, n. 71, no ano 2000.

3 Os trabalhos que serão referenciados estão de acordo com as publicações em língua portuguesa, sem necessariamente retratar a cronologia das obras originais na língua inglesa.

e postergação: “Eu sempre tentei evitar conceitos como *Self*, e quando fui prensado contra a parede, pulei para fora falando sobre ‘rotinas de execução’ e circuitos recursivos e estratégias de reparos de enunciados”. Anos depois, ao discutir os preceitos fundamentais do desenvolvimento humano, Bruner (2001) destaca o *self* como elemento chave desse desenvolvimento. O autor relaciona a *agência*, as habilidades, o *know-how* e a avaliação que se faz de si mesmo no mundo ao desenvolvimento da autoestima.

Em *Realidade mental, mundos possíveis*, Bruner (1997b) reflete sobre o *self transaccional*, esclarecendo a importância das transações para a constituição do eu. Revisita criticamente conceitos hegemônicos como o de egocentrismo infantil, pautando-se em pesquisas sobre a teoria da mente e da linguagem. O autor advoga que não há possibilidade de um *self* isolado e conclui afirmando: “é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido do *self* e nosso sentido de outros no mundo social a nossa volta” (BRUNER, 1997b, p. 74). Em *Atos de Significação* (1997a), Bruner aprofunda questões discutidas por ele anteriormente, esclarecendo as bases de sua proposta de uma psicologia popular que estaria

[...] embasada não apenas no que as pessoas fazem, mas no que elas dizem que fazem e no que elas dizem que as fez fazer o que elas fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas dizem que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas dizem que seus mundos são [...]. (BRUNER, 1997a, p. 25)

Do parágrafo acima, podemos pinçar a importância da narrativa para a constituição do si mesmo, dos outros e do mundo. Esse *si mesmo* está sempre se justificando, apontando para o futuro, estabelecendo compromissos e estilo de vida. Esse conjunto de ideias fizeram com

que Gertz (2001) o elogiasse por sua extensiva e inovadora obra na psicologia, sublinhando sua aproximação com a antropologia e destacando que poderia ser denominada de uma postura radical ou mesmo subversiva. Saliente-se que, para Bruner, o *si mesmo* não é um ente monolítico, pois se estende inclusive para coisas, para as poses e para outras pessoas. Um *si mesmo* estendido, segundo Willian James. De tal modo que, em algum momento, um deles corresponderá a um *now self*, a um eu atual. Bruner também lança mão de um artigo de Markus e Nurius (1986) que trata de *selves* possíveis. Vale lembrar a explicação dos autores (1986, p. 954, tradução nossa): “Os eus [*selves*] possíveis representam ideias individuais do que eles podem se tornar, do que eles gostariam de se tornar e do que eles têm medo de se tornar, e, em acréscimo, provê uma relação conceitual entre a cognição e a motivação”⁴.

Em um dos seus últimos livros, Bruner (2014) retomará e ampliará a compreensão narrativa do *self* em comparação com a literatura autobiográfica e a ficção. Contudo, a relação entre compromisso e autonomia é um paradoxo que coloca o *self* sempre diante da atitude de um verdadeiro equilibrista, como sinaliza a epígrafe acima. As possibilidades também se estreitam não sendo, portanto, como a liberdade de romancistas.

Segundo Bruner (1997a, 1997b, 2014), o *self* é uma construção narrativa entre tantas outras. Contudo, essa dimensão aberta não é um horizonte sem fim, ela depende de vários elementos distintos: a) do capital biográfico acumulado; b) da versatilidade de se compreender como um ente-linguagem; e c) dos horizontes dos possíveis, nos campos sociais em que se situam os agentes. Essas dependências não

4 “Possible selves represent ‘individuals’ ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation”.

podem ser concebidas de um modo reducionista como se cada elemento ou todos viabilizassem ou impedissem de modo categórico e mecânico essa construção. O capital biográfico é uma fonte básica, que permite a experiência do si mesmo na temporalidade. Ainda que esse capital seja mínimo, cada pessoa pode lançar mão dele como uma alternativa de si. A consciência de um ente-linguagem produziu obras tão ricas na literatura que possibilitaram nos entrever por meio de *selves* alternativos, mas essa relação não é automática. O horizonte dos possíveis, mesmo restritos, é o que nos afasta de nos tornarmos autômatos ou marionetes na sociedade. Há um entrecruzamento de nossas histórias com as histórias dos outros na perspectiva em que o(s) outro(s) forja(m) e possibilita(m) o olhar recair sobre o si mesmo, sobretudo, por ser mediador de suas próprias memórias na infância e para além dela, na perspectiva de que o(s) outros(s) são exemplos de *selves* alternativos. Nesse sentido, são lições possíveis de outras formas de se olhar.

O caráter do *self* como uma ficção, discutido por Bruner (2014) pode ser observado em vários textos e seminários apresentados nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), desde a sua primeira edição, em 2004. De um ponto de vista da experiência do sujeito, é sempre possível nos enredar em sentidos cristalizados, pouco oxigenados, inclusive na infância. A dimensão formativa nas pesquisas (auto)biográficas é um meio para suscitar o desenvolvimento pessoal e grupal, no processo de ressignificação. A *reflexividade autobiográfica* pode ser um caminho para a mudança, para a (re)afirmação de compromissos passados ou estabelecimento de novos. Algumas linhas da pesquisa (auto)biográfica se direcionam para o papel que exerce um mediador na condução desse processo de reconstrução identitária como na perspectiva do

GEDOMGE⁵ da Universidade de São Paulo (USP) ao postular a produção de uma contramemória profissional, ou do GRIFARS⁶ da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao investir na articulação entre a tríplice mimese ricoeuriana – pré-figuração, configuração e refiguração – com as figuras antropológicas do formador e da pessoa em formação, nos processos de escrita de si (PASSEGGI, 2008). Esses estudos, mais voltados para o adulto, vêm se desenvolvendo, nesta última década, na pesquisa com crianças, enquanto uma linha promissora da pesquisa em educação para a qual o GRIFARS tem tido particularmente um papel crucial.

A pesquisa (auto)biográfica com crianças tem utilizado como procedimento de recolha das fontes contos, rodas de conversas, entrevistas, desenhos, em síntese, a ludicidade. Araújo e Azevedo (2018, p. 96) puseram em relevo o conto como um mediador da relação com o mundo, no ritual iniciático da criança, fazendo-se através de mundo fictício, ajudando-os também “[...] no conhecimento de códigos simbólicos e axiológicos de mundo empírico e histórico-factual”. Penã e Cruz (2018) e Goldberg (2018) exploraram os relatos biográficos a partir de desenhos. Um conjunto de trabalhos publicados sobre crianças hospitalizadas do GRIFARS revisita por meio de rodas de conversas as narrativas de crianças na relação escola-hospital (cf. PASSEGGI et al., 2018). Nesse sentido, Rodrigues e Passeggi (2018), ao analisarem as narrativas de crianças hospitalizadas com doenças crônicas, ressaltam que a escola no hospital figuraria como uma continuidade da vida ativa. As narrativas para as crianças propiciam não apenas a compreensão de representações das instituições, mas emergem também como modos de se compreender.

5 Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero (cf. CATANI, BUENO, SOUSA, SOUZA, 1997)

6 Grupo de Pesquisa Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades.

O desenvolvimento da consciência de si, do *self* e da memória, no entanto, faz parte de um longo processo que se desenvolve durante a infância, sendo crucial considerar pesquisas atuais da psicologia que focalizaram essas relações. É o que trataremos no tópico a seguir:

Estudos contemporâneos do desenvolvimento infantil: a contribuição de Gopnik e Nelson

A compreensão de um sentido de *self* se desenvolve desde a infância. O *si mesmo*, na linha do tempo, é uma tarefa complexa do ponto de vista do desenvolvimento humano. Alison Gopnik (2009, 2010) e Katherine Nelson (2007a, 2007b) contribuíram significativamente nesses últimos anos, para esse entendimento. Gopnik (2009), em *The Philosophical Baby*, fez uma ampla revisão de várias capacidades da criança na infância, entre as quais nos interessam a memória, o *self* e a linguagem. Para essa autora, a memória é mais complexa de que um mero repositório de conteúdos, imagens, lembranças, relacionando-se com o próprio eu (*self*). Gopnik (2009) relata o caso de H. M., um paciente que teve seu hipocampo destruído em uma cirurgia, malsucedida, para combater a epilepsia. Como resultado, sua memória autobiográfica e sua personalidade sofreram danos irreversíveis, embora pudesse aprender fatos novos, a cada encontro com o médico, ele tinha que ser a ele reapresentado. Mesmo quando se deparava, por exemplo, com a sua própria face no espelho, ela lhe era irreconhecível.

O *self* articula dinamicamente o passado, o presente e o futuro. Na infância, o futuro como possibilidade do *self* se torna possível, paralelamente, ao desenvolvimento das funções executivas do cérebro, quando o córtex pré-frontal mais se desenvolve. De acordo com Gopnik (2009), posição 2148), as crianças menores não

possuem uma memória que lhes permitam se situar numa linha do tempo, não tendo, portanto, um “autobiógrafo interno”, um *self* que possa relacionar os seus estados mentais passados e presentes”.

Para a autora, por muito tempo os psicólogos defenderam que os bebês não tinham memórias episódicas, mas, atualmente, tem se evidenciado que eles têm memórias de eventos particulares. Em experimentos controlados, os bebês repetiram a mesma ação dos pesquisadores, que mexiam uma caixa com a testa, um mês depois, quando se depararam com a mesma caixa utilizada no experimento. Crianças muito pequenas têm memórias, que são continuidade das memórias do que os adultos lhe disseram. As recordações de uma criança por volta de três anos de idade são possíveis mediante uma ajuda externa para ativá-las. Segundo a autora, é por volta de cinco anos de idade que a criança começa a criar narrativas originais sobre os acontecimentos de sua vida, inclusive narrar a sua experiência de aprendizagem. Assim, em crianças menores, a memória se apresenta a partir do aporte externo do outro, que é fundamental para a recordação e o conteúdo das lembranças. As crianças maiores compreendem que se trata de suas próprias memórias, que se diferenciam dos outros, referidos a um passado com pensamentos e sentimentos vinculados.

A memória autobiográfica pode eventualmente conter elementos completamente falsos de experiências que nunca ocorreram de fato, ou mesmo ser inexata em vários pontos, sobretudo quando nos deparamos com situações traumáticas, o que pode também ocorrer na vida adulta. É possível inclusive induzir memórias falsas, por meio de experimentos (GOPNIK, 2009).

Katherine Nelson (2007a, 2007b) é provavelmente uma das autoras mais proeminentes na discussão sobre memória, consciência e

self no desenvolvimento infantil. Essa autora apresentou um quadro teórico bem articulado do desenvolvimento, partindo de uma abordagem ampla de pesquisa que, ao longo de vários anos, vinculou abordagens metodológicas múltiplas, incluindo pesquisas no ambiente natural das crianças, abordagens comparativas, testes de hipóteses, experimentos em laboratório, de modo a recuperar ambientes e situações naturais. Nelson (2007b) trabalha com um modelo de sistema dinâmico, por isso seria reducionista e limitador interpretar seus estudos em termos do debate Piaget-Vigotski. Contudo, na sua perspectiva, um dos pontos-chaves para o entendimento do desenvolvimento infantil é a ênfase da pesquisa em como crianças atribuem sentido a sua experiência no mundo e não em como elas interpretam o significado do mundo, como quer a epistemologia genética.

As fases por ela propostas de desenvolvimento na infância podem lembrar os modelos etapistas. Contudo, Nelson (2007b) faz várias ressalvas quanto aos seus esboços interpretativos, destacamos entre outros: a) a coerência entre as partes integrantes em um sistema; b) a dinamicidade referente aos ajustes em novas condições contextuais; c) o movimento do sistema em termos de contínua organização e não de equilíbrios; d) a complexidade mental em expansão e em transação experiencial; e) a não uniformidade nas etapas descritas que podem decorrer de características pessoais, experiências sociais e culturais. Ao considerar todas essas observações, Nelson (2007a; 2007b) elabora uma sequenciação⁷ de etapas que vai de zero a seis anos de idade no tocante à construção do *self*, considerado com um modelo de desenvolvimento sociocultural. Em síntese, destacamos desse modelo:

- a) *Self* Físico: recém-nascido – caracterizado pelo apego emocional e pela interação di-

⁷ Cf. as idades propostas se superpõem.

ferenciadora no mundo, mas não há uma consciência do *self* por si mesmo;

- b) *Self* Social: de 6 a 12 meses – caracterizado pelo compartilhamento social, contrastes relacionais pela observação dirigida a pessoas, rotinas, objetos e palavras;
- c) *Self* Cognitivo: de 18 a 24 meses – caracterizado pela perspectiva eu-você, do estágio do reconhecimento da imagem no espelho, no uso de pronomes pessoais ou de identificação pessoal do próprio nome, capacidade inicial de se colocar na perspectiva do outro. Atenção voltada para sentimentos de embaraço, vergonha, inibição;
- d) *Self* Representacional: de 2 a 4 anos – caracterizado pela memória episódica e o início da narrativa de experiências do passado. Sentimento de continuidade do ser e compreensão da minha mente/sua mente;
- e) *Self* Narrativo: de 3 a 6 anos – caracterizado por uma visão de si como um todo integrado e estável, que se diferencia dos outros por sua história, por suas experiências de passado e futuro;
- f) *Self* Cultural: de 5 a 7 anos – caracterizado por uma compreensão do lugar do *self* em um conjunto amplo, em uma cultura, na perspectiva de nossa história no mundo, em uma compreensão mais ampla das regras culturais, das instituições, da cultura.

Essas fases denominadas por Nelson (2007a) de *Self* Físico, Social, Cognitivo, Representacional, Narrativo e Cultural devem ser entendidas em termos de ênfase, como sínteses amplas de caracterização, e não em termos de exclusividade, o que poderia induzir a uma compreensão errônea e limitada, se tomadas de modo isolado. Sabemos, por exemplo, que a cognição se desenvolve desde tenra infância, havendo inúmeras relações com a motricidade, com os reflexos biológicos, com a afetividade. Também sabemos do papel fundante do outro – da sociedade – na construção das funções psicológicas e na construção do próprio

eu. Nelson e outros autores (1989), inclusive, consideraram o valor das narrativas na mais tenra idade, no livro *Narratives from the Crib*⁸, o que não implica dizer que a descrição de uma construção articulada e qualitativamente superior, tal como se desenha a partir dos três anos de idade (*Self Narrativo*). Antes disso, temos o papel desempenhado pelo monólogo, em etapas mais iniciais, como uma representação da experiência de vida-real. Portanto, as etapas propostas por Nelson (2007a, 2007b), descritas anteriormente, devem ser entendidas pelo viés de uma construção integrada. Como tal, a nomeação de algumas características em detrimento de outras pode fazer sugerir uma limitação teórica, mas isso decorre, de fato, de uma limitação da própria linguagem, em sua tentativa de definir a realidade complexa, de um modo didático.

Por fim, vale salientar que Nelson e Fivush (2019) consideraram o desenvolvimento da memória sob o prisma do *self* e da narrativa. Para as autoras, há um desenvolvimento que caminha inicialmente da *memória episódica* para a *memória autobiográfica*, daí para a construção da *narrativa autobiográfica* para, finalmente, emergir a *consciência autobiográfica*. Esses resultados nos pareceram fundamentais, lançando luz para as pesquisas com crianças em nosso meio. Esse é um processo que percorre um desenvolvimento complexo. Segundo as autoras, esse processo decorre de aprendizagens cotidianas, em interações sociais mediadas linguisticamente, de tal modo “a linguagem é um mecanismo sem o qual essa forma particular de consciência autobiográfica humana não se desenvolve” (2019, p. 72, tradução nossa). Uma explicitação ampla da abordagem traçada fugiria ao escopo deste artigo, ainda que se faça ainda necessária em momento posterior, sobretudo, por não ter tido ainda desdobramentos na pesquisa brasileira.

8 “Narrativas a partir do berço” (tradução nossa).

Estudos da neurociência

Consciousness is the biggest mystery⁹. (CHALMERS, 1996, p. xi).

A discussão sobre a consciência ganhou vitalidade na neurociência na década de 1990, conhecida como a década do cérebro. Em 2003, Crick e Koch propuseram um quadro interpretativo de síntese de seus trabalhos anteriores, considerando central o ponto de vista perceptual para a consciência, sendo pioneiros nesses estudos de base neural. Para Sacks (2017), as hipóteses desses pesquisadores como de autores clássicos da psicologia e filosofia devem ser levadas em consideração no estudo do fluxo da consciência. Sacks (2017) tem por base as experiências clínicas de pacientes com graves transtornos neurológicos, enxaquecas e usuários de alucinógenos. Alguns desses podem apresentar problemas nesse fluxo, ao perceber imagens paralisadas por minutos ou horas seguidas, tendo uma correlação direta com essa “parada” no fluxo do pensamento e da ação. Seguindo a tradição de W. James, Sacks (2017) observa que esses casos não são apenas um fenômeno neurológico, mas interpretativo e pessoal, relacionados à linguagem e a um conjunto de percepções, memórias, associações, sentimentos, significados. A consciência é um fenômeno humano que se consubstancia na temporalidade e nas experiências singulares dos sujeitos.

Por que, dentre milhares de outras percepções possíveis, são essas que capto? Por trás delas há reflexões, memórias, associações. Pois a consciência é sempre ativa e seletiva, carregada de sentimentos e significados unicamente nossos, que fundamentam nossas escolhas e permeiam nossas percepções. Por isso, não é apenas a Sétima Avenida que vejo, mas a minha Sétima Avenida, marcada pela minha individualidade e identidade. (SACKS, 2017, posição 2052, edição kindle)

9 “A Consciência é o maior de todos os mistérios” (tradução nossa).

Na linha de Sacks (2017), a neurociência procura reabilitar a dimensão da personalidade perdida nos estudos voltados para explicar as funções neurológicas. Segundo o referido neurologista, a experiência da leitura que fez do caso do *Mnemonista* de Luria (2006) permitiu-lhe acender mais ainda o seu amor por narrativas. Essa linha de continuidade – Vigotski-Luria-Sacks – contribuiu para desenvolver estudos que retificariam o trajeto a favor de uma “psicologia concreta” postulada por Vigotski. A estreita relação entre consciência, memória e construção da subjetividade, entendida como o eu (*self*) não pode passar aqui despercebida.

A questão da individualidade na construção da percepção do mundo, colocada por Sacks (2017), na qual se entrecruzam memórias, experiências no mundo, sentimentos e pensamentos são bem conhecidas na pesquisa (auto)biográfica. Essas percepções também são produtos de diálogos incessantes com os outros, desde aqueles com os quais nos identificamos até aqueles aos quais nos opomos. Segundo Delory-Momberger (2012), a pesquisa biográfica tem procurado conceber os indivíduos para além do que se denominou “sociologia do indivíduo”. Essa busca procede por uma redefinição teórico-metodológica, uma vez que as ciências humanas e sociais, até os anos 1980, jogaram aspectos da personalidade na vala comum do resíduo da subjetividade, como elementos indígnos da ciência.

Antônio Damásio é outro autor fundamental na neurociência para as discussões em tela. Em *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (1996), o autor introduz a problemática da consciência e do eu, aventando a hipótese de que a base neural do eu seria fundamental para “esclarecer o processo de subjetividade, característica-chave da consciência” (*ib.*, p. 267). Posteriormente, na obra *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (1999), o autor ampliará suas hi-

póteses e introduzirá uma discussão pormenorizada do *self*, considerando o *proto-self*, o *self* neural e o *self* autobiográfico. Esse livro traz hipóteses e dados provenientes da clínica neurológica e de estudos neuropsicológicos. Os achados da clínica médica, se conduzidos com o olhar científico, são cruciais para o progresso do diagnóstico e do tratamento. Para Damásio (1999), esses dados se tornam campo de especulações logicamente encadeadas e promissoras por seu caráter inovador. Delas, emergem o tema fundamental da obra da consciência e suas bases neurológicas, que se ampliou ou se tornou mais complexo ao ser vinculado ao *self* e que destoam de ideias comumente aceitas nas ciências humanas, como, por exemplo, o lugar da linguagem na construção do *self*.

Para o autor (1999), o *self* central (ou transitório) e o *self* autobiográfico necessitam de uma estabilidade, uma invariância estrutural, uma continuidade de referência. Existe um precursor: o *proto-self*, relativo ao corpo com seus sistemas de “termostatos” e de representações neurais integradas ao meio interno, associados à pele, às estruturas muscoesqueléticas e às vísceras, funcionando como um sistema integrador da estabilidade e permitindo um “retrato do estado vivo”. Damásio (1999, posição 2828) define o *proto-self*, ou *self* neural, como “um conjunto coerente de padrões neurais que mapeiam, a cada momento, o estado da estrutura física do organismo nas suas numerosas dimensões”. Ainda segundo Damásio (*ib.*), não estamos conscientes do *proto-self* e a linguagem não é parte de sua estrutura, uma vez que não dispõe de capacidade de reflexão, de conhecimento ou de interpretação. O *proto-self* operaria de um modo narrativo imagético.

O *self* necessita de um corpo, enquanto raiz da singularidade. Nesse sentido, pode-se considerar que o *proto-self* é de extrema importância. Segundo Damásio (1999, posição 2951), “Não fosse esse magnífico mecanismo,

é possível que nunca tivéssemos desenvolvido um *self* autobiográfico”. Algumas estruturas neurológicas são responsáveis pelo *proto-self*: os núcleos do tronco cerebral, o hipotálamo, o córtex insular, os córtices denominados “S2” e os parietais mediais. Outras não têm relação com *proto-self*, como os córtices sensoriais iniciais, os inferiores temporais, o hipocampo, os córtices relacionados ao hipocampo, os pré-frontais e o cerebelo. Uma das pacientes de Damásio (1999) não conseguia reconhecer rostos dos familiares e de amigos muito próximos, nem mesmo o seu próprio. Colocada frente a um espelho, só se reconhecia, por dedução. Como fora levada diante do espelho, então pensava: “deve ser eu, pois estou aqui”. Ela podia reconhecer sua voz gravada, mas não sua própria face. Em um experimento controlado com fotos, fez deduções de que a foto de qualquer pessoa com um dente um pouco mais escuro na arcada superior, ou semelhante, poderia ser a da sua filha, pois lembrava dessa sua característica. Outro caso ilustrativo é o de um cantor de ópera que, por causa de um derrame, perdeu a capacidade de reconhecer vozes, inclusive as de seus colegas de trabalho. Contudo, apesar de sérias limitações, eles podiam manter a consciência central.

Para Damásio, quando um objeto é realçado pela mente, iluminado pelo ato de conhecer por meio da consciência, tem-se então o *self* central, pois o indivíduo tem consciência que sente, ouve, toca. Esse *self* se origina quando “um objeto modifica o *proto-self*” (1999, posição 3182). E o que seria um *self* autobiográfico na concepção do autor? O *self* autobiográfico

[...] baseia-se na memória autobiográfica, que é constituída por memórias implícitas de múltiplos exemplos de experiência individual do passado e do futuro antevisto. Os aspectos invariáveis da biografia do indivíduo formam a base da memória autobiográfica. (DAMÁSIO, 1999, posição 3175)

É importante reconhecer que o *self* autobiográfico não se movimenta apenas para o passado, mas ele também transita no presente e no futuro, antecipando, tendo expectativas, planejando. A temporalidade é um dos pontos neurálgicos da pesquisa (auto)biográfica.

A discussão sobre o *proto-self*, proposta por Damásio (*op. cit.*), causa estranhamento, sobretudo ao considerarmos que haveria nessa perspectiva uma narrativa sem palavras. Insistimos que, segundo o autor, não temos consciência do *proto-self*. E como mencionamos anteriormente, a linguagem não é parte de sua estrutura, por essa razão, seria desprovido da capacidade de reflexão, de conhecimento e de interpretação. O *proto-self*, em sua proposição, operaria de um modo narrativo imagético. Nessa linha de raciocínio, Crick; Koch (2003) e Sacks (2017) assinalaram a importância das imagens na configuração da consciência. Damásio (1999, posição 2951) vai além: “Não fosse esse magnífico mecanismo, é possível que nunca tivéssemos desenvolvido um *self* autobiográfico”. O que se pode sumariar é que o *self* autobiográfico é uma estrutura complexa do ponto de vista psicológico e neurológico, sendo necessário, na hipótese de Damásio (1999), o desenvolvimento do cérebro e do *proto-self*, que lhe serviria de base.

Considerações finais provisórias: complexificação do olhar

[...] o sujeito em diferentes fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem natural, o grafismo, o desenho, os gestos etc.) para configurar suas experiências em narrativas que até então não existiam, mas uma vez enunciadas, elas adquirem vida e pelas quais o narrador torna-se responsável diante de si e dos outros [...]. (PASSEGGI, 2016b, p. 49)

As pesquisas e as hipóteses da neurociência, arroladas neste artigo, corroboram uma visão integradora e evolutiva do desenvolvimen-

to humano, tornando-se um aporte valioso na superação de abordagens dicotômicas e mecanicistas da ciência, sobretudo em medicina. Ainda que a pesquisa (auto)biográfica venha desenvolvendo pesquisas na interface entre educação e saúde e contribuindo para o que se denominou “medicina narrativa”, é notória a importância dos casos clínicos e as hipóteses construídas pelas neurociências para outras percepções do lugar que a memória ocupa no desenvolvimento humano como um todo, notadamente, sobre a consciência no desenvolvimento do *self autobiográfico*, que incidiria sobre a própria sobrevivência do indivíduo. A memória, enquanto função psicológica, certamente não seria apenas um repositório de lembranças, ela é necessária para que o sujeito, no ato de narrar, retorne ao passado, se veja no presente e projete no futuro – breve ou longínquo –, movimentos com os quais elabora o auto(re)conhecimento e a autocompreensão.

A memória humana se apresenta em várias nuances e percorre um desenvolvimento que progressivamente a torna mais complexa, juntamente com o *self* e a consciência. A retomada dos estudos, aqui traçados, em linhas gerais, pretendeu evidenciar múltiplas relações e interdependências nesse quadro. As pesquisas sobre o desenvolvimento da memória em um aporte mais desenvolvimental possibilitam, particularmente, ampliar a compreensão da criança de um modo mais rico e integrado. Tanto Nelson (2007a, 2007b) quanto Gopnik (2009) evidenciam que a memória se desenvolve de modo progressivo, possibilitando um entendimento mais amplo do si mesmo, dos outros e do mundo circundante. A *consciência autobiográfica*, na criança, emerge como o resultado uma história que vai incorporando e se diferenciando do outro no seu próprio mundo. Isso também tem sido sinalizado nos estudos realizados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças. Nosso propósito, foi

trazer novos aportes da psicologia do desenvolvimento, de modo a contribuir para ampliar o quadro teórico, sobretudo sobre a constituição da subjetividade na criança com base nos estudos de Katherine Nelson (2007a, 2007b) sobre as distintas fases do *self* na infância.

Passeggi (2016a) vem discutindo sobre as três dimensões da subjetividade, apresentando o entrelaçamento entre o sujeito da experiência – empírico, de carne e osso –, o sujeito epistêmico – cognitivo, racional – e o sujeito autobiográfico – feito de linguagem. Ao considerar as narrativas de crianças, é importante lembrar que a narração não se constitui da mesma forma, quando elaborada por um jovem ou pelo adulto. Em sua perspectiva, é o sujeito autobiográfico, que no ato de narrar, associa razão e emoção, e que mediante a linguagem – verbal e não verbal – dá sentido, sempre provisório, ao que acontece no mundo exterior e ao que lhe acontece no mundo interior. Esse entendimento é cotejado pela compreensão de que a criança, no seu processo de desenvolvimento, é igualmente dotada de reflexividade autobiográfica, cabendo ao pesquisador saber interpretar o conhecimento subjacentes ao seu modo de se perceber no mundo. As pesquisas aqui esboçadas podem ser um rico contributo para futuras aproximações nesse sentido.

A pesquisa (auto)biográfica é uma das vertentes da pesquisa qualitativa em educação que se centra na compreensão da criança concreta e como tal se aproxima da diretriz proposta por Vigotski (2000) de uma psicologia do *homem concreto*, a qual toma como categoria o *drama* vivido na cotidianidade, cuja expressão se faz com base na narrativa. Ao longo das últimas décadas, essa perspectiva vem oferecendo uma rica contribuição ao entendimento da constituição da singularidade humana. Por fim, os aportes atuais da psicologia do desenvolvimento também têm muito a contribuir

tendo em vista a especificidade do saber que se constitui mediante o ato de narrar a experiência vivida, fundada na temporalidade do humano.

Referências

ARAÚJO, Alberto Felipo, AZEVEDO, Fernanda. Narrativa e infância. A importância dos contos no ritual iniciático das crianças. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira (Org).* **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas.** Curitiba: CRV, 2018. p. 95-111.

BAUMAN, Zygmunt.; RAUD, Rein. **A individualidade em um tempo de incertezas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias:** direito, literatura e vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecília C. C. (Orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência:** do corpo, das emoções, do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri.; PRADO, Patrícia Dias. (Org.).* **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisas com crianças. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-17.

FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins fontes, 2019.

GERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOLDBERG, Luciane Germano. Autobiografismo: a criança em situação de acolhimento institucional. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Orgs.).* **Pesquisa (auto)biográfica em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. 1ed. Natal: EDUFRRN, 2018. p. 375-396.

GOPNIK, Alison. Como os bebês pensam. **Scientific American Brasil.** São Paulo, n. 99, p. 62-76, 2010. Disponível em: https://www.livrariadafisica.com.br/detalhe_produto.aspx?id=101179&titulo=Scientific+American+Brasil+Ed.+n%C2%BA+99+--+O+que+os+beb%C3%AAs+sabem+e+os+adultos+desconhecem Acesso em: 07 de abr. de 2020.

GOPNIK, Alison. **The philosophical baby:** what children's minds tells us about truth, love and the meaning of life. Ney York: Farrar, Straus and Giroux, 2009. (Edição do Kindle).

HORDAN, John. **A mente desconhecida:** porque a ciência não consegue replicar, medicar e explicar o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOUDÉ, Oliver; MELJAK, Claire. **O espírito piagetiano:** homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIRA, André Augusto Diniz. Entre memória e identidades sociais. **Interface.** Ano 1, n. 2, jul./dez. p. 73-81, 2004. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/22> Acesso em: 07 de abr. de 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **A Construção da mente.** São Paulo: Icone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **A mente e a memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MADRUGA, Juan Antonio Garcia.; MARTINEZ, Francisco Gutierrez Fernandres.; CHAVES, José Oscar Vila. Desenvolvimento da memória. In: CARRETERO, Máximo.; CASTORINA, José. (Orgs.) **Desenvolvimento Cognitivo e educação**: processos do conhecimento e conteúdos específicos. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 41-63.

MARKUS, Hazel; NURIUS, Paula. Possible Selves. **American Psychologist**. 41(9), p. 954-969, 1986. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do mundo. São Paulo: Contexto, 2014.

NELSON, Katherine. Narrative and *Self*, Myth and Memory: emergence of the cultural *self*. In: FIVUSH, Robyn, HADEN Catherine A. (Edit.). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**: developmental and cultural perspectives. Londres: Taylor and Francis. 2007a. (Edição do Kindle).

NELSON, Katherine et. al. (edit.). **Narratives from the crib**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

NELSON, Katherine. **Young minds in social words**: experience, meaning, and memory. Cambridge: Harvard University Press, 2007b.

NELSON, Katherine; FIVUSH, Robyn. The development of autobiographical memory, autobiographical narratives, and autobiographical consciousness. **Psychological Reports**. n. 123, v. 1, p. 71-96. 2019. Disponível: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31142189/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatiana Mabel Barbosa. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da expe-

riência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6195624.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 47-66.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para criança, sem a criança. In PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Orgs.). **Pesquisa autobiográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFN, 2018. p. 103-121.

PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. 1ed. Natal: EDUFN, 2018.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capra-ro%202.pdf>. Acesso em 25 de jun. de 2018.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capra-ro%202.pdf>. Acesso em 11 de mar. de 2017.

ROCHA, Simone Maria da.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências de vida no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição.; VICENTINI, Paula Perin. **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2018. p. 107-121.

RODRIGUES, B. B. S; PASSEGGI, Maria da Conceição. Entre Escolas e Hospitais. In: PASSEGGI, Maria da

Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. 1ed. Natal: EDUFRRN, 2018. p. 467-488.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos** selfs: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **Memória, imaginário e representações sociais.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SACKS, Oliver. **O rio da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SACKS, Oliver. **Oliver Sacks, em uma conversa sobre Alexander Luria.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=II-68VFGTWQ>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SANTOS, M. S. dos. Sobre a Autonomia das Novas Identidades Coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 1-16, São Paulo, out. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300010. Acesso em: 7 jun. 2020.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. (Org.) **História, Memória**

e Literatura: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SHEIBE, Karl E. **Self studies:** the psychology of *self* and identity. London: Praeger, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia da Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 23-44, julho, 2000. (Número Especial Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2015.

Recebido em: 01/07/2020

Revisado em: 18/08/2020

Aprovado em: 24/08/2020

André Augusto Diniz Lira é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Líder do grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPESCE). Tutor do PET-Pedagogia da UFCG. *E-mail:* andreaugustoufcg@gmail.com

Renata Carlos de Oliveira Gonçalves é mestra em Educação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integra o Grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPESCE). *E-mail:* renataliveira.au@gmail.com

MEMORIAL ESCOLAR: UMA PRODUÇÃO SIGNIFICATIVA

■ LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

<https://orcid.org/0000-0002-7157-6870>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ PATRÍCIA LÚCIA GALVÃO DA COSTA

<https://orcid.org/0000-0002-2481-9411>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO NAZÁRIO

<https://orcid.org/0000-0002-2792-3812>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

A escrita de um memorial escolar constitui-se como prática pedagógica realizada com alunos do 5º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir dessa produção, nos questionamos sobre o que as crianças pensam acerca da escola e de suas práticas. Assim, o presente artigo se configura como uma pesquisa qualitativa na vertente (auto)biográfica e objetiva, de modo geral, analisar a prática do memorial escolar como uma possibilidade de escrita em uma perspectiva reflexiva e, especificamente, investigar reflexões e concepções das crianças sobre a escola e algumas práticas escolares. A investigação foi realizada a partir da leitura de dois livros de memórias escolares escritos por crianças do 5º ano matutino, nos anos de 2018 e de 2019 do NEI-CAp/UFRN. A análise apontou a prática do memorial escolar como uma possibilidade de escrita reflexiva, significativa para crianças e professores. Possibilita ao professor pesquisar sobre sua prática e às crianças, uma formação consciente das experiências vividas. Enquanto protagonistas de sua vida escolar, por meio da escrita do memorial, as crianças definiram, de um modo simples e peculiar, a escola e suas práticas como lugar positivo, de exercício de direitos.

Palavras-chave: Memorial escolar. Narrativas. Crianças. Anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT **SCHOOL MEMORIAL: A SIGNIFICANT PRODUCTION**

The writing of a school memorial is a pedagogical practice carried out with students of the 5th grade of the Center for Childhood Education - College of Application of the Federal University of Rio Grande do Norte (NEI-CAP / UFRN). From this production, we ask ourselves what the children think about the school and its practices. Thus, this article is configured as a qualitative research in the (auto) biographical aspect and aims, in general, to analyze the school memorial practice as a possibility of writing in a reflective perspective, and, specifically, to investigate the children's reflections and conceptions about the school and some school practices. The investigation was carried out by reading two school memo books written by children of the 5th grade (morning), in the years 2018 and 2019 of the NEI-CAP / UFRN. The analysis pointed to the school memorial practice as a possibility of reflective writing, significant for children and teachers. It allows the teacher to research about his practice and to the children, a conscious formation of the lived experiences. As protagonists of their school life, through the writing of the memorial, the children defined, in a simple and peculiar way, the school and its practices as a positive place for exercising rights.

Keywords: Memorial Escolar. Narratives. Children. Early Years of Elementary School. (Auto) biographical research.

RESUMEN **MEMORIAL ESCOLAR: UNA PRODUCCIÓN SIGNIFICATIVA**

La escritura de un memorial escolar es una práctica pedagógica que se lleva a cabo con estudiantes del 5º año del Centro de Educación Infantil – Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). Sobre la base de esta producción, nos preguntamos sobre qué piensan los niños acerca de la escuela y sus prácticas. Así, este artículo está configurado como una investigación cualitativa en el aspecto (auto) biográfico y tiene como objetivo, en términos generales, analizar la práctica del memorial escolar como una posibilidad de escribir en una perspectiva reflexiva y, específicamente, investigar las reflexiones y concepciones de los niños sobre la escuela y algunas prácticas escolares. La investigación se desarrolló a partir de la lectura de dos libros de recuerdos escolares escritos por niños del 5º año del turno de mañana, en los años 2018 y 2019 del NEI-CAP/UFRN. El análisis subrayó la práctica del memorial escolar como una posibilidad de escritura reflexiva, significativa para niños y maestros. Permite al maestro investigar sobre su práctica;

y a los niños una formación consciente de las experiencias vividas. Como protagonistas de su vida escolar, a través de la escritura del memorial, los niños definieron, de una manera simple y peculiar, la escuela y sus prácticas como un lugar positivo para el ejercicio de los derechos.

Palabras clave: Memorial Escolar. Narrativas. Niños. Años Iniciales de la Escuela Primaria. Investigación (auto) biográfica.

Introdução

Docentes do Núcleo de Educação de Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) propõem, desde 2017, a escrita de um memorial escolar em turmas do 5º ano do ensino fundamental. Essa prática foi motivada pelos professores com o fim de resgatar o percurso vivido pelas crianças desde o momento de entrada na instituição até o 5º ano, que se constitui como o último ano delas na escola (FERNANDES; SOUZA; FREITAS, 2017).

Assim, enquanto docentes do 5º ano de 2018 e 2019 no turno matutino, participamos ativamente de mediações que levaram à produção de memoriais escolares com essas turmas, nos respectivos anos. Então, a partir de nossas vivências, das contribuições acadêmicas sobre a relevância da pesquisa (auto)biográfica na pesquisa escolar (PASSEGGI, 2001), nos questionamos sobre o que as crianças pensam acerca da escola e de suas práticas, e partimos para a leitura dos seus textos memorialísticos (NAZÁRIO; COSTA, 2018; GOMES; COSTA, 2019).

Consideramos o pressuposto de que as crianças são sujeitos de direitos (PASSEGGI et al., 2014) e, por assim serem, merecem ser consideradas em sua completude, sendo respeitados o seu pensamento; movimento; ação; emoção; seus modos de observar e de representar o mundo; de ser e de viver em sociedade.

Um modo de garantirmos esses direitos se dá pela via da oportunidade de espaços em

que elas possam ser ouvidas e entendidas em suas singularidades e por diversos modos de expressão. Dessa forma, diante de tantas possibilidades, optamos por ouvi-las, por meio da discussão, da escrita, ilustração e produção de um memorial escolar, no formato de um livro digital.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) abordam a narrativa (auto)biográfica como uma forma de narração que possibilita a (re)significação de experiências de vida. Em nosso caso, a escrita de histórias da vida escolar com crianças do 5º ano do ensino fundamental se configura para nós, professoras-pesquisadoras, que refletimos constantemente sobre nossas práticas, como uma forma de melhor compreender como essas crianças ativamente vivem e sentem a escola e as diversas práticas do cotidiano escolar a elas oportunizadas. Passeggi e Souza (2017, p. 8, grifo do autor) afirmam que:

[...] o sujeito em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens, etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele.

Portanto, ao escreverem suas memórias, as crianças ressignificam suas vivências escolares, tornando essa ação de escrita da narrativa,

um “processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio histórica da pessoa que narra” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

O memorial escolar, como gênero escolhido para as crianças escreverem sobre sua trajetória na escola, foi uma forma adaptada do memorial acadêmico, esse, narra experiências acadêmicas, na qual na qual a pessoa que narra “interpreta a trajetória de formação e atuação profissional” (BARBOSA, 2011, p. 204).

O memorial escolar visa retomar, de forma reflexiva, momentos vividos na escola, instantes que proporcionam a constituição da identidade pessoal e estudantil da criança como aluno(a). Enquanto gênero textual é uma escrita institucional de si porque ele é elaborado como parte das atividades escolares que o autor produz com o objetivo de contar aspectos da sua vida escolar, sejam eles: aprendizagens, aspectos positivos e negativos, avanços, erros, sentimentos, dentre outros. A palavra “memorial” tem sua origem no latim e, segundo Silva (2014), deriva de “memória”. O memorial se caracteriza como um texto narrativo, que os alunos descrevem passagens importantes de suas vidas, no caso analisado, aquelas da vida escolar.

Nesse processo, como professoras do 5º ano em 2018 e 2019, nos questionamos, conforme elucidado anteriormente, acerca da compreensão da escola pelas crianças, do que sentem, das dificuldades, preferências e do que pensam sobre práticas pessoais e coletivas vivenciadas no ambiente escolar. Para responder aos nossos questionamentos, recorremos ao que foi registrado pelas crianças, ou seja, nossas análises incidem no que as crianças dizem acerca da escola e de suas práticas – aulas de matemática, momentos de leitura e brincadeiras –, tomando por base a potencialidade da escrita do memorial feito por elas.

A escrita de si, de acordo com Passeggi e Rocha (2012), viabiliza justamente a reflexão e

atribuição de sentido. Assim, nessa perspectiva reflexiva, é possível compreender por meio do registro escrito, o que as crianças dizem sobre a escola. Para nós professoras, conhecer as concepções das crianças se configura como um rico instrumento de formação profissional. Além disso, essa escrita também fomenta nas crianças um processo de reflexão e um possível reconhecimento de aspectos positivos e negativos de sua trajetória no NEI.

Sendo assim, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que se configura na vertente (auto)biográfica (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018) e tem como objetivo geral analisar a prática do memorial escolar como uma possibilidade de escrita em uma perspectiva reflexiva. Como objetivo específico, pretendemos apresentar reflexões e discutir as percepções das crianças sobre a escola e as seguintes práticas escolares: aulas de matemática, momentos de leitura, brincadeiras, que emergiram da leitura do *corpus* que está constituído por dois livros digitais organizados por Nazário; Costa (2018) e Gomes; Costa (2019) com a escrita das crianças do 5º ano do turno matutino, nos anos letivos de 2018 e de 2019, no NEI – CAP da UFRN.

Por valorizarmos a escrita das crianças e os seus significados, é que privilegiamos a pesquisa qualitativa nos termos apresentados por Bogdan e Biklen (1994). Na pesquisa qualitativa, tentamos capturar a perspectiva dos sujeitos e a maneira como eles se referem às questões que estão sendo exploradas. Por isso, o procedimento metodológico para a análise das fontes se realizou da seguinte maneira: inicialmente, lemos os textos escritos pelas crianças; em seguida, realizamos uma segunda leitura e buscamos trechos que expressassem sentimentos acerca da escola e de práticas, o que nos permitiu identificar como recorrente a leitura, as aulas de matemática e as brincadeiras. Baseadas em

Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018), organizamos essas informações em um quadro e analisamos os textos memorialísticos das crianças do 5º ano do NEI.

O NEI é um Colégio de Aplicação, criado em 1979, com o objetivo inicial de atuar como creche para atender ao público universitário feminino (filhos a partir dos três meses de alunas, professoras e servidoras da UFRN). Com o passar dos anos, houve ampliação do ingresso das crianças para a comunidade em geral, de modo que a entrada de crianças na instituição passou a ser e acontece até hoje, por meio de um sorteio público, no qual qualquer cidadão, independente de possuir ligação com a universidade ou não, pode inscrever seu filho(a), a partir de edital publicado pela UFRN, como forma de acesso à escola. Hoje, a instituição tem um total de 409 alunos, e recebe crianças desde um ano de idade na educação infantil, que em geral permanecem até o 5º ano do ensino fundamental, último ano escolar ofertado pelo NEI.

As crianças que realizaram a produção dos memoriais ingressaram, portanto, na instituição via sorteio. As de 2018, entraram no 1º ano do ensino fundamental e, as de 2019, entraram na educação infantil. Nesse percurso, colecionaram diversas memórias desde os primeiros anos na escola, as quais foram resgatadas na finalização da etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal resgate, culminou na construção dos textos memorialísticos aqui analisados, cujo intuito ao final do ano, era a produção de um livro digital de memórias que narrasse suas trajetórias na instituição.

A turma do 5º ano 2018, constituída por 21 alunos, sendo 8 meninos e 13 meninas. A turma de 2019, por 15 alunos, sendo 10 meninos e 5 meninas. Em ambas as turmas a faixa-etária variava entre 10 e 11 anos de idade. Em cada turma, as aulas são ministradas por dois professores. Em 2018, a segunda e terceira auto-

ra deste artigo eram professoras da turma do 5º ano. Em 2019, a primeira e segunda autoras atuaram como docentes do 5º ano. Optamos por discutir aqui o processo de produção do memorial em dois anos consecutivos, uma vez que a segunda autora participou em 2018 e 2019 no turno matutino, o que possibilitou um olhar mais aguçado acerca do processo de implementação e da escrita do memorial escolar no NEI.

Para a apresentação do processo de escrita de memórias escolares, organizamos este texto em duas partes. Na primeira parte – Procedimentos de elaboração do memorial escolar – após expor de modo sintético nossas motivações para a elaboração de um livro de memórias escolares com crianças, focalizamos a organização do *corpus*, a contextualização do lócus da pesquisa e das crianças participantes, nosso procedimento de pesquisa e análise; em seguida, apresentamos algumas etapas vivenciadas na produção do memorial escolar, na sequência, analisamos reflexões e concepções acerca do âmbito escolar apresentadas nos textos das crianças e, por último, registramos nossas considerações finais.

Procedimentos de elaboração do memorial escolar

Considerando os aspectos anteriormente mencionados, como professoras das turmas do 5º ano em 2018 e 2019, demos continuidade ao trabalho iniciado em 2017 no NEI. Para mostrar os principais momentos da experiência vivida nesses dois últimos anos, explicitamos a seguir algumas atividades realizadas no processo de produção do livro de memórias escolares.

Nossa prática pedagógica em sala de aula com a produção do memorial escolar foi embasada, inicialmente, nos apontamentos de Fernandes, Souza e Freitas (2017). Destacamos algumas motivações que levaram à escrita

desse artigo¹: a segunda autora desse artigo (COSTA) tem uma trajetória de pesquisa sobre memoriais, tem Mestrado em Educação sobre esse assunto e participou dos dois anos do estudo (2018 e 2019); além disso, existem projetos de pesquisa com narrativas de crianças a partir do memorial escolar sendo realizados na UFRN, e esse artigo colabora com um desses projetos. Para fins de organização e exposição das mediações, neste artigo, separamos as atividades do processo de produção do livro de memórias escolares em etapas, que foram adaptadas dos estudos de Antunes (2003), a saber: para Antunes (2003), o processo de produção textual é constituído por três principais momentos: o de planejamento, o da escrita e o da reescrita. Em nosso caso, o processo não se esgotava na produção de texto, já que o processo de escrita culminava com a edição e publicação do livro. Portanto, as produções das crianças publicadas, além de cumprirem uma funcionalidade social, permite a visibilidade de suas narrativas escolares, e sua construção se constitui como importante processo de autorreflexão e autoria para as crianças.

Organizamos a produção do livro em etapas com o fim de valorizar as vivências das crianças e os seus escritos, de tal modo que servissem, por um lado, para elas, pelo processo de um olhar sobre si, sobre suas trajetórias, atribuir-lhes um significado e, por outro, para nós, professoras, enquanto possibilidade de refletirmos com as crianças sobre nossa própria prática de sala de aula.

Ressaltamos que nossa intenção neste subitem é descrever e analisar os procedimentos utilizados no processo de escrita, reescrita e publicação dos memoriais escolares.

O momento inicial do processo de produção textual é definido por Antunes (2003)

como o de planejamento. Essa é a etapa para se pensar e decidir acerca do que vai ser escrito. Esta fase é dedicada às leituras para a ampliação do repertório, reflexão sobre os objetivos da escrita e, no caso do memorial escolar, tentativas de buscar nas lembranças, fatos vivenciados na escola, desde a entrada na instituição.

Passeggi (2016) explica que para a escrita de si, o sujeito vivencia três momentos que ela denomina de iniciático (evocação), maiêutico (reflexão) e hermenêutico (interpretação). O contexto abordado pela autora refere-se à produção de memoriais de formação, elaborado por professores em formação inicial ou continuada. Mas, é possível fazer um paralelo com a escrita do memorial escolar. No primeiro momento, a etapa iniciática, a criança se questiona sobre o memorial: como irá escrever sobre si? o que escrever? e de que modo irá lembrar dos acontecimentos com o fim de produzir essas memórias? O segundo momento, o maiêutico, acontece quando a criança já se sente mais confiante e consegue buscar nas suas memórias, as lembranças que viveram em anos anteriores e refletem sobre sua escrita, a partir das leituras, vivências, discussões e produções dos seus textos. No terceiro momento, o hermenêutico, a criança, depois das reescritas, também reinterpreta os acontecimentos narrados e, ao aguçar o seu olhar, dá novos sentidos às experiências vividas na escola e tira lições para a vida ao concluir a escrita do texto.

Para a etapa inicial, as turmas do 5º ano do NEI realizaram diversas atividades motivacionais, sempre considerando que a escrita do memorial escolar é colaborativa, uma vez que alunos, colegas, professores, pais e responsáveis também participam da produção. Assim, a etapa de planejamento é vivenciada também pelos familiares das crianças, conforme sintetizado no Quadro 1.

1 O artigo está vinculado ao projeto de pesquisa: PASSEGGI, M.C. "Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância" (MCTI-CNPq/MEC-CAPES. Processo nº 401519/2011-2).

Quadro 1 – Planejamento da escrita das memórias escolares

Objetivos do planejamento da produção dos textos que compõem o livro de memórias escolares	Conhecer o gênero textual memorial escolar
	Apreciar objetos com significados memorialísticos
	Entrevistar familiares acerca de suas memórias escolares

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nessa primeira etapa, realizamos uma série de atividades de preparação para a escrita propriamente dita. Para o objetivo “conhecer o gênero textual memorial escolar”, fizemos um levantamento do que as crianças já sabiam sobre o memorial, em seguida, planejamos ações a partir do que elas tinham consolidado sobre o gênero em anos anteriores, as dúvidas que apresentavam, as lacunas, os interesses e, diante disso, propusemos exposições dialogadas sobre o gênero, mediada pelo uso de *slides* (produzidos no programa Power point), e por alguns exemplos de memoriais construídos na nossa sociedade, para que tivessem um contato inicial com a estrutura desse gênero.

Ainda com o mesmo objetivo de nos aprofundarmos nas características do gênero, promovemos uma discussão para diferenciar biografia, autobiografia, memorial e diário. Assim como realizamos leitura de textos literários que abordassem a memória e seu significado, constituindo-se como uma leitura espontânea da narrativa em diferentes momentos da rotina escolar, conforme orientado por Fernandes, Souza e Freitas (2017).

Para o segundo objetivo exposto no Quadro 1, propusemos que as crianças trouxessem de casa objetos que guardaram ao longo dos anos escolares no NEI-Cap/UFRN, para ilustrarem suas memórias escolares, de modo que

pudessem recorrer a esses objetos para contarem suas histórias.

Nessa atividade, denominada por Fernandes, Souza e Freitas (2017) de “baú de memórias da turma”, as crianças rememoraram por meio de objetos, fatos vividos na escola anos atrás. Objetos como fotografias, arquivos em vídeos, cadernos, livros, anotações, brinquedos, fardas, dentre outros, ajudaram as crianças a recordarem momentos especiais vivenciados na escola. Essa atividade se configurou como motivacional e despertou os sujeitos para acontecimentos e detalhes até então não recordados com tanta facilidade.

Outra atividade de planejamento para a etapa da escrita foi a realização de entrevistas com familiares dos estudantes; sempre que precisavam, as crianças podiam recorrer aos seus familiares para rememorarem o vivido. Essa experiência também fomentou a reflexão comparativa acerca de práticas antigas e atuais do cotidiano escolar, bem como o papel de ações como a leitura, a brincadeira, a escrita no contexto escolar e a valorização das memórias e práticas vivenciadas no âmbito escolar.

Após a realização de atividades com esse perfil, partimos para uma segunda etapa, que se caracteriza, segundo Antunes (2003), como a fase do sujeito registrar no papel o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita. Que apresenta os seguintes procedimentos:

Quadro 2 – Alguns procedimentos da elaboração do memorial

1. Escrita espontânea das memórias escolares desde o ingresso no NEI
2. Leitura espontânea da narrativa, seja na roda inicial, seja na hora de história
3. Leitura crítica, pelos autores, da primeira versão do seu memorial escolar
4. Reescritas e reestruturação do texto de acordo com as discussões com as professoras e/ou colegas
5. Digitação do texto para produzir a versão final do memorial
6. Ilustração do memorial
7. Lançamento dos memoriais escolares

Fonte: elaborado pelas autoras.

Esses procedimentos serviram de guia para orientar o caminho percorrido pelos alunos desde os primeiros rascunhos até o lançamento. A cada 15 dias, dependendo do trabalho com a turma, sugeríamos um tema e as crianças escreviam em seu caderno sobre os temas

propostos, como brincadeiras, festa junina, professores, tema livre, memórias literárias e matemáticas, viagens de estudo, amigos e estudos mais significativos. A seguir, apresentamos um exemplo de como se dava esse encaminhamento às crianças:

Figura 1 – Atividade com sugestão do tema “As rodas de conversa no NEI”

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA – MEMORIAL

As rodas de conversa no NEI são preciosos momentos que temos em nossa rotina! Nela conversamos sobre notícias, discutimos os conflitos que acontecem em sala, trocamos ideias, ouvimos músicas, damos sugestões e conselhos, realizamos votações, fazemos enquetes etc. A roda de conversa torna nossa rotina escolar mais rica, prazerosa e divertida.

Vamos relembrar das rodas de conversa que marcaram a nossa rotina aqui no NEI e que de uma forma ou de outra deixaram marcas em você? Para isso, registre os momentos da roda de conversa que você teve ou tem na escola, em um novo capítulo de suas memórias, intitulado: “As rodas de conversa no NEI!”. Nessa produção, você poderá resgatar as rodas de conversas que mais marcaram a sua trajetória aqui na escola e sua importância em nossa rotina.

Capriche na estruturação dos parágrafos, seguindo todas as orientações dadas nas aulas de Língua Portuguesa! Não esqueça de organizar seu texto com uma introdução, desenvolvimento e conclusão!

Fonte: acervo das autoras.

A sugestão para o registro dos momentos da “roda de conversa”, enquanto momento na rotina que acontece desde a educação infantil, partiu de nós, professoras, ao percebermos que esse era um momento muito significativo para as crianças. Era nesse espaço privilegiado da rotina que os “contratos ocorriam”, as crianças externavam mais esponta-

neamente as reivindicações de seus direitos e exerciam seu poder decisório, tornando-se assim um espaço institucional de fala e de escuta sobre fatos em que elas concordavam ou discordavam.

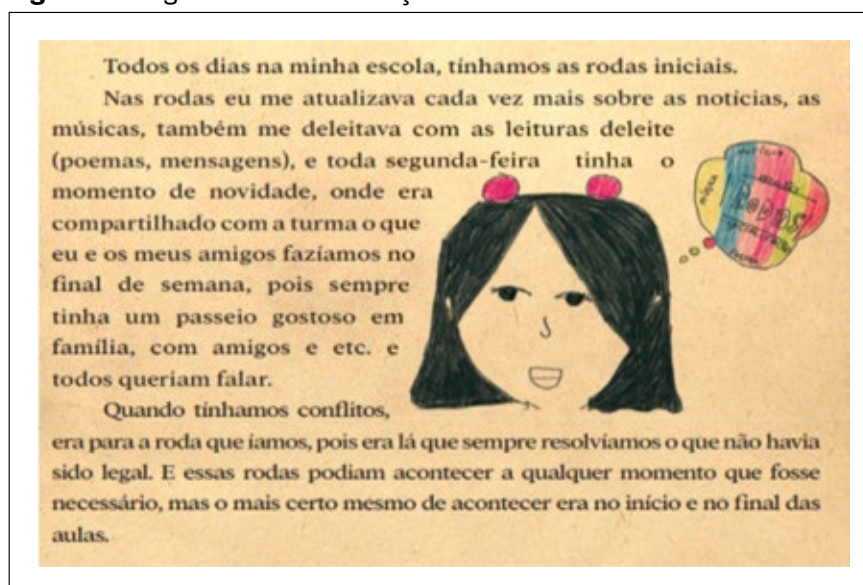
Era na roda que conseguiam discutir entre elas mesmas e com as professoras sobre o que ocorria ao seu redor e no mundo. Traziam

suas versões do que ouviam nos noticiários e de como se resolviam conflitos cotidianos. Ali também era um espaço de bem-estar, onde ouviam músicas, declamavam poesias, chegavam a consensos.

Para Vygotsky (2002, p. 78), “Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente”. Se vivências cotidianas do ambiente escolar como a “roda de conversa” eram promotoras de aprendizagens para nós,

professoras, tratava-se de saber se elas eram para as crianças. Será que conseguiam refletir e perceber de modo consciente essa prática como significativa? O que “ficava” das rodas para elas? Como escreveriam sobre suas práticas cotidianas? Como avaliavam esses momentos? Imbuídas por esses questionamentos, lançamos a proposta para que elas escrevessem sobre “as rodas de conversa na escola”. Sobre esse encaminhamento, trazemos um trecho escrito por uma criança em 2018.

Figura 2 – Registro de uma criança sobre a roda de conversa



Fonte: Nazário e Costa (2018).

A narrativa da criança, exposta no livro organizado por Nazário e Costa (2018), indica que ela enxergava esse momento como significativo, pois pontua e reflete sobre vários aspectos: atualizar-se sobre as notícias, o prazer de ler; falar de momentos agradáveis e resolver conflitos, ela lembra que os momentos das rodas eram realizados no início e no final da aula e reconhece que todos “queriam falar”, o que demonstra envolvimento por parte de toda turma. Seu registro é representativo com relação aos textos de outras crianças que conseguem, assim como ela, externar sentimentos e reflexões, em um movimento de retomada

dessa vivência, o que atesta a funcionalidade social das “rodas de conversa”.

Outras propostas de momentos do cotidiano também aconteceram. Em algumas ocasiões, as próprias crianças também sugeriam temáticas, como, por exemplo, o registro de visitas de estudo, os bichos que viram ou estudaram na escola, dentre outros.

Nas orientações que dávamos às crianças, como no exemplo da Figura 1, comumente registrávamos pontos que, durante o processo de escrita, percebíamos certa dificuldade das crianças, como a organização do texto em parágrafos, a importância de uma introdução,

um desenvolvimento e uma conclusão para fechar o texto. Nesse sentido, nossas orientações para a produção escrita se voltavam para a temática, sugerida por nós ou pelos próprios alunos. Apesar de apresentarmos orientações específicas, conforme apresenta a Figura 1, valorizávamos e privilegiávamos a escrita espontânea das crianças, sempre sugerindo melhorias quando havia necessidade, principalmente quanto aos aspectos de coerência e coesão textuais.

Após a escrita dos textos, as crianças podiam socializar suas memórias, realizando uma leitura espontânea nos momentos de roda de conversa ou na hora da história. Em seguida, entregavam às professoras para que fizessem a leitura. Depois, quando necessário, devolvíamos o texto com orientações para que o estudante pudesse fazer suas alterações e, dessa forma, enriquecer seus textos. Esse processo de reescrita, conforme esclarecido, visava à melhoria na compreensão do texto, não tinha como foco as regras gramaticais.

Em outro momento, os próprios alunos liam os textos dos colegas e podiam sugerir melhorias. A etapa da escrita e reescrita dura praticamente todo o ano letivo, concomitante

a ela, continuamos estudando com as crianças acerca do gênero, bem como realizando leituras de textos literários que remetem a memórias. Para Antunes,

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos, mas é 'uma conquista', 'uma aquisição', isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal! (ANTUNES, 2003, p. 60)

Por isso, durante todo o ano, o trabalho pedagógico com o memorial exige criatividade, diálogo, interação, troca entre crianças e professores, mantendo sempre o foco na natureza do texto memorialístico e na sua função social.

No decorrer do 5º ano, as crianças produzem cerca de dez textos memorialísticos com temáticas diversas. No 2º semestre, os escritores escolhem três textos para compor o seu capítulo individual. Assim, após a escolha, têm a oportunidade de digitar as memórias escolhidas em um processador de textos, nos computadores da sala de informática da instituição.

Figura 3 - Digitação dos textos



Fonte: banco de dados das autoras.

Na ocasião, conforme evidenciado na Figura 3, as professoras fazem mediações, sugerindo às crianças melhorias no texto, agora, ainda mais perto da feitura final do livro, em um processo de resgate de memórias, que envolve constante conversa e reflexão sobre o que foi vivido e registrado, e que se aproxima de se tornar público.

Ainda no processo de escrita, escrevemos coletivamente a apresentação do livro, a dedicatória e os agradecimentos e convidamos um ex-professor da referida turma para escrever o prefácio do livro. É importante frisarmos que, quando as crianças escolhem determinado professor para escrever o prefácio do livro, elas recorrem às suas memórias escolares, e escolhem alguém que marcou afetivamente a história dessa turma. Com isso, o resultado é um sentimento de gratidão de ambas as partes. Vejamos o prefácio produzido pela professora Cibele Lucena de Almeida, em 2018, por exemplo:

Dei uma volta ao passado, vivido no mesmo corredor que as recebia no ano de 2014, ou então como professora do 3º ano e elas como crianças recém-chegadas – receosas, principiantes em suas relações com o novo grupo de colegas e professoras, porém desejosas em desbravar o mundo que se apresentava: uma escola que pulsava vida, cor, parque, brinquedo, movimento, areia, fantasia [...]. (ALMEIDA, 2018, p. 7)

A professora falou sobre a experiência que teve por dois anos com essa turma. Além disso, relatou sua “volta ao passado” para relembrar sensações, sentimentos provocados pelos momentos importantes e significativos, vividos por e com esses alunos. Em suma, a escrita do prefácio se constitui como uma rica oportunidade de rememorar, tanto para os alunos, que precisam recordar momentos para a escolha do professor, quanto para o docente, que necessita “biografar-se”. Para Bruner (2014, p. 75), [...] “dizer é fazer, biografar-se é tornar-se um

outro para construir-se como um si mesmo”. Portanto, a escrita do prefácio possibilita ao docente, ao escrever, reviver, de modo formativo, as vivências escolares com aquela determinada turma, rememorando práticas e fomentando reflexões.

Dando continuidade aos procedimentos de elaboração do memorial escolar, ressaltamos que a produção dos memoriais se deu a partir da colaboração coletiva dos atores envolvidos no processo de escrita – colegas, professores, familiares –, posto que, compreendemos a importância do coletivo na constituição singular dos sujeitos, como também porque todas as crianças são consideradas sujeitos de direitos de participação e aprendizagens, independentemente de suas condições, ao longo da trajetória escolar.

Desse modo, em uma perspectiva inclusiva, foi preciso adaptar as possibilidades de registro àquelas crianças que ainda não escreviam autonomamente, pois não faziam uso da fala e/ou não estavam alfabetizadas, devido a alguma deficiência. Tais crianças, precisaram da ajuda do coletivo para significar suas vivências escolares, já que, ao longo de sua vida escolar no NEI-CAP/UFRN, externaram e sinalizaram seus gostos e preferências através de comportamentos, linguagens não verbal, observações e relatos das famílias, colegas e professores, e tiveram, assim, seus direitos de participar da elaboração do livro preservados.

A escrita coletiva se constitui como um momento importante, uma vez que promove a tomada de escolhas, a postura de ouvir o outro e suas sugestões, a avaliação crítica dos termos mais adequados a serem utilizados e a discussão do conteúdo a ser priorizado no texto. A partir dessa compreensão, de acordo com a demanda de cada turma, realizamos a escrita em conjunto dos textos de crianças público-alvo da educação especial. Tendo por base que cada autor tinha direito à escolha de três tex-

tos para a composição do seu capítulo no livro, como critério de escolha para a criança com deficiência, escolhemos um texto que foi mediado pelas professoras, um em parceria com a família das crianças com deficiência e outro, com os colegas da turma.

No processo de escrita do memorial escolar no NEI-CAP/UFRN, os alunos também realizam a ilustração de todo o livro, que é organizado em três principais momentos. No primeiro mo-

mento, as crianças participam de uma oficina com um professor colaborador sobre autorretrato. Na ocasião, refletem sobre as técnicas para melhor demarcar os traços marcantes do rosto. Os capítulos do memorial foram compostos por três textos de cada criança, assim, na abertura dos capítulos, há uma pequena apresentação sobre cada criança, acompanhado do seu autorretrato. Na Figura 4, observamos os autorretratos de duas crianças do livro de 2019.

Figura 4 – Autorretratos

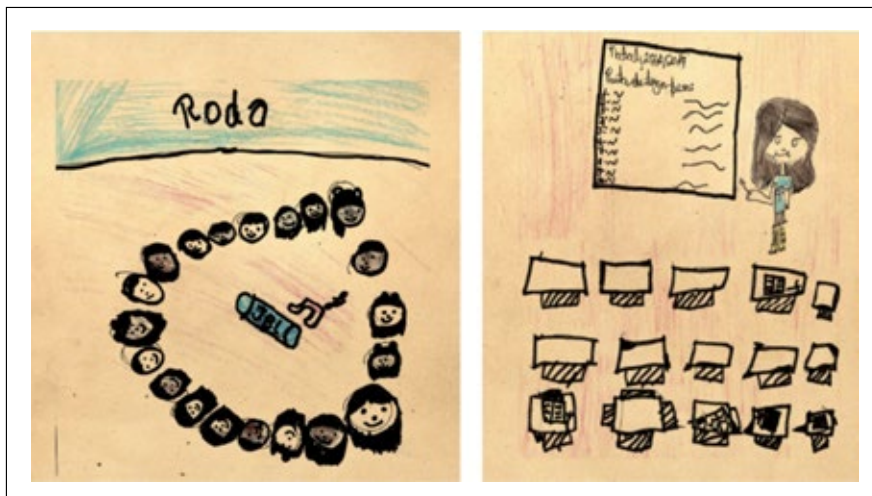


Fonte: Gomes e Costa (2019).

No segundo momento do processo de ilustração, as crianças ilustram suas três memórias, de acordo com a temática de cada texto.

Na Figura 5, verificamos a ilustração das memórias de “rodas de conversa” e dos professores mais marcantes de uma criança.

Figura 5 – Ilustração dos textos



Fonte: Gomes e Costa (2019).

Ainda com relação ao aspecto ilustrativo, em um terceiro momento, é uma prática no NEI, lançar um concurso voluntário com os

alunos do 5º ano para a escolha da capa. As ilustrações podem ser vistas a seguir, nas Figuras 6 e 7:

Figura 6 – Capa do livro publicado em 2018



Fonte: Nazário e Costa (2018).

Conforme evidenciado nas Figuras 6 e 7, as ilustrações remetem a relações de dinamismo, movimento, amizade, brincadeiras, descobertas, vividos nesse lugar, assim como de objetos e símbolos escolares que apresentam algum significado no contexto das memórias escolares das referidas turmas, a ilustração, portanto, também se configurou como um fomento à reflexão sobre a vida escolar.

Figura 7 – Capa do livro publicado em 2019



Fonte: Gomes e Costa (2019).

Após a organização estrutural do livro junto às crianças, enviamos o arquivo digital para o diagramador. Ressaltamos que a diagramação nos dois anos foi feita voluntariamente por um pai de uma criança matriculada em 2018 no 5º ano do turno vespertino de nossa instituição.

Após as atividades de planejamento, escrita e reescrita dos textos, partimos para a última etapa, evidenciada no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapa de publicação do livro de memórias

Objetivos da etapa de publicação do livro de memórias	Participar do lançamento do livro de memórias escolares, publicado no site da instituição
---	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Realizamos o lançamento dos livros e sua publicação consta no repositório digital da instituição. Em 2018, no entanto, além do lançamento que já existe como prática ao final do ano letivo no NEI, as crianças e professoras foram convidadas para o pré-lançamento do livro de Nazário e Costa (2018) no Colóquio internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica com crianças e jovens (II CINPAC), que abor-

dou o tema: “infâncias e juventudes e espaços escolares e não escolares”. Essa foi uma rica oportunidade de apresentação das crianças, que, muito entusiasmadas, puderam falar pela primeira vez em público, em um evento científico, de modo simples, consciente e reflexivo, sobre o processo e finalização de seus escritos, que culminou naquele livro de memórias ali pré-lançado.

Após a vivência dos procedimentos mencionados para a elaboração do livro, como professoras participantes do processo, definimos o memorial escolar como um rico material em que as crianças do 5º ano expressaram seus sentimentos em relação a temáticas do âmbito escolar, por isso, desde o início do processo, assumimos o posicionamento de professoras-pesquisadoras, pois, durante todo o processo de escrita do memorial e, após os procedimentos de produção do livro, mais precisamente, retomamos os escritos com o intuito de investigá-los, de modo a analisar as reflexões das crianças ali presentes.

Na próxima seção, abordamos nossas análises acerca da escrita reflexiva das crianças sobre a escola e algumas práticas escolares.

Escrita reflexiva de crianças sobre a escola: uma análise a partir do memorial escolar

Na presente seção, apresentamos as análises, realizadas a partir da leitura dos dois livros de memórias dos quinto anos matutinos de 2018 e 2019.

As análises visam reconhecer reflexões suscitadas pelas crianças acerca da escola: seus sentimentos, medos, dificuldades, facilidades etc. Buscamos, assim, destacar expressões e termos linguísticos que expressavam sentimentos e emoções. Ao reler os textos das crianças, fomos guiadas pela busca em identificar reflexões sobre o que elas sentiram no decorrer da escrita do memorial e quais os significados que elas atribuíram a escola e às diversas práticas escolares. Para Passeggi, “no ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico” (2018, p. 112).

Em um primeiro momento, lemos os livros de 2018 e 2019 e selecionamos quatro temáticas em comum nesses livros, que foram: a concepção de escola, as aulas de matemática, os momentos de leitura e as brincadeiras vivenciadas na escola. Assim, para fins de compilação dos dados de análise, copiamos um trecho de cada livro e organizamos um quadro para cada temática. Esses fragmentos foram selecionados à medida em que percebíamos uma narrativa singular, pessoal e explicativa acerca das concepções de escola, das aulas de matemática, dos momentos de leitura e das brincadeiras realizadas no âmbito escolar. Entendemos que

[...] pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si revela a disposição à reflexividade autobiográfica e confere ao humano um modo próprio de existência. Essa disposição humana à reflexividade é aqui entendida como probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re) elaboração da experiência vivida, mediante instrumentos semióticos disponíveis (em suas mais diversas grafias). (PASSEGGI et al., 2014, p. 89).

Assim, por possibilitar a reflexão sobre momentos vividos na escola e valorizar os significados deles, buscamos, em nossa leitura dos textos das crianças, trechos que de algum modo refletissem um sentimento acerca da escola, das aulas de matemática, dos momentos de leitura e das brincadeiras. Para fins de organização e análise dos dados, nos baseamos em Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018). Adaptamos o quadro sintético apresentado pelos autores, no qual copiamos trechos dos registros escritos de dois alunos, um de cada ano letivo – 2018 e 2019, na coluna esquerda; na do meio, apontamos nossa reflexão sobre

a escrita dessas crianças; e, na última coluna, apresentamos três palavras-chave que sintetizam os significados da narrativa da criança.

Ressaltamos que os trechos selecionados representam, de modo geral, pontos em co-

mum sobre a mesma temática que também foram destacados na escrita de outras crianças. No Quadro 4, apresentamos trechos da escrita autoral das crianças em relação ao ambiente escolar.

Quadro 4 – Reflexões das crianças sobre a escola

Trecho da escrita das crianças	Sentença sintética	Palavras-chave
Essa escola é pública , mas é muito melhor que muitas particulares [...] só sei é que fui privilegiada de estudar nessa escola de qualidade . (Nazário. Costa, 2018, p. 41)	A escola pública pode ser tão boa ou melhor do que a escola particular. Mas não é sempre que isso ocorre, por isso a criança se diz privilegiada.	Escola pública. Qualidade. Privilégio.
Se as outras escolas fossem iguais ao NEI, que respeita a hora de brincar das crianças ao invés de levar muito tempo copiando, escrevendo e escutando o professor, tudo seria bem melhor! (Gomes. Costa, 2019, p. 69)	A escola é boa porque valoriza os momentos de brincadeira e o equilíbrio entre o brincar e as aulas com práticas “tradicionais”.	Brincadeiras na escola. Respeito. Infância.

Fonte: organizado pelas autoras.

Conforme apresentado no Quadro 4, por meio da escrita das crianças, compreendemos que as mesmas concebem a escola como um local de qualidade e isso, para elas, se deve a vários fatores, tornando-a “muito melhor” que outras escolas. Visualizamos então, um entendimento acerca da diferença social entre instituições públicas e privadas e a valorização da escola em que estudam por oferecer espaços e momentos agradáveis. As crianças percebem a escola como um local de direitos, de aprendizado, mas também de afetividade e ludicidade ao valorizarem o equilíbrio que vivenciam no cotidiano escolar entre “a hora de brincar” e “a hora de estudar, copiar, escrever”.

Verificamos que elas utilizam a comparação ao fazerem referência a práticas de “outras escolas” e se sentem privilegiadas por estudarem nesse local. Assim, a escrita do memorial fomentou nas crianças reflexões não apenas sobre a escola em que estudam, mas possibilitou um olhar panorâmico e ao mesmo tempo

singular de práticas escolares e da necessidade da relação entre a brincadeira, a ludicidade e os momentos de estudos formais. A respeito disso, concordamos com Dowbor, ao enfatizar que:

[...] acho necessário pensar a educação numa perspectiva humanista. Ora, na verdade, a escola pode possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional. Não há por que ter vergonha de viver o que se sente e deseja. Por isso, posso desejar uma escola que não seja local somente de fala, de discursos autoritários, mas também de escuta de respostas às expectativas do aluno, uma escola que ouça mais os anseios e necessidades dos seus alunos, profissionais e pais. (DOWBOR, 2008, p. 56)

Os registros do memorial escolar possibilitam definir conscientemente e valorizar a escola como um ambiente que precisa difundir práticas que respeitem os sujeitos como seres integrais, respeitando suas emoções, singularidades, seu corpo e sua racionalidade.

De modo mais específico, acerca das práti-

cas escolares, o Quadro 5, a seguir, demonstra fragmentos sobre o que as crianças pensam e sentem sobre as aulas de matemática. Destaca-

mos os trechos-chave, que expressavam de algum modo essas sensações, fossem elas prazerosas ou não.

Quadro 5 – Reflexões sobre as aulas de matemática

Trecho da escrita das crianças	Sentença sintética	Palavras-chave
E é por isso que eu adoro a Matemática , por que nós podemos aprender brincando , nos divertindo muito (Nazário. Costa, 2018, p. 74)	A matemática é uma matéria escolar divertida porque com ela é possível aprender brincando.	Matemática. Brincadeiras. Aprendizagem.
Não foi fácil para mim aprender matemática [...] Agora a minha disciplina favorita sem dúvidas nenhuma é a matemática, pois números difíceis se tornaram um bom passatempo para mim [...] aprendi diversas coisas diferentes na matemática como: contar, somar, subtrair, multiplicar, dividir e resolver problemas. Também aprendi a usar o ábaco, o transferidor, o material dourado e etc (Gomes. Costa, 2019, p.76)	A matemática se tornou uma matéria prazerosa por meio de aulas com materiais concretos e jogos, bem como o reconhecimento de diversas práticas que podem ser realizadas com o conhecimento matemático.	Matemática. Materiais concretos. Superação.

Fonte: organizado pelas autoras.

Em síntese, com relação aos sentimentos e opiniões sobre as aulas de matemática, a leitura dos trechos da escrita memorialística de formação escolar expostos no Quadro 5, nos fizeram concluir que essas crianças têm uma afinidade com a referida disciplina não pelo conteúdo em si, mas por três principais motivos: 1) pela forma como aprendem – utilizando materiais concretos e participando de jogos e brincadeiras; 2) porque esses momentos possibilitam interações com os colegas, ou seja, há uma valorização do coletivo ao utilizar a 1ª pessoa do plural “nós podemos aprender brincando”; e 3) pelo reconhecimento da importância da matemática no cotidiano, o que gera um maior interesse em estudá-la, ou seja, eles atestam a importância das aprendizagens escolares para a prática social.

As reflexões das crianças sobre a matemática, por meio de narrativas memorialísticas, se mostram como um campo de investigação precioso para formação de professores que atuam na educação das infâncias, uma vez que, por meio desses registros, é possível identificar lacunas, convergências, divergências, preferências, dificuldades dos sujeitos, de modo que fomentam tanto no aluno quanto no professor a necessidade de se pensar sobre a aprendizagem e ensino da matemática. Para Nacarato, Moreira e Custódio (2019), os estudos (auto) biográficos relacionados à educação matemática estão em crescimento, contudo, para nós, é preciso que se amplie e se explore ainda mais investigações de narrativas matemáticas com crianças.

A leitura também é uma temática propícia para investigar os sentimentos e a visão das

crianças com relação a práticas recorrentes do ambiente escolar. Seleccionamos fragmentos

de dois textos dos livros, um de 2018 e outro de 2019 e apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Reflexões sobre os momentos de leitura na escola

Trecho da escrita das crianças	Sentença sintética	Palavras-chave
Na escola, eu gostava de ler na biblioteca . Lá eu lia livros e gibis com minhas amigas [...] acho que a leitura é importante porque com ela aprendemos muitas coisas sobre como, por exemplo: respeitar as pessoas e não julgar pelas aparências. Quando lemos, aperfeiçoamos nossas leituras, passamos a ter mais imaginação para escrever e aprendemos sobre várias coisas (Nazário. Costa, 2018, p. 24)	A leitura é importante por diversos motivos. Ela colabora na formação dos sujeito, em suas atitudes e também em sua cognição.	Leitura. Aprendizagens. Reconhecimento.
No Ensino Fundamental gostei mais de ler os livros da ciranda . Eu escolhia um livro de algum colega da turma e levava para casa na sexta-feira. Eu gostava muito dessas leituras e sempre apreciei os livros dos meus colegas (Gomes. Costa, 2019, p. 51)	A leitura é uma prática presente no cotidiano escolar, mas que também pode ser realizada em casa, de modo prazeroso.	Leitura. Escola. Ambiente extraescolar.

Fonte: Organizado pelas autoras

Por meio do recorte dos trechos da escrita do memorial escolar expostos no Quadro 6, concluímos que esse registro possibilitou que as crianças refletissem a respeito da função da leitura, sua importância e potencialidade. Ao relatar que a leitura é relevante porque colabora no aprendizado, faz relaxar ou possibilita a interação com os colegas por meio da leitura coletiva, os sujeitos dos quinto anos reconhecem o ato de ler como uma prática que apresenta diversos objetivos. As crianças também valorizam e reconhecem que a leitura pode ocorrer em diferentes lugares e/ou momentos da rotina e reconhecem essa atividade como uma ocasião de formação, posto que possibilita o desenvolvimento da imaginação e criatividade. As reflexões suscitadas pelas crianças vão ao encontro do que aponta Dowbor (2008, p. 103-104), para ela,

[...] o importante no ato de ler é o aprendizado daquele que se experiencia como leitor,

de aprender a conversar com o texto. É pelo aprendizado de conversar com o texto que descobrimos a inter-relação existente entre o texto e o contexto da pessoa que escreveu o texto. Quando escrevemos ou lemos, não o fazemos como se estivéssemos soltos no ar. Fazemo-lo sempre com base naquilo que somos, com a visão de mundo que temos, da qual fazem parte nossos valores, desejos, sonhos, experiências de vida.

Percebemos nos registros das crianças o imenso prazer que elas têm por esses momentos de leitura vivenciados na escola e que faz parte do trabalho desenvolvido pelo NEI, de formar leitores e de primar por livros de qualidade literária. Outra prática bastante vivenciada na escola são as brincadeiras. O Quadro 7, a seguir, apresenta fragmentos sobre as brincadeiras vividas na escola. Os termos-chave destacados a seguir mostram que as crianças têm muito prazer em falar desses momentos.

Quadro 7 – Reflexões sobre as brincadeiras

Trecho da escrita das crianças	Sentença sintética	Palavras-chave
A minha brincadeira favorita [...] é homem morto no chão [...] Graças a essas brincadeiras temos melhorado nosso trabalho de equipe , velocidade, agilidade, entre outros. (Nazário. Costa, 2018, p. 94-95)	A brincadeira permite o desenvolvimento pessoal e a coletivo.	Brincar. Desenvolvimento. Coletividade.
Acho que brincadeiras é o melhor jeito de interagir quando você é criança. Com as brincadeiras, desenvolvemos a nossa capacidade de imaginação, estimulando a criatividade. Adorei fazer este texto, e tinha desejo de fazer outros como esse de memórias aqui na escola. (Gomes. Costa, 2019, p.36)	Brincar é a melhor forma de aprender.	Brincadeira. Interação. Aprendizagem.

Fonte: organizado pelas autoras.

Nos trechos expostos no Quadro 7, observamos a importância da brincadeira na vida das crianças, quando escreve “com as brincadeiras, desenvolvemos a nossa capacidade de imaginação, estimulando a criatividade, o prazer em participar desses momentos de interação, criação e imaginação”, percebemos uma tomada de consciência que a criança tem sobre a brincadeira e sua função no desenvolvimento cognitivo e social. Para Winnicott (1975, p. 80), “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”.

A escola, portanto, a partir do registro das crianças, é o lugar onde elas brincam, conhecem novas brincadeiras, criam laços, se aproximam uns dos outros, interagem, expressam seus sentimentos e aprendem.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os procedimentos de uma prática de escrita por crianças do 5º ano do ensino fundamental, que consideramos inovadora: a produção do memorial es-

colar como uma possibilidade de escreverem numa perspectiva reflexiva. Discutimos os procedimentos utilizados e apresentamos as reflexões e concepções das crianças sobre a escola e as seguintes temáticas – aulas de matemática, momentos de leitura, brincadeiras – vivenciadas por elas ao longo de seu percurso no NEI – Cap da UFRN, que marcaram sua vida escolar e que foram impressas nos seus escritos memorialísticos no último ano escolar da instituição.

Conforme discutido, a produção de um memorial escolar constitui-se como uma prática desenvolvida ao longo do último ano escolar no NEI-CAP/UFRN desde 2017. Nossa pesquisa foi realizada a partir da análise da escrita de dois memoriais escolares, os dos anos de 2018 e 2019, de crianças com faixa-etária entre 10 e 11 anos, do turno matutino, do 5º ano do ensino fundamental.

Podemos afirmar que a escrita do memorial escolar se configurou, efetivamente, como uma atividade significativa e reflexiva ao proporcionar às crianças o registro de vivências, o que corrobora o pensamento de Vygotsky (2002) quando afirma que “Quanto mais formos capazes de nos dar conta e de dar conta

aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente (experimentada, fixada na palavra etc)” (VYGOTSKY, 2002, p. 78).

Concluimos, portanto, que consideramos pertinente a explanação do processo de construção de um livro de memórias escolares posto que “o esforço humano de reflexividade autobiográfica torna as narrativas produzidas pela criança, acerca de suas experiências, um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola” (PASSEGGI et al., 2014, p. 88), por isso concordamos com o pressuposto de que a criança é um ser de direitos, que possui vivências, as quais podem ser lembradas, valorizadas, registradas e analisadas.

Com a escrita desse livro de memórias, cada criança foi capaz de criar, construir conhecimentos e apresentar sua própria história. Para nós professoras, isso vem nos mostrar o verdadeiro sentido da escola, como um lugar privilegiado onde “toda variedade de significados aflora, é fácil reaprender, a partir dos próprios guardados, a pluralidade de sentidos formadores que tem a experiência escolar” (ARROYO, 2007, p. 241).

Na análise realizada para fins deste artigo, foi possível observar, pelos escritos das crianças, o modo como expressam de maneira ativa, crítica, reflexiva e consciente, os sentimentos delas com relação à escola e práticas vivenciadas com e por elas. Como protagonistas que são, as crianças tornam-se escritoras e autoras de suas histórias de vida e deixam grande legado à instituição e à nossa sociedade.

Para Passeggi, “A reflexividade biográfica permite à criança tomar consciência de si mesma como ator, autor, e agente social [...] é a partir da reflexão [...] que o narrador passa a se assumir como autor responsável pela continuidade de sua história e de sua ação no mundo” (PASSEGGI, 2018, 118-119). Portanto, ao mesmo tempo que escrevem sobre si, as crianças fa-

lam conscientemente sobre suas experiências escolares e seus significados e as ressignificam, a partir de um processo autorreflexivo. Enquanto professoras, portanto, nesse exercício de mediação, lançamos a possibilidade de as crianças revelarem não só vozes sobre elas no processo escolar, como também tiveram a oportunidade de apresentar a visão delas acerca de como as coisas funcionam na escola. Os escritos memorialísticos desvelam, assim, concepções de ensino, de aprendizagens, de escola, de criança, de infâncias, e algumas práticas realizadas na instituição, a partir da perspectiva de crianças.

Destarte, ouvir as crianças através dos seus escritos constituiu-se como um “termômetro” para verificarmos se ao longo dos anos escolares, essas crianças tiveram contato com experiências que coadunassem com nossos princípios e práticas. Esse foi um dos desdobramentos que essa tessitura nos proporcionou.

Acreditamos no protagonismo da criança frente ao mundo, por isso, é um dos anseios do NEI-Cap/UFRN enquanto instituição pública, romper com práticas engessadas, que ficam a repetir atividades descontextualizadas, pouco prazerosas e insignificantes para as crianças, como foi possível ser evidenciado em trechos escritos por elas, apresentado nas análises deste artigo: “Se as outras escolas fossem iguais ao NEI, que *respeita a hora de brincar das crianças* ao invés de levar muito tempo copiando, escrevendo e escutando o professor, *tudo seria bem melhor!*” (Gomes. Costa, 2019, p. 69); “*podemos aprender brincando, nos divertindo muito*” (Nazário. Costa, 2018, p. 74). Privilegiamos a atividade delas, a partir da escuta atenta do que elas têm a nos dizer. Enquanto professoras, abertas ao diálogo, a interação e trocas, acreditamos na possibilidade de refletirmos sobre o ensino e as aprendizagens juntos, nos colocando sempre à disposição para a melhora de nossa práxis pedagógica.

Portanto, a pesquisa sobre a prática do memorial escolar revela que se trata de uma possibilidade de escrita com ênfase numa perspectiva reflexiva, que se torna significativa, tanto para as crianças, quanto para os professores, pois possibilita a formação consciente das crianças em uma rica troca de conhecimentos e aprendizagens, na medida em que acontecem estudos, reflexões, discussões, questionamentos e aprofundamentos sobre a vivência escolar e possibilita ao professor pesquisar sobre sua prática a partir do que as crianças escrevem sobre si e sobre o que vivenciam na escola. Além disso, um dos caminhos para tornar a aprendizagem de normas gramaticais mais dinâmicas, envolventes e prazerosas para os alunos em fase escolar, pode ser a partir da implementação da escrita memorialista na escola.

Referências

- ALMEIDA, Cibele Lucena de. Um olhar sobre as crianças e o tempo. *In: NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo. COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da. (Orgs.). Cinco anos de memórias escolares no NEI: entre lembranças, descobertas, aprendizagens e diversão.* Natal, RN: Terceirize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br/documentos/2018/336734185>> Acesso em: 10 de maio 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Travessias. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* São Paulo: Paulus; Natal: EDUFN, 2011. p. 171-227.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRUNER, J. Fabricando histórias. **Direito, Literatura, Vida.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Gildene Lima de Souza; SOUZA, Danielle Medeiros de; FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Ler, lembrar e escrever:** Um diálogo entre o ensino de literatura e a produção textual. *In: V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELIJ, edição 5, 2017, Presidente Prudente. Anais...* Presidente Prudente, 2017.
- GOMES, Luanna Priscila da Silva. COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da. (Orgs). **Um começo sem fim:** as melhores memórias escolares da turma. Natal, RN: Terceirize Editora, 2019. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br/documentos/2019/336734186>>. Acesso em: 14 mai 2020.
- NACARATO, Adair Mendes; MOREIRA, Kátia Gabriela; CUSTÓDIO, Iris Aparecida. **Educação Matemática e estudos (auto) biográficos:** um campo de investigação em construção. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 04, n. 10, 2019, p. 21-47.* Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809>> Acesso em: 14 mai 2020.
- NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo. COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da. (Orgs.). **Cinco anos de memórias escolares no NEI:** entre lembranças, descobertas, aprendizagens e diversão. Natal, RN: Terceirize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br/documentos/2018/336734185>>. Acesso em: 10 de maio 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Autoconhecimento:** metacompetência para a formação permanente. *In: I TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1, 2001, Brasília. Anais...* Brasília: UnB, 2001.1 CD-ROM.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança! *In: PASSEGGI et al., Pesquisa auto (biográfica) em educação:* infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. [Recurso eletrônico] Natal, RN: EDUFN, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberto de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, 2016, p. 11-125. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/688>>. Acesso em: 14 maio 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 155-169, 2018. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/9324>> Acesso em: 10 maio 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação**. Santa Maria, v 39, n.1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345>> Acesso em: 14 maio 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um

estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**. v. 44, n. 30, 2012, p. 1-23. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080>>. Acesso em: 14 maio 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, 2 (1), p. 6-26, 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, José Gomes da. **Gênero Textual Memorial**. Várzea da Roça – Bahia, 2014. Disponível em: <<http://desbravandonossalinguaportuguesa.blogspot.com/2014/11/genero-textual-memorial.html>>. Acesso em: 16 set. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 29/05/2020

Revisado em: 01/08/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Luanna Priscila da Silva Gomes é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no Núcleo de Educação da Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp) da UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa em ensino de Matemática e Língua Portuguesa (Contar) da UFRN. E-mail: luanna.gomes1@gmail.com

Patrícia Lúcia Galvão da Costa é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no Núcleo de Educação da Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp) da UFRN. E-mail: patrilu@gmail.com

Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário é mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI) – Colégio de Aplicação (CAp) da UFRN. E-mail: claudiamacedo.ufrn@gmail.com

O APRENDER E O BEM-ESTAR COMO CONCEITOS COMPLEXOS CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS PEQUENAS

■ MARIA ASSUNÇÃO FOLQUE

<https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

Universidade de Évora

■ CATARINA VAZ-VELHO

<https://orcid.org/0000-0002-1813-5005>

Universidade de Évora

RESUMO

O modo como definimos conceitos complexos, como o conceito de “aprender” ou de “bem-estar” tem implicações na vida das crianças. Neste artigo, partimos de uma perspectiva histórico-sócio-cultural para evidenciar alguns processos dialógicos de construção de significados, entre crianças pequenas e investigadores. Revisitando duas pesquisas de cariz etnográfico, com crianças entre três e seis anos realizadas em contextos de educação infantil, refletimos sobre algumas das condições que potenciaram a construção de significados acerca dos conceitos abstratos de “bem-estar” e de “aprender”. Identificámos como aspetos particularmente importantes: a compreensão pelas crianças dos objetivos e sentido da investigação e do valor do seu contributo; a utilização de instrumentos e linguagens em que as crianças sejam competentes; a possibilidade de construção partilhada em grupo, em que as crianças coconstroem os significados; e, por último, a competência do investigador na construção de um diálogo facilitador da exploração dos significados. As condições potenciadoras são aqui discutidas e ilustradas com exemplos concretos dos estudos revisitadas de modo a que possam ser questionadas e/ou servirem de inspiração a outros investigadores interessados em compreender o pensamento das crianças pequenas sobre conceitos abstratos, complexos e multidimensionais.

Palavras-chave: Escuta de crianças. Perspetivas das crianças. Bem-estar. Aprender. Construção de significados.

ABSTRACT **LEARNING AND WELL-BEING AS COMPLEX CONCEPTS CONSTRUCTED BY SMALL CHILDREN**

The way we define complex concepts, such as the concept of learning or well-being, has implications for children's lives. In this article, we start from a historical-socio-cultural perspective to highlight some meaning production dialogical processes, among young children and researchers. Revisiting two ethnographic studies with children between three and six years old and carried out in early childhood contexts, we reflected on some of the conditions that enhanced the construction of meanings about the abstract concepts of well-being and learning. Some key features were identified as particularly important: the children's understanding of the value of their contribution as well as the research goals and relevance; the use of instruments and languages with which children are competent; the possibility of children co-construction of meanings in small groups; the competence of the researcher in assisting a dialogue that facilitates the exploration of meanings. The enabling conditions are discussed and illustrated with concrete examples of two revisited studies so that they can be questioned and / or serve as inspiration for other researchers interested in understanding the thinking of young children about abstract, complex and multidimensional concepts.

Keywords: Listening to children. Wellbeing. Learning. Children's views. Meaning making.

RESUMEN **APRENDIZAJE Y BIENESTAR COMO CONCEPTOS COMPLEJOS CONSTRUIDOS POR NIÑOS PEQUEÑOS**

La forma en que definimos conceptos complejos, como el concepto de aprendizaje o bienestar, tiene implicaciones para la vida de los niños. En este artículo, comenzamos desde una perspectiva histórico-sociocultural para resaltar algunos procesos dialógicos de construcción de significados, entre niños pequeños e investigadores. Revisando dos estudios etnográficos con niños de entre tres y seis años y llevados a cabo en contextos de la primera infancia, reflexionamos sobre algunas de las condiciones que mejoraron la construcción de significados sobre los conceptos abstractos de bienestar y aprendizaje. Identificamos como aspectos particularmente importantes: la comprensión de los niños del valor de su contribución y los objetivos y dirección de la investigación; el uso de instrumentos e lenguajes en los que los niños son competentes; la posibilidad de una construcción compartida en grupo, donde los niños construyen significados y, finalmente; La competencia del investigador en la construcción de

un diálogo que facilite la exploración de significados. Las condiciones propicias se discuten e ilustran aquí con ejemplos concretos de investigaciones revisadas para que puedan ser cuestionadas y / o servir de inspiración a otros investigadores interesados en comprender el pensamiento de los niños pequeños sobre conceptos abstractos, complejos y multidimensionales.

Palabras clave: Escuchando a los niños. Perspectivas de los niños. Bienestar. Aprender. Construcción de significados.

Introdução

São diversas as razões que sustentam a atenção cuidada que os investigadores e profissionais que trabalham com a infância devem dar à escuta das crianças e que as envolvem em processos participativos dialógicos de produção de significados sobre o mundo em que vivem. Algumas dessas razões fundam-se na perspectiva de criança cidadã e nos direitos de participação inerentes a essa concepção consignados na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (UNICEF, 1989). Escutar a criança e levar em conta o que ela nos diz é hoje um imperativo cívico de toda a sociedade. Esse é ainda um enorme desafio face à imagem de criança historicamente construída como “ainda não”, deficitária quer ao nível do seu estatuto social quer ao nível das suas competências, partindo de uma visão das crianças “em processo de se tornar humanas” (KJORHOLT; MOSS; CLARK, 2005) para adotar uma visão das crianças como atores sociais competentes.

Apesar dos projetos de investigação que utilizaram as perspectivas das crianças se terem iniciado com crianças mais velhas (MCCALLUM; HARGREAVES; GIPPS, 2000; KERSHNER; POINTON, 2000; RUDDUCK; MCINTYRE 2007), as entrevistas a crianças têm vindo recentemente a ser usadas na educação de infância de forma mais abrangente. Nas últimas décadas, podemos ouvir a voz das crianças a emergirem e a serem tidas em conta em diversas esferas da sua vida, por exemplo, nas áreas da qualidade da edu-

cação de infância (Clark, 2005; Katz,1992; BERTRAM; PASCAL, 2009; Sheridan; Pramling, 2001; PRAMLING, 2004); da vida nas cidades (Tonucci, 2019); ou da qualidade de vida nos serviços de saúde (PASSEGGI; ROCHA, 2012).

No entanto, no que diz respeito à investigação que lida com conceitos complexos ou mais abstratos, o interesse dos investigadores(as) sobre os pontos de vista das crianças tem tido menos atenção. Contudo, é nossa convicção que a visão das crianças como cidadãs deve implicar uma nova ideia da criança como sendo um participante competente na investigação (FLEET; HARCOURT, 2018). No que diz respeito a estudos sobre conceitos abstratos/complexos como o bem-estar e a aprendizagem na perspectiva das crianças, embora já existam estudos importantes, eles não são em grande número (Ayala, 2014; Bartsch; Horvath; Estes, 2003; Pramling, 2000).

O modo como definimos conceitos complexos, como o conceito de “aprender” ou de “bem-estar”, tem implicações importantes na vida das crianças. O modo como os investigadores e os profissionais definem esses conceitos tem interferência no modo como os contextos de vida e/ou de aprendizagem são concebidos e organizados, bem como no tipo de processos que são privilegiados, com vista a potenciarem o bem-estar e as aprendizagens significativas na vida das crianças que lhes permitam uma participação num mundo humanizado. Pro-

curar compreender o modo como as crianças veem o bem-estar e a aprendizagem, assumindo a sua complexidade, é um desafio metodológico exigente, mas que se torna imperativo, não só para o avanço do conhecimento como para a garantia de perspectivas teóricas inclusivas.

Com base numa meta-análise qualitativa de duas pesquisas de cariz etnográfico com crianças entre três e seis anos de idade a frequentar o Jardim de infância, este artigo pretende identificar as condições de carácter metodológico que parecem ter potenciado a construção de significados acerca dos conceitos abstratos de bem-estar e de aprender no processo dialógico entre investigadores(as) e crianças. Iniciamos com uma apresentação das lentes teóricas utilizadas – a perspectiva histórico-sócio-cultural. Seguimos com a apresentação dos procedimentos metodológicos e depois com a explicitação das aprendizagens proporcionadas pelo estudo. Nas reflexões finais, refletimos sobre o que tornou possível esses estudos, bem como sobre os possíveis contributos para os intensos diálogos sobre pesquisas com crianças de educação infantil que procuram escutar os modos próprios das crianças de ver e conceber o mundo em que participam.

Perspetiva histórico-sócio-cultural

Neste artigo, baseamo-nos numa perspectiva histórico-sócio-cultural para compreender e evidenciar o modo como investigadores(as) e crianças se envolvem em processos dialógicos de construção de significados, acerca dos conceitos de bem-estar e de aprendizagem.

O modo como as crianças pensam e agem na infância decorre, entre outros aspetos, do seu desenvolvimento cognitivo e social, bem como da sua experiência de vida. Nesse senti-

do, quando estudamos a formação de conceitos e a sua expressão por parte das crianças, não podemos esquecer que as suas capacidades se encontram ainda em desenvolvimento. Contudo, é importante igualmente lembrar que visões muito estreitas de desenvolvimento foram, durante anos, responsáveis por uma desvalorização das competências das crianças pequenas para atribuir significado a questões, ou situações, mais abstratas ou complexas. Donaldson (1978) e os colegas que lhe seguiram vieram mostrar como as crianças em idade pré-escolar são capazes de mobilizar competências mais elaboradas de conceitos de espaço, quantidade e outros, desde que envolvidas numa atividade que tenha sentido para elas e onde a interação com os adultos é clara e sem subterfúgios, ou “ratoeiras”.

As perspectivas histórico-sócio-culturais da aprendizagem, inspiradas no trabalho de Vygotsky (2007), atribuem à cultura um papel central na formação da mente humana. À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento e vão-se apropriando e reconstruindo os conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história. Essa perspectiva realça assim as características das atividades humanas em que nos envolvemos (o que fazemos e para quê?) os instrumentos de mediação que utilizamos – linguagem, materiais – e o tipo de organização social em que a atividade acontece (quem assume a liderança? Que relações de poder existem entre os participantes?) como fatores determinantes do nosso modo de agir e pensar (ENGESTRÖM, 2001). Essa perspectiva realça ainda que a nossa consciência, os nossos modos de agir e pensar, se vão alterando à medida em que participamos em determinadas atividades, fazendo desenvolver novas competências e significados, bem como novas necessidades.

Vygotsky (2007) estudou a formação dos conceitos por parte de crianças ao longo do seu desenvolvimento e identificou que crianças pequenas revelam desde cedo a apropriação de conceitos espontâneos decorrentes da experiência concreta e, só mais tarde e perante a oportunidade de mediação de pares mais avançados ou do ensino formal, se apropriam de conceitos científicos. Refere ainda que os conceitos espontâneos diferem dos científicos pela relação que estabelecem com a experiência da criança e, por estes últimos serem de carácter mais abstrato e se integrarem num sistema hierárquico de inter-relações (VYGOTSKY, 2007). Embora a formação de conceitos espontâneos e científicos se desenvolva a partir de processos diferentes, estes encontram-se relacionados e potenciam-se mutuamente. A deslocação do plano da ação para o plano verbal, a conscientização, o controle e a generalização são processos inerentes à evolução dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

A maioria dos estudos referem que – escutar as crianças – não é ter acesso aos seus pontos de vista puros, ou não contaminados. Escutar crianças trata-se antes de se envolver com crianças em diálogos, que ocorrem em contextos particulares. Nesses termos, trata-se da produção de dados constituídos mutuamente, em que as crianças agem e se expressam no contexto de uma atividade particular e de um contexto interativo específico (Hedegaard; Fler, 2008; Westcott; Littleton, 2005). Essa interação, que se prolonga no tempo histórico, irá produzir mudanças na construção de significados, num processo de mudança na participação (CARR, 2001; ROGOFF, 1998; LAVE; WENGER, 1991). Essa mudança na participação é um processo não imediato e lento; requer “interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos de diálogo; persistir perante as dificuldades ou as incer-

tezas; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção; e ainda assumir responsabilidades” (CARR, 2001, p. 17).

Num texto de 2010, uma das autoras (FOLQUE, 2010) considera que, se entendermos as propostas em que escutamos as crianças como atividades contextualizadas particulares com regras, papéis, objetos, objetivos e instrumentos em que crianças e adultos criam significados juntos, compartilhando seus próprios motivos, teremos que perguntar: como é que todos esses componentes da atividade conjunta interagem na construção do discurso produzido?

A esse respeito certas questões metodológicas merecem especial atenção: qual o objeto da atividade em que escutamos as crianças? É um jogo ou uma brincadeira? Um debate sobre um tema? A realização de um livro sobre a nossa escola? A realização de uma exposição com fotografias dos espaços preferidos? É uma apresentação no grupo do que foi feito durante a manhã? É uma visita guiada a uma sala? Só no contexto da especificidade de cada atividade explicitada anteriormente podemos refletir sobre que papéis assumem as crianças e os adultos, quais as regras que definem a ação e quais as relações de poder – sobre o conhecimento, bem como sobre a definição das possibilidades de participação – que se estabelecem entre os participantes. Os problemas de relações de poder durante uma interação entre adultos e crianças no contexto de uma pesquisa são, muitas vezes, devidos ao modo como a criança é vista e como é valorizado o seu contributo. Muitas pesquisas têm, ao longo de décadas, focado o seu interesse na compreensão do modo próprio como as crianças pensam, compreendem e se posicionam face a diversas situações da sua vida. Contudo, durante muito tempo, o que o pesquisador procurava era verificar se a criança pensava de uma determinada forma. Assim, nesse tipo de pesquisa, as crianças eram

colocadas perante tarefas ou desafios que podiam ou não ser realizados satisfatoriamente. De modo distinto, o que procuramos nas nossas pesquisas é antes a compreensão de como a criança pensa e concebe a realidade do mundo nas suas diversas dimensões, sem que haja uma visão certa ou errada *a priori*. Assim, é a criança que detém o poder sobre o conhecimento em pesquisa.

Desses dois interesses de investigação distintos decorre que: a interação que se estabelece na primeira perspetiva enquadra-se numa atividade de avaliação do tipo “queremos saber se você sabe” deixando a criança numa posição de impotência (Westcott; Littleton, 2005). Enquanto que, na segunda perspetiva, em que a criança detém o poder sobre o conhecimento, a atividade se estrutura com o objetivo de saber o que não é conhecido pelo pesquisador. A criança é aqui a especialista e concentra-se em compartilhar os seus próprios pontos de vista, ao invés de procurar adivinhar o que é esperado pelo adulto.

Tendo em conta o que acabamos de referir importa, pois, refletir sobre quais as condições objetivas dadas às crianças para que elas possam expressar, de forma o mais autêntica possível, o modo como pensam, sentem, desejam e realizam as suas intenções.

Importa, contudo, realçar que este processo de escuta da perspetiva das crianças se constitui num diálogo com os seus pares ou com adultos, utilizando diversos meios semióticos ou linguagens. Esses diálogos ocorrem ao longo de um tempo no qual a linguagem vai constituindo o pensamento (Vygotsky, 2007) que, por sua vez, se expressa de forma reelaborada. No contexto do presente artigo, os diálogos que ocorrem entre adultos e crianças e entre crianças assumem particular relevância pelo facto de nos concentrarmos na escuta de crianças sobre conceitos complexos e/ou abstratos.

Durante o processo, geram-se oportunidades para pensar, refletir, tomar consciência e elaborar numa coconstrução de pensamento, na qual adultos e crianças procuram entender-se partilhando e negociando significados quando pensam em conjunto (Folque, 2018; Pramling, 2000; Rinaldi, 2005; Siraj-Blatchford et. all, 2003). Siraj-blachford e demais autores (2003) identificaram esses diálogos como “Sustained shared thinking” ou pensamento partilhado sustentado; Wells, já em 1986, alertou-nos que, para a qualidade das interações entre adultos e crianças, se deveria seguir o princípio de uma boa conversa e enunciou quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças: “1) Considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; 2) Fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; 3) Partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; 4) Na seleção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada [...]” (Wells, 1986, p. 50).

Metodologia

A metodologia adotada na produção deste artigo desenrola-se em três andamentos que decorreram ao longo de 20 meses (entre setembro de 2018 e maio de 2020). O primeiro iniciou-se no “Ciclo de seminários Escuta das crianças na profissão e na investigação”, de caráter oficial, na Universidade de Évora (FOLQUE; VAZ-VELHO; OSTETTO; LEAL-DA-COSTA, 2018-2019) e que pretendeu juntar investigadores e profissionais de várias áreas interessados em aprofundar a compreensão do que implica a escuta das crianças discutindo as possibilidades, os desafios dessa prática e dos seus diferentes modos de fazer. Ao longo dos seminários, debatemos temáticas de diferentes naturezas –

teóricas, éticas, práticas, metodológicas – com base na leitura de textos. Contamos com um grupo de estudantes, investigadores e profissionais com uma frequência estável e um conjunto de convidados(as) que apresentaram as suas pesquisas levadas a cabo em contextos de formação de professores (OSTETTO, 2019), de estudos das pedagogias da infância (FOLQUE, 2019), da visão da escola (PASSEGGI; LEALDA-COSTA, 2018), pesquisa artística com crianças (MARQUES, 2019) e sobre a participação, no encontro entre os direitos e o bem-estar das crianças (PINTO, 2019). Os diálogos entre as autoras deste texto intensificaram-se a partir desse processo formativo e continuaram no segundo andamento.

No segundo andamento, que teve como pretexto a orientação de duas dissertações de mestrado em Psicologia sobre o bem-estar na perspetiva das crianças, uma realizada em contexto hospitalar e a outra em contexto de jardim de infância – que é a que aqui se revisita – e as diferentes áreas científicas de partida, educação e psicologia, fomos aprofundando conversas múltiplas que incidiram sobre questões epistemológicas, éticas e metodológicas da investigação com crianças e da qual resultou ainda uma primeira comunicação e artigo centrado na escuta de crianças sobre o Bem-estar (VAZ-VELHO; MARTINS; FRAÚSTO; FOLQUE, 2019).

No seguimento desse percurso conjunto, propusemo-nos, no terceiro andamento, levar a cabo uma meta-análise, revisitando duas pesquisas de cariz etnográfico com crianças entre três e seis anos, realizadas em contextos de educação infantil (FOLQUE, 2018; FRAÚSTO, 2020). Esse percurso de pesquisa procurou refletir sobre algumas das condições que potenciaram a construção de significados, por parte das crianças, acerca dos conceitos abstratos de “bem-estar” e de “aprender”.

Passamos a seguir a uma breve caracterização dos dois estudos revisitados.

Estudo sobre aprender (FOLQUE, 2018) – a investigadora, autora deste texto foi educadora de infância durante 12 anos e é agora professora universitária, trabalhando na área da formação de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e mais concretamente na pedagogia da educação de infância. O estudo agora revisitado (FOLQUE, 2018) foi a sua tese de doutoramento e nela procurou entender como é que as crianças aprendiam a aprender em dois contextos de educação pré-escolar em que as educadoras utilizavam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) portuguesa. Duas das perguntas do estudo foram: como é que as crianças percebem o ambiente educativo, os processos de aprendizagem, as regras e os papéis dos diferentes participantes? Como é que as crianças se percebem como aprendentes e participantes no processo de aprendizagem?

A investigação utilizou uma abordagem de estudo de caso de cariz etnográfico e um *design* de estudo de casos múltiplos com duas salas do MEM. Os dados incluíam notas de campo de observações – observação participante –, gravações em vídeo, entrevistas com adultos e crianças e documentos – produções das crianças, instrumentos de pilotagem, documentos curriculares – coletados durante um período de nove meses. A escuta da perspetiva das crianças desenvolveu-se através da observação participante da investigadora no quotidiano das crianças – ação e interação –, procurando entender as maneiras específicas como as crianças interpretam e dão sentido às situações, interagindo com elas através de: 1) conversas informais sobre o sentido de vir à escola; 2) entrevistas e conversas informais sobre a aprendizagem (o que aprendem e como); 3) elaboração de um livro “a nossa escola” com desenhos feitos pelas crianças, fotografias e pequenas narrativas, para enviar aos correspondentes; 4) entrevistas e conversas infor-

mais sobre os momentos da rotina pedagógica e da organização do espaço/tempo e instrumentos de pilotagem. Nessas entrevistas, começava por abordar a organização temporal e, na segunda parte, eram apresentadas às crianças fotografias de situações da sala e de “instrumentos de pilotagem”, sendo-lhes pedido que as identificassem e que explicassem a sua finalidade, bem como os papéis do educador e das crianças e as regras percebidas. Procurava-se perceber em que medida a transparência da organização sociopolítica da prática, do seu conteúdo e dos artefactos utilizados era percebida pelas crianças como proporcionando-lhes oportunidades de uma plena participação (Lave; Wenger, 1991).

A escuta das crianças permitiu, num processo de triangulação de dados, compreender não só o que se evidenciavam como as marcas da pedagogia do MEM para a educação pré-escolar, como as diferenças processuais em cada contexto, em que a respetiva educadora e grupo de crianças coconstruíam no seu quotidiano, dando origem a conceções particulares sobre a aprendizagem.

Estudo sobre o bem-estar (FRAÚSTO, 2020) – a investigadora, autora deste artigo, psicóloga clínica e da saúde, trabalhou num contexto hospitalar durante oito anos e é agora docente universitária, trabalhando na área da formação de psicólogos e, mais concretamente, na formação pós-graduada de Psicologia Clínica e tendo como um interesse de investigação a investigação sobre o bem-estar. No estudo aqui revisitado, a autora foi a orientadora da pesquisa de mestrado que decorreu, tendo participado, em conjunto com o investigador principal, ativamente e em todas as fases, desde o desenho à análise dos dados.

Esse estudo teve como objetivos explorar e compreender o que é o bem-estar de crianças num contexto de educação de infância (três a seis anos). Algumas das perguntas do estu-

do foram: qual a perspectiva das crianças pequenas sobre o que é o bem-estar (“sentir-se bem”)? Como e onde é que as crianças se sentem bem? Como descrevem essa experiência em termos fenomenológicos?

A investigação utilizou uma abordagem fenomenológica de cariz etnográfico. A escuta da perspectiva das crianças desenvolveu-se através da colaboração do investigador principal com as crianças, durante um mês, no contexto de duas salas de jardim de infância, interagindo com 36 crianças, privilegiadamente, através de quatro tipos de atividades principais: (1) momentos de desenhos e entrevista em pequenos grupos de três crianças que se inscreviam e eram convidadas a ir à “sala ao lado” e investigar sobre o sentir-se bem. Nesses momentos as crianças desenhavam e conversavam com o investigador. “Gostava que fizessem um desenho sobre o que é sentirem-se bem... e eram colocadas questões abertas “O que é sentir-se bem? Quando te sentes bem? Onde se sentem bem? Como é que sabes que te estás a sentir bem nesse momento?” tentando provocar a expressão das crianças; (2) visitas ou passeios em pequenos grupos de três crianças que se voluntariavam e que eram propostos pelo investigador mas lideradas pelas crianças às instalações e vários lugares do centro infantil – cozinha, quartos, pátio, horta, casinha etc. – procurando mostrar, apontar e descrever onde se sentem bem e o porquê; (3) conversas em grande grupo sobre as perspectivas de bem-estar que as crianças apresentaram ao investigador. Nesses momentos, a educadora estava presente e era participante ativa. O investigador principal e os participantes exploravam os temas principais de modo a clarificar e comentar a validade das interpretações que se estavam a começar a desenvolver e onde as crianças clarificaram, corrigiram e confirmaram ativamente; (4) conversas informais com o investigador sobre as questões de

investigação, quando as crianças iniciavam o contacto com o pesquisador principal para falar, ou mostrar, alguma coisa relacionada com a investigação sobre o bem-estar. A escuta das crianças permitiu compreender e aprofundar o que é “sentir-se bem” para aquelas crianças no contexto do jardim de infância, mas também como e quando sentem bem-estar fora desse contexto.

O processo de meta-análise desses dois estudos efetivou-se em três atividades que se foram reiterando: 1) longas conversas gravadas em áudio em que, de modo exploratório, procurávamos enunciar e discutir quais as componentes dos respetivos estudos que teriam permitido às crianças expressarem-se e co-construírem significados, com autoria, sobre o bem-estar e o aprender. A transcrição das conversas permitiu fazer uma análise de conteúdo e ir identificando aspetos de natureza semelhante ou distinta; 2) a revisitação e análise dos dados originais dos estudos no sentido de, por um lado, validar as dimensões enunciadas e, por outro, identificar aspetos novos que ainda não tinham sido valorizados nas conversas anteriores; 3) a revisão bibliográfica incidindo em estudos sobre a perspetiva das crianças sobre o bem-estar e a aprendizagem, bem como em questões teóricas, éticas e metodológicas sobre a escuta de crianças nos contextos de pesquisa.

Nesse processo cíclico fomos chegando a quatro grupos de condições que se interligam entre si e que tentamos brevemente ilustrar com exemplos das práticas dos estudos revisitados.

A compreensão pelas crianças do sentido da investigação, dos seus objetivos e estrutura bem como do valor dos seus contributos

Uma das condições que parece determinar o modo mais ou menos empoderado como parti-

cipamos em atividades humanas é saber o que se faz, para que se faz, compreender o sentido que as atividades têm, ou o sentido que lhes atribuímos (LEONTIEV, 1978). Nessa linha, em ambas as investigações analisadas, emergiram vários tipos de condições que nos parecem ter potenciado a compreensão pelas crianças do sentido da investigação e dos seus objetivos e estrutura.

Os primeiros momentos de uma relação podem ser de alguma forma determinantes do modo como ela se desenvolve. Assim é também na investigação. A entrada em campo e o modo como nos apresentamos uns aos outros foi, em ambos os estudos, particularmente cuidada no sentido de potenciar, desde o início, a transparência e autenticidade relativa às atividades em que iríamos coparticipar. Na tentativa de que os objetivos da investigação e os papéis dos vários participantes na pesquisa fossem os mais claros e transparentes possíveis, estes foram claramente partilhados. Tentou-se que as atividades de pesquisa fossem atividades autênticas e que pudessem ser reconhecidas, conhecendo as crianças as razões e motivações – reais e sociais – do(a) investigador(a).

No estudo sobre o aprender, a investigadora apresentou-se: *“Eu trabalho na universidade, queria muito saber como é que as crianças aprendem e o que aprendem no jardim de infância. Para isso, vou estar nesta sala ao longo de vários meses, a ver o que fazem aqui e a conversar convosco, com a educadora e com a auxiliar para que me ajudem a compreender melhor o que eu vos vejo a fazer”*.

Em ambas as pesquisas, os(as) investigadores(as) foram apresentados(as) como tal, evitando alguma ambiguidade face aos objetivos da sua presença nos jardins de infância – os investigadores não estavam lá para ensinar ou ajudar a aprender, nem como amigos das crianças. Em ambos os estudos, houve uma

clarificação de papéis – os investigadores foram apresentados como investigadores e, por isso, realizavam um conjunto de atividades que têm um sentido e que são socialmente compreensíveis e construídas. Não pretendendo invalidar que os investigadores assumam outros papéis que não o de investigadores nas pesquisas com crianças, cremos que é importante ter em conta que, ao fazê-lo, se poderá colocar em causa a autenticidade entre os participantes na investigação, que deve pautar uma relação ética.

Para além dos objetivos, os processos de pesquisa, as suas fases e o modo como as crianças poderiam participar através de várias metodologias e onde se planeava que a participação das crianças podia acontecer, ou não, foram explicitados inicialmente e recordados às crianças de diversos modos ao longo das pesquisas.

No estudo sobre o bem-estar em que o papel atribuído às crianças era de coinvestigadoras, para demarcar o início do processo de co investigação – e demarcá-lo do período em que o investigador e o grupo de crianças se estavam a conhecer –, foram construídos chapéus de investigador em origami – que eram colocados quando as crianças realizavam as várias atividades de pesquisa – e colocaram-se num *placard* da sala números coloridos que iam demarcando as etapas de investigação através de colocação de uma seta e da ilustração feita pelas crianças desse algarismo. Essa forma de organizar e ilustrar o processo de pesquisa tentou promover que as crianças conhecessem os diferentes passos desse processo e que soubessem o momento em que se encontravam do processo.

Em ambos os estudos, foram usados os instrumentos de pilotagem/monitorização e os códigos habitualmente usados pelas crianças nas salas para tentar promover a possibilidade das crianças autorregular a sua partici-

pação. Por exemplo, na investigação sobre o aprender, o nome da investigadora foi acrescentado ao mapa de presenças em que as crianças e os adultos registavam diariamente se vinham ao Jardim de Infância, ou não. Utilizando os códigos usados pelas crianças, tornou-se mais fácil para as mesmas compreender quando é que a investigadora iria estar, ou não, na sala do jardim de infância (três dias consecutivos por semana, alternando entre semanas).

Nos dois estudos, as “inscrições” para as diferentes atividades – entrevistas, visitas – que se iam realizando ao longo do tempo estavam afixadas nas salas em locais visíveis e ilustram o modo como, na prática das duas pesquisas, se tentou promover a possibilidade das crianças autorregular a sua participação. Como veremos no ponto seguinte, esse tipo de estratégias ajuda a garantir que há participação informada e voluntária das crianças em cada momento (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018).

Promover a autenticidade implica também cuidar a transparência ao longo de todo o processo de pesquisa, não só na explicitação dos objetivos gerais e dos processos, mas também dos objetivos das várias atividades propostas ao longo dos estudos.

No estudo sobre o bem-estar, no momento das conversas em grande grupo, em que houve a devolução das interpretações/resumos do investigador sobre aquilo que ele tinha escutado das suas ideias, foi também explicada às crianças a importância dessa fase de pesquisa – que existia não só para ver se o investigador tinha percebido bem o que elas pensavam, mas também para que pudessem ainda corrigir o investigador adulto e acrescentar quaisquer outras coisas sobre o bem-estar (sentir-se bem) que achavam importantes.

No estudo sobre a aprendizagem, na entrevista realizada no final do trabalho de campo

sobre “Rotina, Reunião de Conselho, Tempos de Comunicações e Instrumentos de Pilotagem”, a investigadora explicitou o sentido da entrevista da seguinte forma: *“Como sabem, eu tenho vindo cá para fazer um trabalho sobre o que é que vocês fazem aqui na sala, o que é que aprendem e como. Antes de voltar para a minha universidade, queria que vocês me ajudassem aqui para ver se a informação que eu tenho está correta e se eu percebi, bem como as coisas funcionam aqui nesta sala. Está bem?”*.

Esses momentos de devolução são de facto momentos muito importantes de *credibility check* das pesquisas. Parece-nos que, usando uma linguagem adequada e compreensível, o objetivo autêntico daqueles passos das pesquisas foi explicitado e partilhado com as crianças, o que promoveu a motivação e compreensão da importância do mesmo e a participação ativa das crianças.

De acordo com a nossa perspetiva teórica, a pesquisa é uma prática social e investigar ou pesquisar é uma atividade autêntica e produtora de cultura (WELLS, 1999). As crianças ao participarem em atividades autênticas com um sentido social bem definido envolvem-se e utilizam o máximo das suas competências (VYGOTSKY, 2007).

No que respeita à compreensão das crianças do valor dos seus contributos, porque ambas as investigações tiveram um cariz etnográfico, implicaram a estadia dos investigadores nos jardins de infância de forma prolongada no tempo. A continuidade da atenção, quer em termos do tempo total ao longo do processo de investigação, quer em relação ao tempo de duração de cada período de estadia no contexto, mostrou-se fundamental para criar e desenvolver relações de confiança e de respeito do investigador pelo tempo e espaços das crianças, não se sobrepondo ou tornando proeminente (FLEET; HARCOURT, 2018). Essa continuidade de disponibilidade para o trabalho com

as crianças também comunica às crianças que os seus contributos são valorizados.

Um outro aspeto importante tem a ver com a flexibilidade e atenção dada nos processos de pesquisa aos contributos das crianças e ao modo como esses foram acolhidos no seio da pesquisa pelos investigadores e pelas equipas dos jardins de infância. Criar as condições para que as crianças sintam que os seus contributos são valiosos implica, não só afirmá-lo e reconhecê-lo, mas também agir em conformidade. Também aqui o processo é interativo.

Por um lado, durante as atividades de pesquisa dos dois estudos, as crianças compreenderam a importância dos registos das notas de campo dos investigadores e em vários momentos, perguntaram aos investigadores se estavam a registar “aquelas” suas ideias, o que mostra não só que compreendiam a importância dos registos para o processo de pesquisa, como que valorizavam os seus contributos e queriam garantir que estes fossem incluídos.

Por outro lado, algumas crianças, em ambos os estudos, estando a realizar atividades outras que não as atividades de pesquisa propriamente ditas, solicitaram às educadoras para recordar ou escrever os seus contributos para a pesquisa, para entregar posteriormente aos pesquisadores. Na nossa perspetiva, essas solicitações das crianças mostram como os objetivos da pesquisa se mantinham presentes na mente das crianças e são, também, um sinal de como as crianças se sentiram confiantes e valorizaram seriamente os seus contributos na pesquisa. Também o modo como as educadoras e os investigadores acolheram essas contribuições e as integraram nos dados a analisar foi determinante da validação da importância dos contributos das crianças.

Sublinhamos que o tempo longo e contínuo de estadia dos investigadores nas salas foi necessário para desenvolver relações de confiança com as educadoras e auxiliares em

ambos os estudos, mas também para que as crianças pudessem vivenciar a continuidade na prossecução dos objetivos das pesquisas e compreendê-los de forma mais profunda.

A utilização de atividades, instrumentos e linguagens diversificadas e nas quais as crianças e os investigadores se sintam competentes

Particularmente relevante para a qualidade dos contributos parece-nos ter sido que a multiplicidade de atividades em que se abordou de modo direto e explícito a temática em estudo – isto é, o bem-estar ou o aprender – foram atividades já familiares àquelas crianças (FLEET; HARCOURT, 2018). Assim, tão importante para a riqueza dos contributos como a diversidade de atividades, parece-nos ter sido a utilização de atividades em que aquelas crianças se sentiam competentes. Embora uma atividade ou instrumento novo possa assegurar o interesse e a curiosidade das crianças, a utilização de atividades ou instrumentos que a criança já domina pode facilitar que as crianças se foquem nos objetivos da pesquisa e que contribuam, ao seu melhor nível, participando como agentes competentes e ativos.

Em ambas as pesquisas revisitadas, houve a preocupação que a investigação decorresse usando atividades que as crianças conhecessem, para que os contributos das crianças ocorressem em interações o mais possível semelhantes àquelas que as crianças realizam habitualmente naqueles contextos. Achamos importante sublinhar que não o fizemos no sentido de não influenciar o contexto, ou as práticas, uma vez que, na nossa perspetiva, o investigador é sempre participante, mas no sentido de tentar garantir que eram atividades cuja linguagem era conhecida e na qual as crianças se sentiam à vontade para participar,

também por serem competentes e estarem rotinadas nessas atividades. No estudo sobre aprender, as entrevistas eram práticas comuns nas salas estudadas onde recebiam frequentemente pessoas para lhe virem ensinar algo (ex.: dentista; bombeiro) e as crianças saíam para a comunidade interpelando os diversos atores (ex.: lojistas, oleiros).

A participação das educadoras na definição das atividades que iriam compor a pesquisa, no caso do bem-estar, permitiu-lhes por um lado serem parceiras na investigação e isso levou-as a compreender melhor o sentido da pesquisa, porque se envolveram em pensá-la. Esse envolvimento das educadoras trouxe naturalmente mais envolvimento das crianças. Durante esses diálogos preparatórios, foi também possível compreender a perspetiva de pesquisa existente e re/coconstruir uma nova ideia de pesquisa valorizando o saber, o saber fazer e o saber ser das educadoras e os seus contributos para a pesquisa.

Buscando a congruência entre os princípios afirmados e os processos na proposta metodológica à instituição e às educadoras, *a priori* não foram inicialmente apresentadas quaisquer atividades. Todas as atividades foram definidas em conjunto e a partir desses diálogos entre as educadoras e equipa de investigação.

Retomando a importância das atividades que fizeram parte dos processos de pesquisa terem sido atividades próprias dos contextos e em que as crianças mostravam o domínio do seu sentido, dos instrumentos, das linguagens e das regras que as compõem, cremos também que um outro aspeto que nos parece ter sido potenciador da riqueza dos significados atribuídos aos conceitos complexos foi a diversidade de atividades de pesquisa, através das quais se foi construindo a nossa compreensão sobre os significados atribuídos pelas crianças aos conceitos de “aprender” e de “bem-estar”.

Como referido brevemente na apresentação dos estudos, as diversas atividades propostas – discussão em grupo sobre as temáticas em causa, conselhos de planeamento e avaliação em grupo, comunicações de projetos, brincar, desenhos para comunicar as suas ideias, conversas informais, visitas guiadas pelas crianças à sala e aos diferentes locais do jardim de infância, entrevistas – permitiram não só a triangulação de dados, mas também a explicitação, por parte das crianças, de uma riqueza dos modos de dizer, mostrar e representar os conceitos em estudo.

A utilização do termo “conceitos complexos” pode aproximar-se em certa medida dos conceitos científicos referidos por Vygotsky (2007), mas não na totalidade; algum nível de abstração ou reflexividade sobre os conceitos em causa aproximam-nos dos conceitos científicos, distintos dos conceitos espontâneos. Contudo, a complexidade a que aqui nos referimos pressupõe que pode haver diferentes modos de conceber o bem-estar e a aprendizagem e não um conceito científico com o inerente sistema hierárquico de inter-relações.

As diversas atividades permitiram que os processos de diálogo ou comunicação se dessem por meio das diversas linguagens próprias de cada uma. Assim, as crianças tiveram oportunidade de se expressarem através de desenhos, da linguagem oral, corporal e gestual, num fazer e dizer que interlaçou sentidos, sentimentos, imaginação, pensamento e emoção.

Possibilitar a escuta e a compreensão das múltiplas linguagens das crianças implica respeitar e atender aos diferentes modos através dos quais as crianças se expressam, pela ação ou pela não ação, pela saída ou permanência da sala, pela inscrição autónoma num quadro. Num momento, uma criança consegue dizer “eu agora quero ir-me embora”, noutra mo-

mento, ela vai-se afastando da sala onde decorre a entrevista e caminhando para a porta. É no desenvolvimento da pesquisa e na atenção dada aos processos e aos contextos que se pode ir zelando pela flexibilidade e abertura às manifestações verbais e não verbais das crianças (PRADO; VICENTIN; RESEMBERG, 2018).

A possibilidade de construção partilhada em grupo, onde as crianças coconstroem os significados

Partimos dos princípios referidos na parte teórica de que os significados de conceitos abstratos são socialmente construídos e de que a compreensão e o aprofundar das ideias que as crianças têm sobre esses conceitos podem ser facilitados pela construção partilhada.

O facto de em ambos os estudos as entrevistas às crianças serem feitas a grupos de crianças, e não em díades investigador-criança, surge como um aspeto comum das duas pesquisas que revistámos e que nos parece ter sido facilitador, por duas ordens de razão principais: a primeira prende-se com as questões do poder, que é mais facilmente equilibrado quando um investigador adulto conversa com várias e não só com uma criança; e, a segunda, prende-se com o modo como, na conversa com várias crianças, o decorrer do diálogo vai induzindo novas ideias, vai provocando as crianças que vão interagindo entre si e complementando, acrescentando aprofundando e confrontando as suas próprias perspetivas. Esse processo parece ser facilitado pela confiança que há entre as crianças para o debate e expressão livre, com menos pressupostos de ideias certas e erradas, o que promove a exploração e também uma menor centração na figura do investigador/adulto presente.

Assim, a produção de significados não é apenas um processo individual de cada crian-

ça, mas também um processo de produção de um grupo de crianças, que vão coconstruindo os significados e no qual os contributos de diversas crianças vão ocorrendo e se completando.

Ilustramos essa coconstrução com um exemplo da pesquisa sobre o bem-estar que revela como, ao longo de uma entrevista de grupo com o investigador, as diversas crianças vão, neste caso, explorando, complementando e também validando a perspectiva umas das outras.

Inv: E quando é que os beijinhos e abraços dos pais fazem sentir bem?

Rodrigo (6 anos): Quando estamos nervosos...

Laura (4 anos): ... e tristes...

Sara (6 anos): Mas também quando estamos felizes...

Inv: Então quer dizer que os beijinhos e abraços dos pais... é o amor que faz sentir bem?

Ana (6 anos): Sim! Que é para ser felizes e sentir bem. (D1: 131-136)

A possibilidade de haver a construção partilhada e em grupo feita por várias crianças pode ser vista como relevante para qualquer tipo de investigação com crianças, mas, no contexto da pesquisa de conceitos abstratos e complexos, os aspetos referidos pareceram-nos ter sido determinantes para atingir o objetivo de potencialização dos contributos das crianças. O grupo ou os interlocutores – crianças ou investigador(a) – potenciam a abertura a diferentes significados acrescentando complexidade e oferecem às crianças a possibilidade de observar de fora o seu pensamento e assim poder aceder a níveis de consciencialização e abstração mas elevados (VYGOTSKY, 2007).

De modo geral, ao longo do processo de investigação, assinalamos como importante quando as crianças questionam, alteram ou

participam na investigação de forma ativa, propondo e acrescentando. Nesse sentido, em ambas as investigações, se cuidou de criar interações que abriram possibilidades para as crianças reverem ou revisitarem as suas conceções ou as conceções que os investigadores iam construindo.

Depois de terminar os registos fui para o quintal onde as crianças estavam a brincar e a certa altura o Mateus veio ter comigo...

Mateus (5 anos): Pedro, no outro dia esqueci-me de fazer coisas no meu desenho ...

Inv: Então Mateus o que faltou?

Mateus: Faltou a minha cadelinha, a Bolinha, porque também me sinto bem com ela [...] quando jogamos ao busca e ela é muito fofinha [...] (Nota de campo: 19/07/2019, sexta-feira 11:40)

Como essa coconstrução partilhada é também feita com o pesquisador, as características da pessoa do pesquisador vão ser determinantes na construção feita. Ligando ao que escrevemos anteriormente, se é importante que sejam usadas linguagens múltiplas em que as crianças se sintam competentes, também nos parece igualmente importante que sejam usadas linguagens nas quais os investigadores se sintam eles próprios competentes, de modo a haver verdadeiro diálogo.

Na pesquisa sobre o bem-estar, em que uma das situações era a entrevista com desenhos, o facto do investigador desenhar habitualmente e se sentir competente nesse tipo de expressão plástica permitiu um diálogo, já que o pesquisador ao devolver o que tinha escutado sobre o bem-estar apresentou também desenhando para as crianças e comunicando, tal como as crianças, usando ambas as linguagens, a do desenho e a oral (MARQUES, 2019). Salientamos que tal só foi possível pelo interesse e competência da pessoa específica do pesquisador do terreno.

As competências dos investigadores na construção de um diálogo facilitador da exploração de conceitos

Em ambas as pesquisas, os investigadores revelaram, mas também desenvolveram um conjunto de competências que nos parecem ser determinantes dos diálogos e da exploração dos significados de bem-estar e aprendizagem.

Da nossa análise conjunta dos diálogos e dos registos reflexivos emergiu, como premissa, a importância de o investigador partir para os diálogos com dúvidas e com genuína vontade de compreender e querer saber o que as crianças pensam e acreditar que é possível explorar conceitos complexos e abstratos, como o aprender e o bem-estar, mesmo com crianças pequenas.

Podemos atestar que essa premissa foi estando progressivamente mais presente à medida que as pesquisas se foram desenvolvendo e que, nos diálogos entre crianças e investigadores, se foram coconstruindo significados. Os diálogos foram permitindo que as crianças expressassem e revelassem as suas representações e experiências, mas os diálogos foram também permitindo que os investigadores fossem ganhando confiança, pudessem compreender os significados que os conceitos complexos e abstratos tinham para as crianças e pudessem ser surpreendidos.

Em termos mais específicos, uma competência que nos estudos que analisámos nos pareceu fundamental foi a dos investigadores serem persistentes e não desistirem de explorar e aprofundar as ideias e perspectivas das crianças, não se limitando a recolher as primeiras definições ou descrições.

A atividade da escola foi entendida no estudo sobre o aprender como contendo diversos motivos e significados, como ilustra o

exemplo que se segue em que a complexidade da aprendizagem se torna visível.

Inv: Diogo, porque é que vens para a escola?

Diogo (6 anos): Porque quero. Porque gosto de ir.

Inv: Porque é que tu gostas de vir?

Diogo: Porque gosto muito de brincar com os meus colegas.

Inv: Achas importante os meninos virem para a escola?

Diogo: Sim.

Inv: Por quê?

Diogo: É para aprender a escrever.

Como persistência, referimo-nos também à utilização de conversas recorrentes que permitam reelaborar e expandir os significados que vão evoluindo ao longo do tempo da pesquisa e através dos diálogos estabelecidos entre todos os participantes, nas diversas atividades. Assim, vai-se podendo completar e prosseguir a pesquisa das ideias das crianças através dos registos/documentos usados em vários momentos do processo.

Por último, em ambos os estudos, os investigadores revelaram a capacidade para promover o diálogo variando e flutuando no nível de generalidade e de especificidade, de abstração e de concretização, durante o diálogo. Para o desenvolvimento dos diálogos, variar entre questões mais diretas e questões mais gerais pareceu ser importante, havendo simultaneamente o cuidado de manter e continuar a conversa partindo do que foi dito anteriormente. No excerto da transcrição do diálogo que se segue, é visível como, iniciando com uma questão geral, se segue a concretização da criança, que o investigador explora e mantém, e depois se volta à questão geral de como se aprende e à resposta clara da criança.

Inv: Ajudou-te? hum, sim senhor. E que outras coisas é que tu já aprendeste mais?

António (5 anos): Eu aprendi a brincar nos jogos de água.

Inv: Ah sim? Como é que aprendeste a brincar nos jogos de água?

António: eu molhei as mãos e meti água dentro daquele coiso... numa garrafa e...

Inv: Molhaste as mãos e meteste água dentro de uma garrafa? Como é que meteste água dentro da garrafa?

António: Com aquele coiso grande azul e meti tudo lá dentro.

Inv: Ah, e aprendeste isso sozinho ou aprendeste com alguém?

António: sozinho.

Inv: Foi? Como é que tu aprendes sozinho?

António: Pensei.

Inv: Pensaste? hum, sim senhor [...]

Esse diálogo revela como, alternando entre o concreto e o abstrato se podem produzir conceções elaboradas de aprendizagem que integram ação e pensamento (PRAMLING, 2000). Assim, apesar de ser fundamental ter em conta o nível de desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças (NILSON et. all, 2013) e tendo em consideração o ser mais fácil que as crianças tenham opiniões sobre experiências mais próximas do presente e mais concretas (PRAMLING; PRAMLING, 2009), queremos aqui sublinhar a potencialidade do diálogo não ser apenas focado no concreto e de manter a abertura necessária para que as crianças possam expressar-se sobre ideias e conceitos abstratos, complexos e gerais, operando na sua zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1994).

Como mostrou o Diogo (4 anos) respondendo à questão abstrata do investigador sobre o que faz as crianças sentirem-se bem, as crian-

ças, mesmo as crianças pequenas, são capazes de se expressarem claramente e por si mesmas:

Inv: O que faz as crianças sentirem-se bem?

Diogo: Não ter de perguntar sempre se podemos ir para ali ou ir para aqui, faz sentir bem... ir sem perguntar... ir sozinho e perguntar sozinho [...]. (E1: 199)

Num único fôlego, o Diogo identificou a complexidade do conceito e ilustrou algumas das características fundamentais do bem-estar das crianças identificadas na literatura: os sentimentos de agência, de autonomia, de competência e de responsabilidade (MASHFORD-SCOTT; CHURCH; TAYLER, 2012).

Reflexões finais

Temos vindo a mostrar neste artigo a possibilidade das crianças entre três e seis anos elaborarem sobre conceitos abstratos, como o bem-estar e o aprender, dadas certas condições socioculturais e em contextos de atividades significativas para as crianças.

Essa reflexão pareceu-nos particularmente importante uma vez que se continua a associar a crianças dessa idade uma necessidade de ser, agir, sentir e pensar muito associada ao concreto e à linearidade. Por outro lado, algumas narrativas sobre a infância e a educação da infância questionam a atividade de aprender na educação de infância, talvez procurando defender a criança da escola, do ofício de aluno e de práticas que precocemente possam limitar o potencial da criança em toda a sua completude humana. No entanto, segundo uma perspetiva histórico-sócio-cultural, a aprendizagem faz parte e determina todo o desenvolvimento humano.

Reitera-se aqui, contudo, que a escuta de crianças sobre conceitos complexos apresentada neste estudo não pretende verificar se o modo como as crianças entre três e seis anos

pensam e se expressam sobre o bem-estar e a aprendizagem se situam mais ao nível dos conceitos espontâneos ou mais ao nível dos conceitos científicos identificados por Vygotsky(2007). O que aqui procurámos foi identificar as condições contextuais e semióticas que potenciaram a produção de significados com algum nível de abstração ou reflexividade por parte das crianças e, ainda, a autoria e os significados pessoais que pudessem trazer novos contributos à nossa compreensão do modo como as crianças pensam esses conceitos que fazem parte integrante das suas vidas.

A pesquisa que escuta as crianças sobre conceitos como o “bem-estar” e o “aprender” pode oferecer uma modesta contribuição para esse debate e talvez possa provocar mais vozes que se interessem por essas questões. Muitas são as questões que permanecem e que serão por certo potenciadoras de novos estudos.

O resultado do processo metodológico em três andamentos que se reiteraram veio identificar quatro componentes que nos pareceram essenciais do percurso continuado de escutar ou de dialogar com crianças, potenciando a sua voz. Parece-nos, contudo, importante trazer à equação algumas condições de base, ou pressupostos, sobre os quais esta proposta assenta:

O primeiro é *sobre a visão de criança* na qual assenta o nosso argumento: ela é claramente uma criança capaz, competente, com protagonismo, capaz de encontrar soluções para os problemas que lhes são significativos, visão maioritariamente consensual para os estudiosos das infâncias, das pedagogias de infância ou de outras áreas de ação com crianças (FOLQUE, 2017; WELDEMARIAM; WALS, 2020).

No entanto, queremos acrescentar um outro prisma pelo qual olhamos as crianças – o prisma da criança relacional, capaz de expressar e compreender a vulnerabilidade humana e, nessa medida, de ser cuidadora, de ser um

ser em relação. Esse prisma afasta-nos de uma abordagem centrada na criança, que foi historicamente necessária para a resgatar das suas invisibilidades (SARMENTO; 2008) e da sua memorização enquanto ser em vias de ser humano e enquanto cidadã.

A nossa perspetiva assume uma visão sociocentrada (NIZA, 1996), na qual as crianças são vistas como fazendo parte de uma rede intrincada e complexa de interações (Vasconcelos, 2015) e relações. Nesse sentido, as narrativas, as histórias, as vozes das crianças são sempre coconstruídas e desse paradigma emerge que todos os dialogantes são importantes e determinantes do diálogo.

Essa assunção leva-nos ao segundo pressuposto:

O processo de escuta que aqui trazemos é bastante exigente para o(a) investigador(a): requer um conjunto de competências conceptuais sofisticadas; uma inteireza ética; experiência de vivências com crianças que lhe possibilite estar à vontade, ser flexível e aberto à exploração das ideias, verdadeiramente interessado e curioso sobre o que as crianças têm para dizer sobre o assunto (WELLS, 1986; RINALDI, 2005), tendo ao mesmo tempo, ele próprio, um conhecimento aprofundado sobre os conceitos em toda a sua complexidade. Essa exigência justifica a importância dada em toda a investigação qualitativa à construção de diários de investigação como forma de potenciar a reflexividade do investigador. A reflexividade ajuda cada investigador a estar atento e a ir reconhecendo, momento a momento e ao longo do processo, os sinais e indicadores sobre o que está a acontecer na pesquisa. A orientação e a supervisão em diálogo podem promover o reajustar e redefinir dos processos da pesquisa. Nesses estudos, tornou-se visível (para nós) como os investigadores, bem como as crianças, evoluíram e cresceram nos processos dialógicos e se foram tornando mais

capazes de escuta recíproca e de uma construção partilhada dos significados (SIRAJ-BLATCHFORD et. alli, 2003). Igualmente, os diálogos e a disseminação dos resultados e, em particular, das vozes das crianças às comunidades educativas, potenciaram mudanças nos processos e nos modos de olhar as crianças e as práticas profissionais.

O modo como os investigadores entram e se relacionam com o contexto em que decorre a investigação leva-nos também a algumas considerações – o assumir de uma relação autêntica, aberta e clara sobre o que a investigação procura e como, a clarificação dos papéis distintos dos profissionais, das crianças e do(a) investigador(a), e o acomodar-se o mais possível à vivência da comunidade em que se insere. Por vezes, as atividades de investigação tornam-se proeminentes nas salas quer pela sua atratividade quer pela novidade dos artefactos, podendo tornar-se distrações que dificultem o enfoque no pensar sobre uma determinada temática, como neste caso se exige.

Importa reconhecer que os estudos revisitados neste artigo foram realizados em contextos de Jardins de Infância em que são usadas pedagogias dialógicas e no qual se utiliza o trabalho de aprendizagem por projetos (de pesquisa), produção e intervenção, em que as crianças assumem protagonismo e são convidadas no dia a dia a dialogar, negociar, discutir e procurar encontrar soluções para os seus problemas. Procurámos aqui uma adequação da própria pesquisa e suas metodologias ao tipo de trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, é importante questionarmos: Será que o que conseguimos é fruto da participação das crianças que são já agentes e ativas? Até que ponto essas metodologias poderão ser úteis para promover as vozes das crianças em contextos de cariz menos participativos? É dessa abertura para equacionar novas componentes consideradas essenciais num processo de

construção de significados em contextos diversos que iremos prosseguir o nosso percurso de pesquisa sobre conceitos complexos construídos por crianças pequenas.

A pesquisa que aqui brevemente relatamos foi-se nutrindo das experiências dos dois estudos revisitados, das experiências dos diálogos com vários profissionais e colegas investigadores, das experiências de dialogar com crianças pequenas, das experiências de formar e orientar pesquisadores para dialogarem com elas e, sobretudo, dos diálogos, análises e reflexões críticas das e entre as duas pesquisadoras/autoras deste artigo.

Tendo os desafios epistemológicos, éticos e metodológicos da pesquisa com crianças como cenário, as nossas discussões abstratas e de princípios tiveram sempre um ponto centrípeto de regresso – os dois estudos que nos propusemos analisar, as suas metodologias, os seus dados transcritos, os seus diários de pesquisa e as nossas memórias destes. Para além das duas pesquisadoras serem obviamente pessoas distintas e com diferentes experiências de formação, durante os diálogos, ambas puderam escutar e partilhar ou narrar as suas experiências, reflexões e questões relativamente a ambos os estudos, assumindo as suas diferentes posições relativas face aos mesmos. Essa diversidade contribuiu para o desenvolver da nossa reflexividade crítica, da compreensão e explicitação das nossas concepções comuns e, acima de tudo, para a expansão do nosso entendimento sobre as possibilidades de escutar crianças pequenas sobre conceitos complexos. Cabe assim sublinhar a importância do próprio processo de pesquisa no nosso percurso de desenvolvimento enquanto pesquisadoras.

Enquadramos o processo de pesquisa que aqui descrevemos num contexto de “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991) no qual as pesquisadoras trabalham em conjunto para responder às suas questões de investiga-

ção, bem como aos desafios da pesquisa com crianças, especialmente com crianças pequenas e, é nesse caldo cultural, que se vão formando e transformando enquanto pessoas e pesquisadoras.

Referências

Ayala, Carlos; Martín, Carmen. El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. **Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje**, Espanha, 77, p. 35-60, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037097761403244>

Bartsch, Karen; Horvath, Keith; Estes, David. Young children's talk about learning events. **Cognitive Development**, Amsterdam, abril-junho. 2003, 18, 2, p. 177-193, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00019-4)

Bertram, Anthony; Pascal, Christine. **Desenvolvimento a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

CARR, Margaret; **Assessment in early childhood settings**. London: Paul Chapman Publishing, 2001.

Clark, Alison. Ways of seeing: using the Mosaic Approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine; Moss. **Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services**. Bristol: Policy Press, 2005. p. 29-49.

Donaldson, Margareth; **Children's minds**. London: Fontana Press, 1978.

ENGSTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, UK, 14, 1, p. 133-156, janeiro 2001.

Fleet, Alma; Harcourt, Deborah. (Co)-Researching with Children. In: FLEER, Marilyn; VAN, Oers, Bert. **International Handbook of Early Childhood Education**. Dordrecht: Springer, 2018. p. 165-201. DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_7.

FOLQUE, Maria Assunção. Entrevistas a crianças. In: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na pro-**

fissão e na investigação, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 9 janeiro 2019.

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. In: ALMEIDA DA COSTA, Sinara; AMARAL MELLO, Suely. **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63.

FOLQUE, Maria Assunção. Interviewing children. In Naughton, Glenda Mac; Rolfe, Sharme; Siraj-Blatchford, Iram (3rd edition). **Doing early childhood research**: International Perspectives on Theory and Practice. Berkshire: Open University Press, 2010. p. 239-260.

FOLQUE, Maria Assunção. VAZ-VELHO, Catarina; OS-TETTO, Luciana; LEAL-DA-COSTA, Conceição. **Ciclo de seminários Escuta das crianças na profissão e na investigação** - Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 2018-2019.

Fraústo, Pedro Gonçalves. **Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar**: um estudo qualitativo em contexto Pré-escolar. 2020. 103 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização Psicologia Clínica – Mestrado em Psicologia, Universidade de Évora, Évora, 2020.

Hedegaard, Mariane; Fleeer, Marilyn. **Studying children**: a Cultural-Historical Approach. Maidenhead: Open University Press, 2008.

Katz, Lilian. Early Childhood Programs: Multiple Perspectives on Quality. **Childhood Education**, USA, 69, 2, p. 66-71, 1992.

Kershner, Ruth; Pointon, Pam. Children's views of the primary classroom as an environment for working and learning. **Research in Education**, California, 64, p. 64-77, novembro 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.7227/RIE.64.7> Acesso em: 8 maio 2020.

Kjørholt, Anne Trine; Moss, Peter; Clark, Alison.

Beyond Listening: future prospects. In: Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine; Moss. **Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services**. Bristol: Policy Press, 2005. p. 175-187.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning – Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

Marques, Susana. Pictogramas: o Processo de criação partilhado. In: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 20 março 2019.

MASHFORD-SCOTT, Angela; CHURCH, Amelia; TAYLER, Collett. Seeking children's perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. **International Journal of Early Childhood**, Switzerland. 44, 3, p. 231-247, novembro 2012.

McCallum, Bet; Hargreaves, Eleanore; Gipps, Caroline. Learning: the pupil's voice. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge. 30, 2, p. 275-289, abril 2000.

NILSON, Stefan; Björkman, Berit; Almqvist, Anna-Lena; Almqvist, Lena; Björk-Willén, Polly; Donohue, Dana; GRANLUND, Mats; HUSS, Karina; Hvit, Sara.). Children's voices – Differentiating a child perspective from a child's perspective. **Developmental Neurorehabilitation**, 18, 3, p. 162-168, agosto 2013. DOI: <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>.

Niza, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa'. In: Oliveira-Formosinho, Júlia, **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 138-159.

OSTETTO, Luciana. Aprender a escuta e o diálogo na prática da Educação Infantil: observação, registro, documentação e interação. In: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2008-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 13 fevereiro 2019.

PASSEGGI, Maria Conceição; ROCHA, Simone. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambien-

te hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, 44, 30, 36-61, Set-Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080>. Acesso em: 20 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; Leal-da-Costa, Maria da Conceição. Diálogos sobre escuta das crianças com Maria da Conceição Passeggi. In: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 13 dezembro 2018.

Pinto, Luís Manuel. A participação no encontro entre os direitos e o bem-estar das crianças. Comunicação. **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 27 novembro 2019.

Prado Renata Lopes Costa; Vicentin, Maria Cristina Gonçalves; Rosemberg, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, 14, 29, p. 43-70, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249825>. Acesso em: 20 maio 2020.

Pramling, Ingrid. How Do Children Tell Us about Their Childhoods? **Early Childhood Research & Practice**, Urbana-Champaign. 6, 1, p. 110-132, abril 2004. Disponível em: <https://ecrp.illinois.edu/v6n1/pramling.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

Pramling, Ingrid; Pramling, Niklas. Children's perspectives as "touch downs" in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. **Early Child Development and Care**, 179, 2, p. 205-216, fevereiro 2009. doi:10.1080/03004430802667039

Pramling, Ingrid. Entendendo e dando poderes à criança como aprendiz. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 467-488.

RINALDI, Claudia. **In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2005.

ROGOFF, Barbara. Cognition as a Collaborative Process. In: Kuhn, Deanna; Siegler, Robert. **Handbook of child psychology: Cognition, perception, and lan-**

guage Vol. 2. New York: John Wiley & Sons 1998. p. 679-744.

Rudduck, Jean; McIntyre, Donald. **Improving learning through consulting pupils**. London / New York: Routledge, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**. Braga 4, 91-113, janeiro 2008. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>.

Sheridan, Sonja; Pramling, Ingrid. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. **Contemporary issues in early childhood**, UK, 2, 2, p. 169-194, novembro 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/ciec.2001.2.2.4>. Acesso em: 20 maio 2020.

Siraj-Blatchford, Iram *et. alli* **intensive case studies of practice across the foundation stage**: (Technical Paper 10). London: Institute of Education University of London/ DfES, 2003.

Tonucci, Francesco. **A cidade das crianças: um modo novo de pensar a cidade**. St.ª M.ª da Feira: Ágora K, 2019.

UNICEF. Convenção dos Direitos das Crianças. Nova York, 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na Comunidade. **Investigar em educação**, Lisboa, IIª Série, 4, p. 25-42, 2015.

Vaz-Velho, Catarina; Martins, Daniela. Fraústo, Pe-

dro; Folque, Assunção. Listening to children about well-being / Ouvindo as crianças sobre o bem-estar. *In: Psychology in Education and Health IV: Proceedings of the IV Leipzig-Evora Scientific Meeting in Psychology* 1st International Scientific Meeting in Psychology, **Anais...** Universidade da Madeira, Funchal, 2019. p. 82-91.

Vygotsky, Lev. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Re-lógio d'Água, 2007.

VIYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

Weldemariam, Kassahun; Wals, Arjen. From Autonomous Child to a Child Entangled within an Agentic World: Implications for Early Childhood Education for Sustainability. *In: Elliott, Sue; Ärlemalm-Hagsér, Eva; Davis, Julie. The anthropocene researching early childhood education for sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies*. Oxon: Routledge, 2020. p. 12-24.

Westcott, Helen L.; Littleton, Karen S. Exploring Meaning in Interviews with Children. *In: Greene, Sheila; Hogan, Diane. Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage. 2005. p. 141-157.

Wells, Gordon, **Dialogic inquiry**: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Wells, Gordon. **The meaning makers**: children learning language and using language to learn. London: Hodder & Soughton, 1986.

Recebido em: 05/07/2020

Revisado em: 10/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

Maria Assunção Folque é doutora em Educação pelo Institute of Education, University of London. Professora auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia e coordenadora do tema Formação e Desenvolvimento Profissional. *E-mail*: [mafam@uevora.pt](mailto:mafm@uevora.pt)

Catarina Vaz Velho é doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Professora auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Membro integrado do Centro de Filosofia, Política e Cultura (Praxis). *E-mail*: vazvelho@uevora.pt

OFICINAS: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA DIALÓGICA COM CRIANÇAS

■ REJANE BRANDÃO SIQUEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-9927-3396>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

■ ROSIANE BRANDÃO SIQUEIRA ALVES

<https://orcid.org/0000-0001-6533-7745>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar apontamentos do percurso de pesquisa em uma das seis instituições educativas que integram o campo de pesquisa institucional que buscou conhecer e compreender as concepções de cuidar e ser cuidado de profissionais, crianças e responsáveis em escolas de educação infantil e ensino fundamental. Traz um recorte com breve descrição do desenvolvimento dos dispositivos metodológicos nos quais, a partir dos estudos da filosofia da linguagem de Bakhtin (1992a; 1992b; 2011), a linguagem é tomada como centro do processo, e destaca a realização de oficina com crianças de cinco anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei). A partir de seu referencial teórico, a pesquisa assume uma concepção de cuidado ancorada na filosofia do diálogo de Martin Buber que aponta horizontes para um olhar de reconhecimento, percepção e compreensão do outro.

Palavras-chave: Cuidado. Diálogo. Relação. Metodologia.

ABSTRACT

WORKSHOPS: METHODOLOGICAL STRATEGY FOR DIALOGICAL RESEARCH WITH CHILDREN

This article aims to present notes from the research path in one of the six educational institutions that integrate the field of institutional research that sought to know and understand the concepts of caring and being cared for by professionals, children and guardians in schools of Early Childhood Education and Elementary Education. It presents an outline with a brief description of the development of methodological devices in which, based on the studies of the philosophy of language by Bakhtin (1992a; 1992b; 2011), language is taken as the center of the process, and highlights the realization of a workshop

with children of 5 years old at a Municipal School of Early Childhood Education. Based on its theoretical framework, the research assumes a conception of care anchored in Martin Buber's philosophy of dialogue that points out horizons for a look of recognition, perception and understanding of the other.

Keywords: Care. Dialogue. Relationship. Methodology.

RESUMEN **TALLERES: ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA CON NIÑOS**

Este artículo tiene como objetivo presentar apuntes de la trayectoria investigadora en una de las seis instituciones educativas que integran el campo de la investigación institucional que buscó conocer y comprender los conceptos de cuidar y ser atendido por profesionales, niños y tutores en las escuelas de Educación Infantil y Educación Primaria. Presenta un esquema con una breve descripción del desarrollo de dispositivos metodológicos en los que, a partir de los estudios de la filosofía del lenguaje de Bakhtin (1992a; 1992b; 2011), se toma el lenguaje como centro del proceso, y se destaca la realización de un taller con niños de 5 años en una Escuela Municipal de Educación Infantil. A partir de su marco teórico, la investigación asume una concepción del cuidado anclado en la filosofía del diálogo de Martin Buber que señala horizontes para una mirada de reconocimiento, percepción y comprensión del otro.

Palabras clave: Atención. Diálogo. Relación. Metodología.

Introdução

Existem duas maneiras básicas de influenciar os homens no seu modo de pensar e na sua forma de viver. Na primeira, a pessoa quer se impor a si própria, impor a sua opinião de atitude [...]. Na segunda maneira básica de agir sobre o outro, a pessoa quer encontrar também na alma do outro, como nela instalado, e incentivar aquilo que em si mesmo ele reconheceu como certo; já que é o certo, então deve estar vivo no microcosmo do outro como possibilidade dentre outras possibilidades; o outro deve apenas abrir-se nesta sua potencialidade e esta abertura dá-se essencialmente não através de um aprendizado, mas através do encontro, através da comunicação existencial entre um ente que é e um outro que pode vir a ser. A primeira maneira desenvolveu-se com mais intensidade no campo da propaganda, a segunda no da educação. (BUBER, 2014, p. 149-150).

Este artigo apresenta apontamentos do percurso teórico-metodológico de pesquisa institucional¹ desenvolvida a fim de conhecer e compreender as concepções de cuidar e ser cuidado de profissionais, crianças e responsáveis em seis instituições educativas do Rio de Janeiro, através da utilização dos seguintes dispositivos metodológicos: observações, entrevistas individuais e coletivas com os adultos, oficinas utilizando a literatura infantil com as crianças.

¹ Pesquisa "Linguagem e memória: crianças, famílias, professores/as e suas histórias" desenvolvida pelo grupo Infância, Formação e Cultura (INFOC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) sob a coordenação das professoras Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes e Alexandra Pena com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

A escolha das instituições foi orientada pela busca de práticas positivas de cuidado identificadas a partir de critérios como familiaridade, indicação e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Inicialmente, a busca por práticas positivas de cuidado e seus sujeitos foi consolidada em observações do cotidiano de seis instituições públicas – duas creches; duas pré-escolas; duas escolas de ensino fundamental – que atendem à educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

A concepção de cuidado assumida na pesquisa está ancorada na filosofia do diálogo de Martin Buber (2014), que aponta horizontes para um olhar de reconhecimento, percepção e compreensão do outro conforme texto em epígrafe; e a linguagem, abordada como centro do processo teórico metodológico, se fundamenta nos estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1992a; 1992b; 2011).

A abordagem ora apresentada aponta o percurso construído no processo de coleta de dados em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) situada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro onde foram desenvolvidas observações em salas da aula e demais espaços da escola por um período de cinco meses com registros em cadernos de campo a partir dos quais foram definidos por indicação dos profissionais ou por ações cuidadosas observadas, os sujeitos da pesquisa – duas professoras, duas diretoras, quatro crianças e três responsáveis com quem foram realizadas entrevistas individuais (profissionais e familiares) e oficina (crianças) mediada pela literatura infantil.

O texto está dividido em três seções. Inicialmente, são apresentadas considerações históricas do atendimento à criança pequena abordando o caráter dual que o caracteriza a fim de identificar a incorporação do binômio educar e cuidar ao trabalho educativo da pri-

meira etapa da educação básica; em seguida, é explicitado o referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa; e, por fim, delinea-se o percurso da construção da oficina desenvolvida com as crianças em um dos campos da pesquisa.

Educar e cuidar: um binômio indissociável?

No contexto brasileiro, o atendimento escolarizado às crianças pequenas acontece em instituições educativas organizadas por faixa etária de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), desse modo, as crianças de zero a três anos são atendidas em creches e aquelas de quatro e cinco anos na pré-escola e ambas constituem a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil.

Historicamente, a construção social desse atendimento é marcada por tensões que se revelam na maneira de conceber a criança e sua educação de forma que, por um longo período as instituições educativas foram caracterizadas por práticas comprometidas com a sua guarda e sobrevivência. Nesse contexto, a concepção de cuidado assumida se relacionava diretamente à higiene e à alimentação.

No Brasil, esse atendimento assume diferentes facetas. Nos séculos XIX e XX, destaca-se uma dualidade associada à classe social atendida, ou seja, surgem os jardins da infância com ênfase no processo educativo e com base em uma proposta pedagógica froebeliana para as camadas mais abastadas, em contrapartida, os asilos e internatos para crianças abandonadas e desafortunadas com ênfase no cuidado com a higiene e a saúde. (KUHLMANN JR, 2001; 2004).

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela ar-

rogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JR., 2004, p. 182).

Em uma lógica da construção da nação, no momento em que o Brasil é proclamado República, emerge a preocupação com a alta mortalidade infantil e com os filhos dos (ex) escravos que se imprime em iniciativas filantrópicas isoladas de assistência e proteção à infância, especificamente à criança pobre.

Já na década de 1930, com as transformações, quanto ao modelo político econômico, instauradas pelo advento do Estado Novo, a criança assume lugar central nos discursos do Estado que passa a defender o seu atendimento com veemência, enfatizando a sua relação com a pátria para a formação de uma raça forte e sadia. A criança passa então a ser valorizada enquanto “matriz do homem” e redentora da pátria, sem, entretanto, reparar a sua inserção na sociedade de classes e reproduzindo a imagem de um estado harmônico, ou seja, sem conflitos ou interesses de classe. (KRAMER, 2011, p. 56).

Quanto às questões educacionais, entre os anos 1930 e 1980, o atendimento pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público, e os discursos oficiais do atendimento às classes populares se caracterizavam inicialmente pela assistência médico-pedagógica, nutricional e social e, posteriormente, educacional, associando a criança ao desenvolvimento da nação e, diante disso, importantes órgãos foram criados e voltados à organização do seu atendimento, ora comprometidos com a compensação de suas carências, ora preparatórios para as etapas posteriores, sem, contudo, perder o caráter dual demarcado pela

divisão de classes. Quanto a esse período, Sonia Kramer (2011) discorre que, nesses 50 anos, os discursos oficiais relacionavam permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação.

O processo de urbanização do país somado a maior participação da mulher no mercado de trabalho e a pressão dos movimentos sociais por espaços de atendimento à criança marcam um período de expansão do atendimento educacional, principalmente na faixa etária de quatro a seis anos quando a pré-escola passa a ser compreendida como preparatória para a escolarização com o objetivo de defender a estimulação cognitiva, além do preparo para a alfabetização. O dualismo, no entanto, se mantém: às crianças das camadas mais pobres é oferecido um atendimento pautado por práticas assistencialistas e/ou compensatórias, enquanto às das classes abastadas era garantido o acesso às instituições que objetivavam a sua educação, instrução e desenvolvimento.

Refletindo o panorama político do país, aos finais do século XX, se fortalece a proposta de um sistema democrático de governo e novos modos de conceber a criança são construídos sob a influência de documentos e acordos internacionais, dentre os quais se destaca a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), que contribuiu para trazer à cena os direitos da criança e do adolescente.

No bojo dessas transformações, à criança brasileira é delegado um novo papel social – sujeito de direitos – impresso no texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, consolidado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069 (BRASIL, 1990). E entre os direitos de toda criança está o direito à educação desde o seu nascimento materializado no texto da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que organiza a educação institucionalizada para todas as crianças a partir de zero a seis anos de idade na

educação infantil, cuja finalidade é promover o seu desenvolvimento integral² em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E é nesse contexto que se insere a concepção do binômio educar e cuidar.

De acordo com Campos (1994, apud KRAMER, 2005, p. 60), a expressão conjunta “cuidar e educar” surge nos Estados Unidos onde, com a intenção de unir cuidar (*care*) e educar (*educate*), foi forjado o termo “educare” e não havendo correspondente na língua portuguesa, o uso do binômio educar e cuidar se tornou mais adequado para o que estava sendo realizado na educação infantil brasileira e se imprime no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL,1999).

Trata-se, portanto, de uma mudança de concepção do atendimento em que, agora entendido como educação infantil, ou seja, etapa educativa, deixa de consistir em caridade, assistência ou compensação e passa a se caracterizar direito educacional de toda criança. Essa nova concepção marca um período de lutas, conquistas, perdas, avanços e retrocessos num processo – ainda em curso – de consolidação da cobertura do atendimento e, principalmente, da qualidade em que educar e cuidar deve ser entendido como binômio indissociável.

Nesse sentido, as últimas décadas do século XX e início do século XXI marcam historicamente as mais expressivas mudanças no que

2 A faixa etária de atendimento na educação infantil sofreu alteração em 2006, quando a Lei nº 11.274 regulamentou o ensino fundamental de nove anos e, diante disso, a criança de seis anos passou a ser atendida no ensino fundamental.

se refere à concepção de criança, à sua educação e ao seu reconhecimento como sujeito de direitos.

A partir disso, a educação infantil é direito de todas as crianças no Brasil e a sua oferta, responsabilidade dos municípios. Contudo, cumprindo o seu papel de orientador e formulador das políticas, o governo federal através do Ministério da Educação (MEC) oferece uma série de documentos orientadores e norteadores da construção de propostas e práticas de educação infantil (BRASIL, 1998; 1999; 2006a; 2006b; 2009) que passam a ter o educar e cuidar como binômio indissociável.

Dos documentos orientadores, destacamos as DCNs para a educação infantil revisadas em 2009 (BRASIL, 2009), e com caráter mandatário estabelece em seu artigo 8º que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; (BRASIL, 2009).

Essa definição coaduna com o que fora apontado por Kramer³ quando afirma:

3 Edição e revisão do texto final de entrevista concedida à Márcia Buss Simão e Moema Kiehn do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein), realizada pelo prof. João Josué da Silva Filho. Disponível em: [periodicos.ufsc.br > index.php > zeroseis > article > download](http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download). Acesso em: 20 de abril de 2020.

[...] educar envolve cuidar e ensinar, o que eu acho que foi um equívoco, essa polarização que se fez, de cuidar versus educar, essa polarização, o que nós deveríamos ter feito era entre o cuidar e o ensinar. Na realidade o educar não se opõe, ao cuidar, inclui o cuidar, ou seja, no campo da educação infantil, parece que eu cuido mais dos bebês do que das crianças maiores, isso obviamente é verdade, do ponto de vista prático, mas eu preciso dizer, que eu cuido sempre! (2008, p. 9-10).

Entender que crianças são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, implica ver o processo pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e essa concepção não pode se restringir à educação infantil, tendo em vista que, nessa etapa, o cuidado no viés assistencialista já foi, em termos da legislação, superado. As considerações de Kramer (2008), portanto, coadunam com as diretrizes e sinalizam para a necessária compreensão da dimensão educativa dessa etapa da educação básica.

Entendido na sua indissociabilidade educar e cuidar é fundamento inerente a todas as etapas da educação básica sendo, portanto, “necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. (BRASIL, 2010)⁴.

Esse é um significativo avanço na perspectiva da formação humana visto que “no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro” (KRAMER, 2003, p. 77), e que, sem cuidado consigo mesmo e com o outro, o homem deixa de ser humano, ou seja, “desestrutura-se, perde sentido e morre, o que significa dizer que é o cuidado que possibilita a existência humana”. (BOFF, 1999, p.34).

Cuidado é relação. Cuidado é diálogo

Cuidado é relação, é diálogo. Educar e cuidar são indissociáveis quando a educação é encontro, conforme descreve Martin Buber (2014) no texto em epígrafe. Falar de cuidado é falar do humano, é abordar abertura e encontro na comunicação existencial. Cuidado é abrir-se ao outro, entrar em relação e nela constituir-se humano e tomar consciência de si. Nesse processo constituinte, as interações são fundamentais.

A constituição do sujeito, entendida de forma contextualizada na história e na cultura, vai sendo significada através do social, em que um influencia e contribui com o outro; e a linguagem, fenômeno social, trama a todas as relações e em todos os domínios, sendo o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. (BAKHTIN, 2011).

A partir desse olhar, um dos caminhos possíveis para o reconhecimento do outro em suas ações e práticas cotidianas é abordá-lo em sua fala que é constituidora dos seres humanos e, nesse processo, os estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011) possibilitaram abordar a linguagem como centro do processo teórico metodológico da pesquisa que buscou conhecer e compreender concepções de cuidar e ser cuidado presentes nas falas e práticas domésticas e institucionalizadas dos sujeitos.

O movimento básico dialógico em torno do qual se constrói uma atitude essencial consiste em um voltar-se ao outro e o que, embora possa parecer banal, tem a intenção de perceber a presença do outro. Para isso, é preciso o desatar da indiferença. (BUBER, 2014).

Segundo Buber (2014), adentrar a vida dialógica implica o movimento básico de voltar-se ao outro e aceitá-lo em sua totalidade. O diálogo pode assumir três formas: o diálogo

⁴ BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

autêntico, o diálogo técnico e o monólogo disfarçado de diálogo.

No diálogo autêntico, os participantes se fazem presentes, ou seja, há a intenção de ouvir o outro e não apenas falar. Nesse diálogo, todos estão comprometidos uns com os outros, e se voltam uns aos outros. Já o diálogo técnico, é “movido pela necessidade de entendimento objetivo” (BUBER, 2014, p.54), no qual se mantém uma conversação a fim de se obter explicação. Por outro lado, no monólogo disfarçado de diálogo, o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente, é um “fantasma sem rosto” (idem).

Para Bakhtin (1992b), “a compreensão é uma forma de diálogo” e “compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra” (p. 132). Exercer a educação como resposta responsável requer que, no diálogo, ele – o outro – se torne uma primeira pessoa, que também fala e, ao fazê-lo, me torna um Tu, pois aquele que diz “Tu” não tem coisa alguma por objeto, segundo Buber (2001).

Geraldi (2003) considera que o pensamento bakhtiniano está alicerçado nos pilares da alteridade e dialogia tendo a relação por base. Nessa perspectiva, a alteridade pressupõe o outro como existente, ou seja, reconhecido pelo “eu” como outro que não eu; e a dialogia qualifica a relação essencial entre o eu e o outro.

Assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos, pelo contrário, é a habilidade de conjugar a diversidade, que é um dos grandes desafios da educação.

É na relação que se constituem o ser humano e a consciência de si e nesse processo constituinte as interações são fundamentais. (BAKHTIN, 1992a). Sendo assim, a constituição do sujeito é entendida de forma contextualizada, na história e na cultura, e significada atra-

vés do social, de maneira que um influencie e contribua com o outro.

Nessa perspectiva, a pesquisa está ancorada na concepção do diálogo como encontro, momento de aproximação entre pessoas nos simples acontecimentos da vida, quando se está aberto às relações, ao reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro, porque há o encontro entre o “Eu” e o “Tu” na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza e os sujeitos inteiros nessa ação estabelecem laços, elos, conexões, nos quais um se volta ao outro, vivendo em um mesmo tempo – presente – e em presença. (BUBER, 2001).

Abertura e disponibilidade encontram em Buber (2001) um suporte, a zona de silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro. O olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta. Relação é reciprocidade, a atuação é mútua, o Eu/Tu atuam um sobre o outro e o lugar do outro é indispensável para a realização existencial. (ZUBEN, 2001).

Partindo da tipologia dialógica proposta por Buber (2014), das observações das práticas de professores – e demais profissionais – e escuta dos mesmos, foram levantadas as seguintes categorias de pesquisa: I. cuidado autêntico, entendido como interesse pelo outro, não indiferença, responsividade; II. cuidado técnico que se propõe a informar, ensinar, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem; III. descuido, em que o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente, e IV. descuido disfarçado de cuidado em que a atitude tem formato de cuidado, mas esconde uma indiferença em relação ao outro. (KRAMER, 2019).

A metodologia da pesquisa numa perspectiva dialógica

O homem transformado em EU que pronuncia o EU-ISSO coloca-se diante das coisas em vez de

confrontar-se com elas no fluxo da ação recíproca. Curvado sobre cada uma delas, com uma lupa objetivante que olha de perto, ou ordenando-as num panorama através de um telescópio objetivante de um olhar distante, ele as isola ao considerá-las, sem sentimento algum de exclusividade, ou ele as agrupa sem sentimento algum de universalidade. (BUBER, 1974, p. 33).

Uma pesquisa que assume a perspectiva do cuidado como ação humana estabelecida entre os homens é uma pesquisa que se estabelece na relação Eu-Tu/Eu-Isso. (BUBER, 2001). Para Buber, a palavra-princípio “Eu-Tu” fundamenta o mundo da relação e só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua. Cada “isso” pode, se entrar no evento da relação, tornar-se um “Tu” e cada “Tu” em nosso mundo deve tornar-se irremediavelmente um “isso”.

Em coerência com o objeto da pesquisa e da escolha de pesquisar práticas positivas de cuidado, de modo a imprimir relevância às possibilidades e potencialidades dos sujeitos e das escolas, o primeiro passo para o desenvolvimento da investigação foi discutir coletivamente nas reuniões semanais do grupo de pesquisa os critérios para a escolha das instituições. Definiu-se pela familiaridade e indicação, ou seja, escolas com profissionais que conhecíamos ou que tínhamos notícias de suas boas práticas, e Ideb⁵ com índice mínimo de até sete. Além desses, a localização das instituições foi também considerada a fim de abordar diferentes realidades e um olhar cuidadoso para os pesquisadores sendo observadas as condições de acesso, proximidade e segurança.

5 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ver: <http://portal.mec.gov.br>.

Definidos os critérios, numa perspectiva de cuidado com os possíveis campos de pesquisa, organizado em duplas ou trios, o grupo visitou as instituições com o objetivo de apresentar a pesquisa e consultar a disponibilidade de acolhimento, além de ter uma primeira impressão sobre a escola construindo, desse modo, um movimento norteado pela busca de empatia (BUBER, 2004) entre pesquisador e pesquisados:

Introduzir-se com o próprio sentimento em algo, na estrutura dinâmica de um objeto, de uma coluna, de uma árvore, de um ramo de árvore, e inclusive de uma criatura animal ou humana, e procurá-las desde dentro, compreendendo a forma e a agitação do objeto com as próprias sensações musculares, transplantar-se ali, interiormente (sentir o que o outro sente com o próprio corpo). Significa exclusão da própria concretude, extinção da situação vivida, cessação da realidade na qual se participa de forma puramente estética. (BUBER, 2004, p. 25)⁶

Reconhecendo a abertura da instituição à universidade como uma relação dialógica, em que a escola é o “Eu” e a universidade é “isso”, o primeiro movimento foi feito em nome do grupo de pesquisa com vistas a compreender e ser compreendido. Foram visitas que se consolidaram em exercícios dialógicos e caracterizaram um movimento de estudo exploratório materializando um ato de cuidado ao buscar sentir o que o outro sente e, desse modo, sensibilizar pesquisador e pesquisados da importância do trabalho de pesquisa como ação ética, estética e política. Nesse processo, a empatia se estabeleceu a partir da apresentação do projeto e sua finalidade que esclarecia a forma pela qual se chegou a essa escola, ou seja, sua indicação pelas boas e bem-sucedidas práticas desenvolvidas.

Ressalta-se que esse primeiro movimento antecedeu aos encaminhamentos técnicos ne-

6 Original em espanhol. Tradução e comentário entre parênteses das autoras.

cessários a realização de pesquisa (autorização dos órgãos gestores). Posteriormente, de acordo com a aceitação e acolhimento das instituições e sua abertura à pesquisa, definiu-se como campo um conjunto de seis instituições públicas que reunia a primeira e a segunda etapa da educação básica, ou seja, educação infantil – creche e pré-escola – e ensino fundamental (anos iniciais) respectivamente.

Diante da concordância e aceite das instituições, foram submetidos ao órgão competente Secretarias Municipais de Educação (SME) e suas Coordenadorias Regionais (CRE) o projeto e pedidos de autorização para entrada e realização dos procedimentos de pesquisa.

Após a autorização, foi iniciada a aplicação das estratégias metodológicas propostas: o primeiro passo foi realizar, durante o ano letivo 2017/2018, a observação com registro em diários de campo com vistas a captar as boas práticas e experiências bem-sucedidas de cuidado de crianças e adultos entre si no interior das instituições e a relação com as famílias e responsáveis, e baseado nelas, identificar os sujeitos a serem entrevistados individual e/ou coletivamente.

Identificados os sujeitos, procederam-se diferentes estratégias metodológicas que foram definidas pelos pesquisadores a partir de condutas e comportamentos observados nos grupos. Sendo assim, com os responsáveis, que tinham diferentes graus de relação com as crianças: pais, avós e madrinhas, inicialmente, sugeriu-se a realização de entrevista coletiva, mas em face das dinâmicas cotidianas de cada um, em cada grupo, esse procedimento foi desenvolvido de acordo com as condições possíveis.

Por outro lado, com as crianças, a partir da sua concepção como pessoa em desenvolvimento, que opina, critica e sugere, o exercício de escuta do que ela tinha a dizer sobre cuidar e ser cuidado foi orientado pela apresen-

tação da pesquisa e seus objetivos, com uma linguagem adequada às suas especificidades, bem como um pedido oral de autorização às crianças e escrito aos familiares para gravar em áudio a conversa estabelecida. Após esse procedimento, considerando a faixa etária, entre quatro e cinco anos, foram desenvolvidas oficinas tomando entre outros, o livro literário, como objeto de mediação para conversar, trocar ideias e experiências sobre cuidar e ser cuidado.

As oficinas foram desenvolvidas no interior das instituições, portanto, a escolha de local adequado, além da presença de um dos profissionais da escola a quem as crianças estavam familiarizadas foram pedidos feitos à equipe diretiva. Em todo esse processo, assumimos uma postura de pesquisa em que as crianças e adultos são compreendidos na perspectiva de atores sociais em que as preocupações e relações éticas entre pesquisador e informantes são as mesmas, quer se trate de conduzir a pesquisa com adultos ou com crianças. (FERREIRA, 2009).

A necessidade de respeitar e aceitar criança em sua especificidade e singularidade passa pelo reconhecimento das suas condições sociais e das diferenças daí decorrentes, a fim de que lhe sejam oferecidos os meios adequados para que possa viver o seu tempo, desenvolver-se, criar, imaginar e experimentar.

A partir da concepção da criança pequena e mais especificamente aquela na faixa etária de zero a cinco anos – como pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana e é constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais (KRAMER; MOTTA, 2010), são tecidas a seguir algumas considerações teórico-metodológicas em torno da realização da oficina com quatro crianças de

uma Emei, que atende a aproximadamente 115 crianças de três a cinco anos de idade, em dois turnos (manhã e tarde) e é considerada uma escola de referência do trabalho pedagógico na educação infantil do município.

As observações das crianças na escola do Quintal

A escolha desta escola como campo da pesquisa decorre de a mesma ter sido umas das instituições envolvidas em um programa de intervenção desenvolvido em parceria com a universidade a que o grupo de pesquisa está vinculado. O conhecimento das práticas aliado ao reconhecimento da rede municipal foram fatores que orientaram a escolha da escola e das profissionais entrevistadas.

O uso de nome fictício para identificação da escola e dos sujeitos foi um procedimento ético e cuidadoso de pesquisa adotado em todas as instituições pesquisadas e a escolha dos nomes das instituições se deu a partir de suas características ou de seu entorno. Diante disso, a escola ora apresentada foi identificada como Escola do Quintal.

Na Escola do Quintal, as entrevistas, seja com os profissionais ou com os familiares, foram individuais atendendo aos dias e horários sugeridos pelos sujeitos. A proposta foi a escuta de relatos, no entrecruzamento da experiência e rememoração de seu processo educativo e formação que implica cuidar e ser cuidado.

Sem desconsiderar as questões e dilemas, as observações na Escola do Quintal confirmaram os argumentos que orientaram a sua escolha como instituição com práticas positivas de cuidado nas relações entre a comunidade escolar. Observou-se que tanto as práticas com crianças, conversas e reuniões entre a equipe gestora e os profissionais, quanto a relação entre os profissionais, crianças e famílias, são permeadas por ações de cuidado das quais se

destaca a relação dialógica com as famílias que, diariamente circulam pela escola, são reconhecidos e chamados por seus nomes, dialogam com as professoras e equipe gestora os problemas cotidianos e, participam ativamente das atividades propostas pela instituição conforme exemplificado no evento a seguir.

O Show de talentos

As crianças estão reunidas e sentadas no chão do pátio. Atrás delas, cadeiras à espera dos pais que, segundo a direção, foram convidados a participar do evento. As crianças e professoras esboçavam uma euforia e alegria: era o show de talentos.

Uma das professoras dá início e, após uma fala inicial, oferece às crianças a oportunidade de apresentarem seus talentos explicando que podem cantar, dançar ou fazer o que quiser. Nós nos sentamos junto às crianças onde também estavam as professoras. Algumas delas se aproximam de nós e pedem para sentar no colo, dentre elas, Erick e Lavínia.

Daqueles que incentivam os colegas, Erick se destaca: muito entusiasmado, ele vai indicando e incentivando os colegas a se apresentarem. Sugere e acompanha, mas não vai à frente.

– *Por que você não vai?* (perguntamos)

– *Eu não. Eu tenho vergonha!* Ele se vira para João e diz:

– *Vai lá, cara. Canta um pagode...* eles riem, mas nenhum dos dois vai.

Lucas e Mateus estão discutindo quem vai à frente. Enquanto conversam, Mateus se vira para nós, aponta para Lucas e diz:

– *Ele é meu tio.*

Lucas se mostra introspectivo e fala que não vai. Passados alguns minutos o sobrinho, após insistir muito, pega o tio pela mão e vão juntos. As crianças aplaudem e as professoras incentivam. Mateus pega o microfone, entrega a Lucas e lhe fala ao ouvido. Lucas canta uma cantiga de roda de mãos dadas com Mateus e as crian-

ças os acompanham. (Caderno de Campo, obs/EQ; 24/08/2017).

Na situação observada, destaca-se diferentes perspectivas de cuidado no respeito e valorização das individualidades das crianças seja por parte dos profissionais da escola, quando garantem a essas o direito de não se apresentar em uma conduta de acolhimento, reconhecimento e aceitação do outro, ou pelos pares como, por exemplo, quando Erick, junto às demais crianças e professoras, incentiva aos colegas, mas se reserva ao direito de não ir à frente. Por outro lado, Matheus, que mantém uma relação de familiaridade com Lucas não apenas o incentiva, mas se coloca ao seu lado, oferecendo-lhe confiança e reciprocidade em que não há uma busca pelo conhecimento do outro, mas uma relação com ele.

Observar as crianças e adultos numa perspectiva de escuta exige não apenas observá-las, mas ouvir o que elas tinham a dizer considerando que sobre a totalidade do aluno só influi verdadeiramente a totalidade do educador, sua existência toda, espontaneamente. (BUBER, 2004, p. 40).

Para Buber, “educação é relação”, um exercício de “voltar-se para o outro como ele é” (2012, p. 93) e não como eu desejo que ele seja. Ela se abre para conhecer e reconhecer a singularidade dos sujeitos. De acordo com Bakhtin (2008, p. 309), o “diálogo exterior expresso é inseparável do diálogo interior” e, em certo sentido, nele se baseia.

Em seus escritos sobre a educação, Buber a concebe como preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, ela não pode ser teórica e só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. (PENA, 2019).

As crianças e suas famílias

Algumas crianças vão à frente, pegam o micro-

fone e convidam aos pais para se apresentarem juntos.

Samuel pega o microfone e entusiasmado convida a mãe. A professora pega o microfone, apresenta a mãe e pede os aplausos. A mãe de Samuel aparece com uma fantasia de abelha, dança uma música religiosa ensinando às crianças a coreografia; algumas pareciam já conhecer. Ao final anuncia uma surpresa: ela e Samuel distribuem pirulitos para todas as crianças.

Durante esse período, a família de Lavínia, criança que estava sentada no nosso colo, chega. O pai, a mãe, o tio e a irmã vieram participar. O tio chega com uma bola. Lavínia corre ao seu encontro, o abraça, pega a bola e se encaminha para o microfone. Ela fala ao ouvido da professora que anuncia que Lavínia fará uma apresentação especial. Lavínia pega o microfone e convida o pai e o tio e juntos fazem embaixadinhas.

[...].

Os nomes de Cândida e Cláudia são aclamados pelas crianças e pelas professoras. Elas são convidadas a dançar e dançam junto às filhas e as demais crianças, funks atuais.

Após as apresentações, pais, professores e direção conversam e comentam as apresentações. O clima é de diálogo e interação. (Caderno de Campo, obs /EQ; 24/08/2017).

A escola se organiza de modo que haja espaço para o diálogo e escuta das famílias respeitando suas formas de organização, crenças e manifestações. O acolhimento e respeito favorecem tanto o diálogo quanto a alegria das crianças que se sentem valorizadas individual e coletivamente. Nesse contexto, o cuidado se imprime como atuação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com esse outro numa relação que educa cuidando e cuida educando, e, desse modo, constrói-se uma educação dialógica que implica responsabilidade e atualidade.

De acordo com Tristão (2008), independente da classe social, todas as crianças têm o di-

reito de serem cuidadas/educadas e, acima de tudo, respeitadas como ser social, ativo, que possui interesses e vontades próprias. Para ela, todo o cuidado que recebe do outro, no caso, o adulto, é deveras necessário, pois é: “daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis ou desagradáveis”.

Uma educação alicerçada na relação, na reciprocidade e no diálogo implica a escuta e a resposta responsável como condutoras das relações e das práticas educativas, tendo em si mesma a potência de humanização. (KRAMER, 2013). Assim entendida, a educação de qualidade envolve a relação com o outro em prol da melhoria do mundo, nos humaniza, se ocupa das coisas simples, do ordinário, do comum. Essa educação implica, portanto, presença:

Olhar profundo que parecia tocar a intimidade de seu interlocutor, e que, contudo, sabia acolher na simplicidade e na fugacidade de um diálogo. Uma presença autêntica emanava de sua pessoa, e a profundidade de seu semblante residia na presença a si mesmo. Exatamente por esta presença a si mesmo é que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade. (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI).

A oficina como estratégia de escuta das crianças

A pesquisa com crianças é campo recente que se constrói na perspectiva de que elas têm o direito de serem ouvidas acerca de temas que lhe dizem respeito. Para Corsaro, ao entender as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa e buscar a captura de vozes infantis, os pesquisadores não desenvolverão novos métodos que diferem dos métodos tradicionais utilizados para estudar adultos, mas precisarão refinar seus métodos e ajustá-los

às “necessidades específicas e particularidades do grupo” (2011, p. 57).

Estruturada no pressuposto teórico-metodológico que considera relações contextualizadas em um movimento em que a língua é social e socializada e, portanto, diálogo, caminho de encontro e alteridade com a criança, pessoa em desenvolvimento, agente social que atua modificando as estruturas sociais em que se encontra, dando-lhes outros sentidos e que, portanto, tem uma história de vida, a pesquisa aqui apresentada se estruturou a partir da perspectiva de que escutar a criança em suas especificidades e exige compreender que sua apreensão da própria história é diferente dos adultos.

Para Spink, Menegon e Medrado, as oficinas “são práticas sociais de caráter discursivo cuja produção remete à negociação retórica de versões, apreendida a partir da dimensão performática do uso da linguagem, cujos efeitos são amplos e nem sempre associados a intenções originais” (2014, p. 34), nesse sentido, as oficinas com crianças podem ser compreendidas como estratégia metodológica que as entende como sujeitos de pesquisa.

A realização da oficina como estratégia metodológica foi utilizada na pesquisa para a escuta das crianças; enquanto com os adultos foram desenvolvidas entrevistas individuais e ou coletivas. Desse modo, se as observações e entrevistas com os adultos adquiriram contornos de mundo da experiência quando envolveram movimentos de contemplação e observação, na oficina, adultos e crianças buscaram, a partir da literatura, o mundo da relação e simultaneamente, a tomada de conhecimento íntimo, o face a face, a exclusividade.

Nesse percurso, buscando conhecer as percepções das crianças de cuidar e ser cuidado, a literatura infantil, enquanto arte, foi tomada como mediadora na interação leitor (pesquisador) e ouvinte (crianças) de modo que múltiplos

tiplos sentidos fossem construídos. Corsino (2015), ao abordar a literatura como arte a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin afirma que:

A multiplicidade é parte e exigência do contemporâneo. E, para não ter limites, depende dos processos imaginativos de cada um. Este inacabamento é justamente o que abre possibilidades, do múltiplo: multiplicidade de gêneros, abordagens, estilos, suportes. Se há uma estrutura que sustenta a literatura, há uma arquitetura que recria, reinventa e surpreende. (p. 122)

A presença da literatura na oficina remete ao movimento dialógico que, segundo Buber (2014), acontece na relação Eu-Tu-isso. Diante disso, na posição de pesquisador, assume-se inicialmente a necessidade de que a relação entre o Eu – pesquisador – e o isso – dados de pesquisa –, seja aporte para a construção da relação Eu-Tu em que se estabelece o diálogo.

Buber (2014) aponta três maneiras de perceber o outro: observação, contemplação e tomada de conhecimento íntimo que permitem pensar a pesquisa dialógica. O observador quer gravar o homem em sua mente, sendo necessária uma atenção excessiva e ater-se a tantos detalhes quanto possível. O contemplador é livre dessas “amarras” e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. O observador e o contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de seus olhos; esse homem é para eles um objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais. A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, uma disponibilidade, um aceitar, um ver o outro não como um objeto. (PENA, 2019).

As observações das interações com os pares e a consulta às profissionais da escola nortearam a definição das crianças convidadas a participar da oficina. Definidos os sujeitos, o processo de agendamento e a realização dos procedimentos metodológicos foram construí-

dos considerando as condições de organização e funcionamento da instituição.

Inicialmente, a proposta foi a escuta de seis crianças na oficina, mas em virtude do não comparecimento dos responsáveis para a autorização, a oficina que durou aproximadamente 90 minutos contou com quatro crianças e aconteceu em uma tarde no espaço da sala de vídeos, onde havia uma televisão, um aparelho de DVD e almofadas.

Anterior ao início da oficina, uma das diretoras trouxe brinquedos e livros, e lembrou as crianças a proposta do encontro. Para iniciar a conversa, as pesquisadoras que já eram conhecidas das crianças, apresentaram o objetivo da oficina acompanhado do pedido verbal de consentimento para gravar em áudio. A partir do assentimento das crianças, procedeu-se a leitura da história *Um tanto perdida*, de Chris Haugton (2011).

A oficina se constituiu em um momento de interação e trocas entre crianças/crianças e crianças/pesquisadoras que trouxeram relatos e vivências de cuidado de si e do outro.

O livro, escolhido previamente pela aproximação da perspectiva de cuidado assumida na pesquisa, narra a experiência de um filhote que se “perde” de sua mãe e, em sua busca encontra um grupo de voluntários que o acolhe, escuta, entra em relação com ele e o auxilia em sua procura. Durante a narração, as crianças faziam intervenções interagindo com a história contada e, a partir dela, iniciou-se um diálogo abordando o que pensavam sobre cuidar e ser cuidado. E, em suas perspectivas, cuidar e ser cuidado se relacionam às relações familiares e à brincadeira conforme descrito no diálogo a seguir:

EMANUELE: *A mãe da coruja não cuidou dela.*

LÉO: *Cuidou sim.*

ENT: *Por quê?*

EMANUELE: *Porque ela não viu que a corujinha estava fugindo.*

ENT: *E o que é cuidado?*
 EMANUELE: *Cuidar é não deixar ninguém sair. Para ninguém pegar. Para ninguém pegar, assim.*
 ENT: *Cuidar é isso, Léo? Quem cuida de você?*
 LÉO: *Minha mãe, meu pai, meus irmãos.*
 ENT: *Por que eles cuidam?*
 LÉO: *Eles cuidam de mim porque eu sou o filho deles.*
 ENT: *Então, quem cuida?*
 EMANUELE: *A mãe, o pai, o tio, o avô e a avó.*
 LÉO: *E irmão.*
 ENT: *E você, cuida de quem?*
 LÉO: *Eu cuido de quem? Dos meus brinquedos e da minha família.*
 ENT: *Então, o que é cuidar?*
 LÉO: *Cuidar é não quebrar as coisas. Cuidar é tomar cuidado.*
 ENT: *O que é tomar cuidado?*
 LÉO: *Para não quebrar o brinquedo. Eu tenho um avião. E ele é de plástico porque ele estraga.*
 EMANUELE: *Tem que ter cuidado com coisa que é de vidro. A coisa é de ferro, que machuca. Todas as coisas que machuca. Cuidar é a pessoa cuidar de gente. (Caderno de Campo, oficina/EQ; 29/06/2018)*

A oficina possibilitou a construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade quando Léo e Emanuele, que tinham cinco anos, apresentam percepções distintas de cuidar e ser cuidado que ressignificam discursos recorrentes da relação com os adultos, como por exemplo quando as relacionam a proteção familiar entendida como presença, ou tomar cuidado com objetos e bem-estar o que remete ao cuidado técnico. A literatura, por outro lado evoca uma percepção de cuidado que é acolhimento, atenção, reciprocidade, relação que Emanuele define como “*Cuidar é a pessoa cuidar de gente*”.

O cuidado enquanto binômio indissociável das propostas pedagógicas de educação infantil não foi apontado pelas crianças, exceto quando inquiridos pelas pesquisadoras.

ENT: *E aqui na escola quem cuida de vocês?*
 EMANUELE: *A professora.*

ENT: *A professora cuida de você?*
 EMANUELE: *Cuida, cuida muito.*
 ENT: *Como é que a professora cuida de você?*
 EMANUELE: *Para não sair.*
 ENT: *Cuidar é tomar conta?*
 EMANUELE: *É.*
 LÉO: *Para não sair? A gente tem que sair um pouquinho para viver!*

(Caderno de Campo, oficina/EQ; 29/06/2018)

A escuta das crianças e análise dos dados produzidos a partir das oficinas implicaram a necessidade de criar outras categorias, pois as suas percepções de cuidar e ser cuidado tanto se aproximaram das concepções dos adultos quanto se referiam às suas experiências infantis. Assim, foram definidas as seguintes categorias: cuidado como atenção (acolhe o erro); cuidado como carinho; cuidado que falta (para elas ou amigos); cuidado como ofício do professor (algo simples que importa para a criança); cuidado de pessoas (merendeiras, avós); cuidado como brincadeira. (KRAMER, 2019).

Considerações

Os dados de pesquisa apresentados convidam a reflexão do que é cuidado e, questionamento de que se, por estar impresso em documentos orientadores da prática educativa como binômio indissociável do educar, ele parece “instrumentalizado” e revestido de um caráter utilitário que desconhece a criança como um Tu no trabalho cotidiano da educação infantil.

Cuidado é ato que implica atuação e essa exige presença e reciprocidade e, portanto, ação humana e humanizante que reconhece a criança, pessoa em desenvolvimento que, portanto, observa, sente, narra, opina e percebe todo ato de cuidado ou descuido.

Concordamos com Guimarães quando assinala que cuidar não envolve só habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e leva

em conta o componente emocional. Cuidar envolve afetividade, atenção ao outro e “ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltando para si e para o mundo”. (GUIMARÃES, 2011, p. 46).

Acolhimento, relação, reciprocidade e diálogo são palavras que afetam diretamente a relação educativa, aqui propositadamente chamada de relação, pois no que se refere à educação de crianças pequenas se faz necessária e urgente a compreensão de que as práticas cotidianas com elas construídas sejam estruturadas no diálogo a fim de que Eu e Tu se afetem e atuem nessa relação e o risco da desumanização que, cotidianamente nos ameaça, seja superado.

Entender o cuidado como diálogo e relação é de fato construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação em uma sociedade em que prevalece o egoísmo, a individualidade e relações que deixam a margem o encontro entre o Eu/Tu e as relações se caracterizam apenas como Eu/ isso.

Pesquisar o cuidado é movimento de resistência e resgate das experiências que humanizam os sujeitos quando se reconhecem como seres coletivos que vivem e convivem em comunidade, sem querer impor ao outro a sua própria realização. (BUBER, 2014). Ressaltar o lugar do cuidado na prática entre os homens é, na verdade, uma busca por provocar o sentimento de comunidade com vistas a superar a ideia de coletividade que, fundamenta-se numa atrofiação organizada da existência pessoal; “[...] uma fuga da pessoa diante da prova e da consagração da comunidade, diante da dialógica vital que está no coração do mundo e que exige o engajamento de si-mesmo”. (BUBER, 2014, p. 66-67).

Nesse sentido, a observação de práticas cuidadosas entre crianças e adultos, crianças e crianças, adultos e adultos, no contexto escolar, direcionou a definição dos dispositivos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Essas considerações podem ser pensadas na perspectiva da pesquisa nas ciências humanas, visto que tem nas relações humanas o seu objeto, seus sujeitos e na escola um dos seus possíveis campos científicos.

Desse modo, sugere-se uma metodologia que aposta nas relações, no cuidado, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro. E, nessa relação, os dispositivos metodológicos são ressignificados a partir do cuidado em um movimento de encontro, no qual a tomada de conhecimento íntimo resulta em uma postura receptiva, ou seja, observar, escutar e aceitar o outro na sua inteireza.

O percurso construído no desenvolvimento da pesquisa se configurou por meio das observações de crianças e adultos numa perspectiva de escuta que exigiu não apenas observá-los, mas ouvir o que tinham a dizer e possibilitaram a identificação de práticas de respeito às individualidades entre crianças, profissionais e familiares.

Entendida como dispositivo metodológico que possibilita a construção coletiva do conhecimento, a análise da realidade e implica o exercício de escuta que desconstrói uma hierarquização das relações e saberes, a adoção de oficinas na pesquisa com crianças se configura a partir de sua concepção como pessoa em desenvolvimento, que brinca, fantasia, imagina, opina, critica, sugere e, portanto, pressupõe uma linguagem adequada às suas especificidades, considerando sua faixa etária, seus interesses e condições para que se sinta segura e acolhida. Nesse movimento, o livro literário configura um dos possíveis obje-

tos de mediação para conversar, trocar ideias e experiências e, pode, como afirma Corsino (2015, p. 102716), ampliar “as possibilidades de conhecer a si mesmo, o outro e mais um pouco do mundo para além do que já conhecido, de organizar experiências, de imaginar e criar, de pensar, de se emocionar, de apreciar a estética dos textos verbal e visual e suas interrelações”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. Ética do Humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL/ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL/MEC/CNE/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF:MEC/CNE/SEB, 2009.
- BRASIL/MEC/SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Volume I. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL/MEC/SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Volume II. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL/MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: [s.n.], 1990
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas ZUBEN, N. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1974.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Salamanca: Kadmos, 2004.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- CORSINO, Patrícia. Infância e Literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: n. 41, 2015, p. 108-123. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496>. Acesso em: 29/04/2020. Acesso em: 10 mar. 2020.
- CORSINO, Patrícia. Leitura literária na escola e produção de sentido. In: **XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza/CE. Anais, EdUECE, 2015, p.102713-102721. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro1/310>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.
- FREITAS, Maria Teresa Freitas; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HAUGTON, Chris. **Um tanto perdida**. São Paulo: Atica, 2011.

KRAMER, Sonia. et al. **Relatório final da pesquisa "Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias"**. Apresentado à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, dez. 2019.

KRAMER, Sonia. Educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, vida e arte em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b, pp. 29-46.

KRAMER, Sonia; SANTOS, Tânia. Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth. (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 17-36.

KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a

educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção Educação Contemporânea).

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação. Infantil: uma abordagem histórica**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PENA, Alexandra Coelho. "Toda vida atual é encontro": contribuições de Martin Buber para a Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, set.-dez, 2019, p. 506-513. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29874>. Acesso em: 10 mar. 2020

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Cuidado é Educação: o trabalho com bebês. **Revista Avisa lá**, n. 33, 2008, [S.l.]. Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/cuidado-e-educacao-o-trabalho-com-bebes/>. Acesso em: 29/04/2020.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Introdução e Notas do Tradutor. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974, p. I-LXXIII.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, 26, 2014, p. 32-43. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000100005&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2020

Recebido em: 30/04/2020

Revisado em: 08/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

Rejane Brandão Siqueira é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do curso de especialização *lato sensu* Educação infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas e na Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc) da PUC-Rio. E-mail: rejsiqueira@gmail.com

Rosiane B. Siqueira Alves é doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Educação pela PUC-Rio, especialista em Educação Infantil por essa mesma universidade e em História Contemporânea Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (Infoc) da PUC-Rio. E-mail: rosianebrandao14@gmail.com

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LUTAS PELA EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS EMERGENTES DE UMA OCUPAÇÃO

■ RAFAEL ARENHALDT

<https://orcid.org/0000-0002-0424-1990>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

<https://orcid.org/0000-0001-9568-094X>

Universidade Federal Rural de Pernambuco

■ IRENE REIS DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-5235-6592>

Universidad de la Empresa

■ ERIKA CRISTINA LIMA DA SILVA SANTIAGO

<https://orcid.org/0000-0001-7041-5162>

Centro Universitário FACOL

RESUMO

Este artigo tem como cenário o movimento plural e (in)tenso de manifestação e ocupação estudantil em uma universidade federal, em 2016. Nele, intentamos reconhecer e analisar as pedagogias emergentes advindas de escritas autobiográficas de universitários de um movimento de ocupação. Para tanto, operamos com os pressupostos teórico-metodológicos que surgem das noções de duração e memória (Bergson), hermenêutica da experiência, autobiografização e heterobiografização (Delory-Momberger; Passeggi), num movimento situado da pesquisa (auto)biográfica como dispositivo formativo em educação. Destacamos a potencialidade de uma escuta sensível, aberta, a(fe)tiva, ética e aprendente, a partir de uma ambiência de luta, defesa e protagonismo. Por fim, refletimos sobre as pedagogias emergentes das experiências acontecidas, tecidas e entretecidas nas escritas dos estudantes, expressas nas pedagogias da indignação, da outreidade e da cidadania. Outrossim, merece destaque a potência que reinventa o educativo e o formativo, institui novos modos de fazer universidade e de compreender estudante e pessoa, bem como ressignificar o sentido de coletivo, anunciar as experiências de luta

pela educação e a compreensão de um movimento de ocupação.

Palavras-chave: autobiografias. Narrativas. Ocupações. Pedagogias emergentes.

ABSTRACT **AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF STRUGGLES FOR EDUCATION: PEDAGOGIES EMERGING FROM AN OCCUPATION**

The setting of this article is the plural, (in)tense movement of students' demonstrations at and occupation of a Federal University in Brazil in 2016. Here, we try to acknowledge and analyze the pedagogies emerging from autobiographical pieces of writing of college students in an occupation movement. We operated with theoretical-methodological presumptions based on the notions of duration and memory (Bergson), hermeneutics of experience, and autobiographies and heterobiographies (Delory-Momberger; Passeggi), in a movement located in the (auto)biographical study as a formative device in education. We highlight the potential of listening in a sensitive, open, ethical, learning, and a(ffe)ctive manner, in a context of fight, defense, and protagonism. We finally reflect on the pedagogies emerging from those experiences, woven and interwoven in students' writings, and expressed in the Pedagogies of Indignation, Otherness, and Citizenship. The power that reinvents education and formation, institutes new ways of making university and understands the student and the person must also be highlighted. This power also resignifies the meaning of collective and announces the experiences of understanding an occupation movement and fighting for education. We finally reflect on the pedagogies emerging from those experiences, woven and interwoven in students' writings, and expressed in the Pedagogies of Indignation, Otherness, and Citizenship. The power that reinvents education and formation, institutes new ways of making university and understands the student and the person must also be highlighted. This power also resignifies the meaning of collective and announces the experiences of understanding an occupation movement and fighting for education.

Keywords: autobiographies. Narratives. Occupations. Emerging pedagogies.

RESUMEN **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN: PEDAGOGÍAS QUE EMERGEN DE UNA OCUPACIÓN**

Este artículo tiene como escenario el movimiento plural e (in)tenso

de manifestación y ocupación estudiantil de una Universidad Federal, en 2016. En él, intentamos reconocer y analizar las pedagogías emergentes que resultan de escritas autobiográficas de universitarios de un movimiento de ocupación. Para ello, operamos con los supuestos teórico-metodológicos que surgen de las nociones de duración y memoria (Bergson), hermenéutica de la experiencia, autobiografía y heterobiografía (Delory-Momberger; Passeggi), en un movimiento ubicado en la investigación (auto)biográfica como dispositivo formativo en educación. Destacamos la potencialidad de la escucha sensible, abierta, a(fe)ctiva, ética y aprendiente, desde un ambiente de lucha, defensa y protagonismo. Por fin, reflexionamos sobre las pedagogías emergentes de las experiencias acontecidas, tejidas y entretejidas en los escritos de los estudiantes, expresadas en las Pedagogías de la Indignación, de la Otredad y de la Ciudadanía. Además, merece destaque el poder que reinventa lo educativo y lo formativo, instituye nuevas formas de hacer universidad y de comprender estudiante y persona, así como resignificar el sentido del colectivo, anunciando las experiencias de lucha por la educación y la comprensión de un movimiento de ocupación.

Palabras clave: autobiografía. Narrativas. Ocupaciones. Pedagogías emergentes.

Primeiras palavras: das pedagogias emergentes

Etenim, Quirites, exiguum nobis vitae curriculum natura circumscrisit, immensum gloriae! (Cícero)

O que foi o movimento CAV r_Existir? Foi um movimento que teve como alicerce os desejos e anseios de uma juventude que não aceitava a situação e o possível cenário político de perdas de direitos e da ampliação de desigualdades. Um movimento não partidário, buscando os alicerces da democracia e horizontalidade e tendo como ponto principal o sentimento de humanização. Pois foi criada uma grande família em que as relações humanas e sociais do CAV² passaram a ter uma outra dimensão, já que o

outro passou a ter valor, a luta não era pessoal, mas sobretudo pelo outro, pelas futuras gerações, pelas famílias, pela comunidade, pela sociedade brasileira. (M.J.S., 2016, linhas 59-68)³

“R_Existir!” Essa foi a palavra de ordem de um movimento estudantil de ocupação de um *campus* de uma universidade federal na zona da mata pernambucana, no ano de 2016. Tal movimento pacífico não foi o único, naquele turbulento contexto sociopolítico brasileiro, mas foi um dos primeiros em contexto nacional. Em todo país, estudantes da educação básica e do ensino superior ocuparam centenas

1 “E, de fato, ó romanos, a natureza circunscreveu (*circumscrisit*) estreitamente o curso de nossa vida (*curriculum vitae*), glória incomensurável” (tradução nossa). Tal inscrição é encontrada no discurso “Em defesa de Rabirio” (*Pro Rabirio Perduellionis Reo*, [30], 63 a.C).

2 Centro Acadêmico de Vitória (CAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 As narrativas autobiográficas escritas pelos estudantes universitários participantes da ocupação e utilizadas neste trabalho são apresentadas a partir das iniciais dos nomes, mantendo assim o anonimato. Todas narrativas estudadas neste artigo foram devidamente autorizadas pelos seus autores.

de instituições públicas (CAVALCANTI, 2019) como reação à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/55 (2016)⁴ que previa cortes e congelamentos de gastos públicos, incluindo os com a educação. Mesmo com toda mobilização de estudantes, professores e movimentos sociais, a PEC foi aprovada, transformando-se na Emenda Constitucional nº 95 (2016).⁵ O observador menos atento poderia inferir que tanta mobilização fora, portanto, inócua. Entretanto, àqueles que estudam os processos educacionais que transcendem os currículos e planos de ensino previamente determinados, cabe investigar os caminhos de formação humana promovidos por aquele movimento de (r)existência.

Sendo assim, de nossa parte, neste artigo, analisamos, por meio de uma *hermenêutica prática*, as pedagogias emergentes a partir das narrativas das experiências vividas – *autobiografizações* – e das escutas das narrativas dos outros – *heterobiografizações* – (PASSEGGI; OLIVEIRA; CUNHA, 2018) de estudantes de uma universidade pública, no interior do estado de Pernambuco, em um movimento de ocupação intitulado “CAV r_ Existe”.

Iniciemos, para tanto, debruçando-nos sobre o nome com o qual os estudantes batizaram o movimento de ocupação do espaço público da universidade. Ao atribuir ao *campus* universitário – Centro Acadêmico de Vitória (CAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – a ação de *resistir* como forma de *existir*, conjugando-a no tempo presente, os estudantes problematizaram os sentidos da existência da universidade pública e suas funções sociais. Afinal, o que significaria cursar uma universidade pública? Quais seriam seus per-

ursos de formação? Quais os currículos⁶ que formam os estudantes universitários?

Foi por meio de uma práxis política coletiva que seus participantes tanto refletiram sobre os sentidos dos processos de instrumentalização técnica e acadêmica para o exercício profissional no futuro, como também se *autobiografaram* e *heterobiografaram*, ressignificando suas vidas, em (com)vivências frente aos desafios apresentados pelo tempo presente.

Delory-Momberger (2014, p. 33-34), a propósito, nos lembra que os seres humanos se apropriam de suas vidas por meio de histórias. E, para tanto, ao comunicá-las, eles *figuram* suas existências para representar seu desenvolvimento temporal. Dentre tais representações, a figura do caminho, do percurso, da carreira é uma das mais utilizadas. Porém, ao longo do tempo, a própria representação do caminho foi distinta.

Na epígrafe deste artigo, por exemplo, Cícero⁷ apresenta o curso de uma vida – *curriculum vitae* – como constructo, a partir de um curso dos astros – *curriculum stellarum* –, previamente inscrito – *circumscripsit*. Trata-se de uma noção de curso da vida, dentro de uma cosmologia platoniana,⁸ por meio da qual a alma realiza, num corpo humano, um caminho, uma carreira de acordo com o bem, voltando, posteriormente, ao final da existência sensível e terrena, para morar no mundo ideal.

Em nosso mundo contemporâneo, todavia, as formas do modelo biográfico sofreram grandes alterações. O *curriculum vitae* apresentado para quaisquer entrevistas de emprego, por exemplo, é composto por um conjunto de experiências acadêmicas e profissionais que proporcionaram uma formação singular, evi-

4 PEC nº 241/55. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 15 maio 2020.

5 Emenda Constitucional nº 95. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

6 Em latim, *curricula*: “caminhos”.

7 Marco Túlio Cícero (106–3 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da República Romana. Sua influência na língua latina, história e literatura foi imensa e suas ideias estão presentes no mundo ocidental, até os nossos dias.

8 Cícero traduziu o *Timeu*, de Platão, para o latim.

denciando um conjunto de capacidades e habilidades para o exercício de um ofício.

Nesse sentido, a universidade, instituição criada na Idade Média, parece exercer um misto dessas concepções acerca dos caminhos – *curricula* – e seus cursos de formação dos seres humanos. Por um lado, geralmente apresenta projetos político-pedagógicos de cursos nos quais se evidenciam currículos homogêneos, com perfis de egressos idealizados a serem forma(ta)dos, por meio de pedagogias igualmente homogêneas, em vista de um futuro idealmente esperado. Herdeiras da pedagogia tradicional, no contexto brasileiro, ainda se verifica a existência da concepção do professor como o detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, que o recebe, passivamente, com seu corpo silenciado em carteiras enfileiradas, em disposições incomunicáveis e pouco ou nada colaborativas. Por outro lado, a universidade pode proporcionar, mesmo que de modo não formal ou planejado, um conjunto de experiências, de percursos pessoais e coletivos que, potencialmente, ofereçam aos acadêmicos a reinvenção de si mesmos e do mundo, por meio de outras narrativas possíveis de si, do outro, da universidade, das comunidades, das sociedades e do futuro.

No escopo deste trabalho, compreendemos as experiências práticas, ideias, pistas, sinais e formas sociais possíveis que emergem e ganham presença nas escritas autobiográficas, produzidas e compartilhadas pelos estudantes entre si, em uma ambiência política de uma ocupação, como *pedagogias das emergências*, analogia ao que Santos (2007) denomina de “sociologia das emergências”.⁹

⁹ Ao propor uma sociologia insurgente e contra o desperdício da experiência, Santos (2007, p. 32) destaca ecologias criando as possibilidades de que essas experiências ausentes se tornem presentes. Assim, as ecologias nos permitem um duplo movimento: dilatar o presente por meio das experiências significativas e contrair o futuro.

Tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latência, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são descredibilizadas porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis [...] o que não existe mas está emergindo [...]. (SANTOS, 2007, p. 37)

Assim, analisamos, hermeneuticamente, as narrativas autobiográficas de estudantes participantes do movimento CAV r_ Existe a fim de compreendermos: (i) quais pedagogias emergem a partir das experiências dos(as) estudantes em luta? (ii) Que pistas e possibilidades, que contornos de outros mundos possíveis, emergem a partir dos relatos de (com)vivências dos jovens na ambiência da ocupação?

A propósito, utilizamos o termo “pedagogias”, no plural, no escopo da obra de Paulo Freire que, ao longo de sua trajetória, elaborou diferentes definições de pedagogias. Nesse sentido, Streck (2018) propõe uma atualização do significado do conceito de pedagogia associando-o a práticas educativas concretas, realizadas por educadores e educadoras:

Pedagogia, palavra derivada do grego *pais* (criança) e *ago* (conduzir), significa a condução de crianças. O conceito hoje abrange todas as faixas etárias e todos os contextos em que se realizam processos de ensino-aprendizagem. A Pedagogia tornou-se também um campo de estudos, integrando a grade de cursos universitários. [...] se situa no âmbito dessa tensão, em que prática e teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles, o seu próprio processo de aprender a conhecer. (p. 358-359)

Dessa forma, analisamos, neste trabalho, as pedagogias emergentes (MACHADO; ARENHALDT, 2016), expressas pelos testemunhos de estudantes que, numa ambiência de ocu-

pação, de luta pela educação, tornaram-se educadores e educadoras de si mesmos, dos seus pares, dos profissionais da educação da universidade e da comunidade extramuros do *campus* universitário.

Assim sendo, na sequência deste texto, ao caracterizarmos os espaços e tempos de uma ocupação e das lutas em defesa da educação, operamos com as noções de duração, memória-hábito e memória-acontecimento. Posteriormente, apresentamos a perspectiva e os procedimentos metodológicos do trabalho, enfocando a escrita autobiográfica como dispositivo formativo em educação, os processos de *autobiografização* e *heterobiografização*. A partir dessas escritas autobiográficas, dos estudantes, refletimos sobre as pedagogias emergentes das experiências acontecidas, tecidas e entre-tecidas. Por fim, visualizamos a presença e a emergência de pedagogias com sinais, traços e contornos marcados de indignação, outreidade e cidadania.

Das ocupações: duração, memória-hábito e memória-acontecimento

Πᾶσα γὰρ ψυχὴ ἔχει τι καὶ τοῦ κάτω πρὸς σῶμα καὶ τοῦ ἄνω πρὸς νοῦν¹⁰ (Plotino – Enéada IV. 8:8)

Depois de 65 dias de muita luta, olho pra trás e percebo o quanto a minha percepção de universidade mudou. O CAV, que antes era somente o local para início e término da minha graduação, se tornou o berço da minha formação social. Me fez repensar as relações humanas, a me importar com o outro, a pensar numa universidade do futuro que não será para mim, mas para todos que desejam e têm o direito de desfrutar disso. O CAV hoje representa muito mais para todos nós que participamos desse processo de

¹⁰ “Nem tudo o que ocorre em qualquer parte da alma é logo conhecido por nós, pois, para que tal conhecimento se dê, a coisa tem de estar presente para a alma inteira” (PLOTINO, 2000, p. 94).

construção. Em 10 anos de centro e 3 anos em que estou dentro da graduação, sinto os 65 dias como o tempo necessário para conhecer o CAV de verdade, perceber cada tijolo, cada espaço, cada detalhe e ter a certeza de que aquele lugar deve ser reconhecido como nossa segunda casa, que devemos preservar e lutar para que próximas gerações tenham acesso a um espaço acadêmico cada vez melhor, paritário e representativo. Hoje sinto orgulho do centro no qual faço parte, e lembrarei com muito apreço da nossa força e resistência diante de todas as repressões sofridas para garantir que direitos sejam mantidos e não extintos. É nítido e muito importante que a luta deve continuar independentemente dos ganhos adquiridos com o passar dos anos, mas que nossos filhos, netos e bisnetos possam estudar numa universidade melhor e paritária em todos os sentidos, isso porque o CAV mostrou sua existência e resistiu em nome dos direitos do povo. (M.G., 2016, linhas 103-122)

Quanto tempo durou a ocupação? A vida inteira, se experienciada com a “alma inteira”. Os relatos autobiográficos dos estudantes que participaram do CAV r_Existem são uníssomos ao reportarem que os 65 dias¹¹ em que o *campus* foi por eles ocupado, com uma certa ruptura da rotina¹² acadêmica, e a instauração de outra rotina, repleta de vivências educativas não formais, oportunizaram aprendizagens diversas em espaços organizados, mediados e mobilizados pelos próprios ocupantes, alguns servidores sensíveis às suas reivindicações e à comunidade empobrecida que habita o entorno da universidade, a qual tanto abraçou a luta, como foi abraçada por ela.

¹¹ Na contabilidade dos dias da ocupação, por vezes, alguns participantes atribuem 68 dias ou mais, considerando ainda os dias de mobilização que antecederam a ocupação propriamente dita.

¹² As palavras “rotina” e “ruptura” possuem a mesma origem etimológica. Ambas advêm do latim *rupta* que designam “caminho, direção, rumo” (CUNHA, 2001, p. 691-692). Ou seja, há um fecundo paradoxo semântico no termo “rotina”: a) que pode ser compreendido como caminho já aberto e já traçado, percorrido ordinariamente. Mas também pode significar b) ruptura, novo caminho aberto, nova rota.

Essa nova rotina, planejada, acordada e revista, diariamente, rompeu com a demarcação de um tempo mensurado e homogêneo, predeterminado pelos currículos acadêmicos, e proporcionou um certo “tempo fora do tempo”; vivências que não cabiam num currículo comum, pois tratava-se de um “currículo vivo” (*curriculum vitae*). Tal percepção foi evidenciada quando, ao final da experiência da ocupação, o grupo de ocupantes manifestou seu interesse em escrever um livro¹³ que se intitularia *Dez anos em sessenta e oito dias*. Afinal, naquele ano de 2016, o *campus* da UFPE, em Vitória de Santo Antão (PE), estava celebrando dez anos de existência. Ou seja, tal título se reporta a uma nuance qualitativa do tempo da experiência pedagógica na universidade. Além disso, o título do almejado livro expressa um paradoxo da experiência temporal: seria possível viver dez anos em sessenta e oito dias na universidade?

O estabelecimento de relações entre a *duração* qualitativa do tempo experienciado pelos humanos e memória não é novo. Plotino¹⁴ afirmava que para que um conhecimento se dê de forma integral, na alma humana, deve conter (*ψυχή ἔχει*) uma mistura (*μιγμα*) da sua porção corpórea (*πρὸς σῶμα*) com sua porção

divina (*πρὸς νοῦν*). Importante ressaltar que a concepção metafísica plotiniana da vida psicológica do sujeito não se restringia a um escopo individualizante, haja vista que sua porção divina estava ligada à alma do mundo (*νοῦς*).

Na modernidade, Henri Bergson¹⁵ tomou como uma de suas bases filosóficas a metafísica de Plotino, seu filósofo preferido, problematizando-a e redimensionando-a. Assim, Bergson construiu um potente arcabouço teórico sobre os conceitos de “memória” e “duração”.

Para o filósofo, o tempo é o tecido que compõe a vida psicológica (BERGSON, 2010, p. 4). Contudo, o tempo real da experiência humana – a duração – não pode ser medido porque “a linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é o feito, o tempo é o que se faz e mesmo o que faz com que tudo faça” (BERGSON, 1984, p. 102). Portanto, “se o tempo é uma linha, somos novelo. Passado, presente e futuro não são tempos que se sucedem, mas se sobrepõem” (MACHADO, 2012, p. 132). Ou seja, ao analisar a experiência humana, incluindo a pedagógica, como um *caminho* linear, como um *espaço* a ser percorrido, estaríamos buscando mensurar o incomensurável ao tomar o tempo, tecido da vida psicológica profunda, como uma dimensão do espaço.

Nesse sentido, Bergson classifica a memória em duas formas, diferenciando-as pelo grau e natureza de seu envolvimento com a vida psíquica: a memória que “tem todas as características do hábito” e a memória que “imprimiu-se necessariamente de imediato na

13 Imbuídos pelo ímpeto da produção desse livro a maioria dos estudantes que participaram do movimento CAV r_Existem redigiram diversas narrativas autobiográficas das suas experiências e (acon)tecimentos. Todavia, o livro, até o presente, não foi publicado. Seis ocupantes concordaram em oferecer seus escritos para a construção deste artigo, sendo que uma delas se disponibilizou, inclusive, a ser coautora deste trabalho.

14 A obra do filósofo grego Plotino (Πλωτῖνος, 205 Licópolis, Egito - 270 D.C.) chegou até nós pelo seu discípulo Porfírio, que publicou um livro sobre a vida de seu mestre. Além disso, ele também organizou os 54 tratados de Plotino na obra *As Enéadas*, composta por seis livros. Assim sabemos que Plotino pertencia a uma família romana que se estabeleceu no Egito. Foi estudar em Alexandria e, aos 28 anos, consagrou-se, exclusivamente, à filosofia. Cultivava-se, ali, há muito tempo, um forte ambiente científico e filosófico, destacando-se os estudos das obras de Aristóteles e Platão. Plotino é considerado um dos maiores representantes do *neoplatonismo*.

15 Ao longo de sua vida (1859-1941), o pensador francês Henri Louis Bergson produziu uma consistente, profunda e ampla obra filosófica. Ele estudou na Ecole Normal Supérieure de 1877 a 1881 e passou os 16 anos seguintes como professor de filosofia. Em 1900, tornou-se professor no Collège de France. O filósofo entrou na Academia francesa em 1914, ganhando, inclusive, o Prêmio Nobel de Literatura em 1928. Bergson se constituiu como um grande filósofo porque criou novos conceitos que “dão às coisas uma verdade nova, uma distribuição nova, um recorte extraordinário” (DELEUZE, 1999, p. 125).

memória [...] como um acontecimento” (BERGSON, 2010, p. 86). A primeira pode ser nomeada de “Memória-Hábito” (BOSI, 1994, p. 48-51) e a segunda como “Memória-Acontecimento” (MACHADO, 2012, p. 128).

A “Memória-Hábito” está mais associada ao nosso eu superficial (*πρὸς σῶμα*). Ela possui as características de um hábito e, portanto, é adquirida pela repetição de exercícios habituais do corpo, geralmente associada aos mecanismos motores e está ocupada das necessidades ordinárias da vida, afinal, “basta o hábito e, no mais das vezes, basta-nos ir a esmo para dar à sociedade o que ela espera de nós” (BERGSON, 1978, p. 15). Bergson ilustra esse tipo de memória por meio da necessidade de se “aprender” uma lição:

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito. Como o hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Como o hábito, ela exigiu inicialmente a decomposição, e depois a recomposição da ação total. Como todo exercício habitual do corpo, enfim, ela armazenou-se num mecanismo que estimula por inteiro um impulso inicial, num sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem na mesma ordem e ocupam o mesmo espaço [...] A lembrança da lição aprendida, mesmo quando me limito a repetir essa lição interiormente, exige um tempo bem determinado, o mesmo que é necessário para desenvolver um a um, ainda que em imaginação, todos os movimentos de articulação requeridos: portanto não se trata de uma representação, trata-se de uma ação. (BERGSON, 2010, p. 86)

A “Memória-Acontecimento”, por sua vez, está ligada ao nosso eu profundo. Trata-se de uma experiência pessoal de encontro com a alma do mundo (*vouç*). Atingimo-la por meio de uma reflexão aprofundada. Todavia,

Os momentos em que voltamos a ser donos de nós próprios são raros, e é por isso que raramente somos livres. Na maior parte do tempo, vivemos exteriormente a nós mesmos, não per-

cepcionamos do nosso eu senão o seu fantasma descolorido, sombra que a pura projeção projeta no espaço homogêneo. A nossa existência desenrola-se, mais no espaço do que no tempo: vivemos mais para o mundo exterior do que para nós; falamos mais do que pensamos; ‘somos agidos’ mais do que agimos. Agir livremente é retomar a posse de si, é situar-se na pura duração. (BERGSON, 2011, p. 173-174)

Dessa forma, parece-nos que os participantes desta pesquisa situam seus relatos num âmbito de experiências existenciais profundas que passam a ressignificar suas experiências acadêmicas. Em outras palavras, como veremos a seguir, as narrativas autobiográficas dos estudantes que ocuparam a universidade, sugerem evidenciar, predominantemente, memórias-acontecimentos associadas a aprendizados que *duram*, extrapolando sentidos estritamente pessoais e curriculares, resignificando as experiências pedagógicas universitárias conectadas a uma perspectiva mais profunda e ampla.

Tais acontecimentos *duram* porque se inscreveram como marcas nas almas humanas. Costa Carvalho (2009) ressalta com precisão a frutífera semântica da origem etimológica que levou Bergson a conceitualizar a *duração*:

Consideramos, ainda, digno de nota que, em termos etimológicos, no verbo latim *durare* - de onde provêm quer o termo francês *durée*, quer os ingleses *duration* e *durance*, quer os portugueses *duração* -, se encontrem presentes significados como ‘endurecer’, ‘fortificar’, ‘subsistir’ e ‘perseverar’ que, em termos filosóficos, remetem para uma metáfora com que Bergson se refere à ‘duração’. A ‘dentada’¹⁶ da duração deixa nos seres a marca da permanência temporal, endurece-os e fortifica-os, permitindo-lhes superar uma existência enquanto justaposição inconsequente de momentos desligados e autônomos e conferindo-lhes a perseverança do estofado mais resistente e substancial de todos: o tempo. (COSTA CARVALHO, 2009, p. 4)

16 “A duração real é aquela que morde as coisas e nelas deixa a marca de seus dentes” (BERGSON, 2005, p. 50).

Assim, a seguir, apresentaremos o escopo teórico-metodológico que sustenta o uso de narrativas autobiográficas de estudantes que participaram do movimento CAV r_Existente para que se analisem as pedagogias que emergem pela duração das experiências da ocupação em uma universidade federal.

A escrita autobiográfica como dispositivo formativo em educação: *autobiografização e heterobiografização*

A escrita autobiográfica é um recurso metodológico que transcende o espaço e o tempo homogêneo da rotina ordinária dos currículos das instituições educacionais. Por esse motivo, pode ser considerada como privilegiado dispositivo reflexivo e formativo em educação, pois incentiva os sujeitos a refletirem e registrarem as marcas que *duram* em suas almas, sistematizando-as nalgum documento, seja ele escrito, desenhado ou midiaticado. Podemos entendê-la, portanto, como dispositivo formativo, uma vez que um de seus pressupostos fundadores dá conta de que:

[...] a escrita de si propiciaria ao ator-autor da história a possibilidade de construir uma versão satisfatória de si mesmo, mediante a reflexão sobre sua experiência, no ato de narrar a história de sua vida e/ ou de sua formação. (PASSEGGI, 2008, p. 103-104)

Além disso, a narrativa de si e a escuta da narrativa de outrem oportunizam a tessitura das tramas que compõem a vida do sujeito, com aproximação e distanciamento com os enredos dos outros, também nos âmbitos coletivos e sociais, uma vez que, conforme Machado:

[...] ao narrar, ao compor novamente a trama de suas vidas, o narrador revê a si mesmo e o mundo do qual participa. Ele se reconhece, se respeita. Etimologicamente, a palavra respeito vem

do latim *res-pectare* (CUNHA, 2001, p. 678), ou seja, re-espectar, rever. Ou seja, ao narrar-se os entrevistados entrelaçam suas histórias, como artistas, de uma maneira singular que lhes propicia um tempo e um espaço de re-olhar para si mesmo, reconhecendo-se. (2005, p. 25)

Afinal, enquanto tece as tramas do narrado, o narrador se torna o próprio tecido, ensinando e aprendendo, ao mesmo tempo, pelo ir e vir dos registros de sua memória. “A experiência narrativa oferece ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada, que é sempre nova e singular, pois é artesanalmente comunicada” (MACHADO, 2005, p. 60). Sendo assim, no âmbito deste trabalho, desenvolvemos com os participantes do movimento CAV r_Existente um processo de registro e escritas autobiográficas, compreendidas enquanto um dispositivo de escrita-pesquisa-formação,¹⁷ que se constitui em uma atividade de produção do ato de narrar, isto é, de *autobiografização*. Trata-se de um processo que contempla uma abordagem qualitativa, de cunho narrativo, que possibilita *inter(pret)ações* por meio de uma “*hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui-se uma figura no tempo, ou seja, uma *história* que ele reporta a um *si mesmo*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 27).

Outrossim, destacamos que a produção autobiográfica dos participantes desta investigação também se constituiu em uma atividade de recepção do ato de narrar, ou seja, de *heterobiografização*, pois a forma das *escritas de si* também foram produzidas a partir das experiências das *narrativas do outro*, mediante uma atitude de *empatia* e confronto com a narrativa de outrem (idem, p. 57-58).

17 Ao operarmos com as narrativas autobiográficas, enquanto uma abordagem qualitativa e desde um movimento de pesquisa-formação, dialogamos com Passeggi (2010, 2015), Passeggi; Nascimento; Oliveira (2016) e Delory-Momberger (2014).

Os textos escritos pelos estudantes do movimento CAV r_Existente, utilizados neste artigo, foram produzidos, coletivamente, a partir de oficinas de escrita de narrativas autobiográficas sobre as experiências vivenciadas no movimento. Tais oficinas foram realizadas nos últimos dias da ocupação do *campus* universitário, quando o coletivo decidiu produzir um livro com relatos. Embora o referido livro ainda não tenha sido publicado, reconhecemos nesse material um potente dado empírico para a produção deste trabalho. Para tanto, entramos

em contato com todos os dez estudantes que participaram da oficina e produziram narrativas escritas. Obtivemos respostas de seis autores, que nos autorizaram a utilizar seus textos. Uma autora, inclusive, se tornou coautora deste artigo, participando de todo processo de sua produção.

Para fins de identificação dos autores das escritas autobiográficas utilizamos as iniciais de seus nomes, curso, título da escrita e número de linhas por arquivo, conforme a Tabela:

Tabela 1 – Escritas autobiográficas sobre ocupação

Arquivo	Iniciais do Nome	Curso	Título da Escrita	Nº de linhas
N_01	R.L.S	Educação Física	Escrita (Auto)biográfica	101
N_02	M.J.S.	Ciências Contábeis	Construção do livro da ocupação	254
N_03	R.J.M.	Saúde Coletiva	Livro do CAV r_Existente	95
N_04	R.S.S.	Educação Física	Uma Vida de Lutas	62
N_05	E.C.L.	Educação Física	Sonhamos	40
N_06	M.G.	Nutrição	Construção do livro da ocupação	357

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Sob a perspectiva de análise desse material empírico, evidenciamos um processo de confecção intelectual artesanal (WRIGHT-MILLS, 1972), a partir do entrelaçamento das tessituras das intrigas (RICOEUR, 2010, p. 57) que compõem as experiências de lutas de estudantes universitários pela educação. Portanto, ao reconhecer que “o tempo se torna humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (idem, p. 93), realizamos, a seguir, *inter(pret)ações*, sob uma perspectiva *hermenêutica*, que evidenciam reflexões sobre as pedagogias emergentes.

As pedagogias emergentes: das experiências *acon-tecidas às escritas entre-tecidas*

Em nossos estudos com as juventudes, tentamos contribuir com a potencialidade de uma escuta sensível, aberta, a(fe)tiva, ética e aprendente que pode captar múltiplas pedagogias emergentes. Como já dito anteriormente, no âmbito deste trabalho, por meio de uma *hermenêutica prática*, sistematizamos, didaticamente, pedagogias emergentes a partir das escritas autobiográficas de seus participantes. Abaixo, apresentaremos uma tríade que emergiu desse processo: pedagogia da indignação,

pedagogia da outreidade e pedagogia da cidadania.

Cabe ainda ressaltar que as pedagogias, aqui apresentadas, não devem ser compreendidas ou analisadas de modo isolado, como categorias estanques. As três pedagogias apresentadas se constituem em uma sistematização de reflexões, a partir de processos de autobiografização e heterobiografização, que transversalizam e extrapolam qualquer movimento de classificação reducionista.

Pedagogia da indignação

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam (FREIRE, 1996, p. 115)

Mas tudo se mostrava tão mais grandioso que somente ir contra ou tentar mudar a opinião dos governantes. Acredito que grande parte estava bem mais preocupada em demonstrar sua *insatisfação*, sair da sua zona de conforto, e mesmo que a situação não saísse como desejássemos, não ficaríamos com sentimento de frustração e sim de que *lutamos*, lutamos da forma que podíamos e no tempo que tivemos, de forma diferente cada um, claro, mas todos com o mesmo sentimento de que *não ficaríamos calados* demonstrando-nos *inconformados com a realidade* em que vivemos, e que *desejamos que seja transformada*. Foi e é o *despertar* de uma juventude *preocupada com o futuro*, com o seu e com o dos que virão, que não quer só assistir, mas *participar ativamente* dessa transformação, buscando *garantir o direito dos que mais precisam e são marginalizados em nosso país* (R.L.S., 2016, linhas 56-66, grifos nossos).

Esse testemunho é significativo no que tange ao sentido mobilizador dos a(u)tores da ocupação. Mesmo diante da ameaça da retirada de direitos e recursos para as políticas públicas por um Estado “grandioso”, os sentimentos de “indignação-amor-incompletude” levou um grupo de estudantes universitários a se or-

ganizar em um movimento de ocupação para despertar uma juventude “preocupada com o futuro” e participe de um processo de transformação da universidade e da sociedade, em favor da garantia de direitos, especialmente, dos mais empobrecidos e marginalizados do país. A indignação e a rebeldia se configuraram, portanto, como motores e combustíveis para transformações de *inéditos viáveis*.

A pedagogia da indignação, aqui, guarda relação direta e proximal não somente com o título homônimo da obra, mas sobretudo com a perspectiva dialética de Freire (2000) em que não se pode compreender a indignação separada do seu oposto antagônico que é o amor e a esperança. Ana Maria de Araújo Freire ao referenciar a obra e a vida de Paulo Freire, diz que ele:

[...] pôde sentir a raiva necessária, profunda e intensa para perceber, constatar e lutar por inéditos viáveis, como dar voz ao povo, conscientizá-los de que todos e todas são sujeitos da história e não apenas objetos nela. [...] determinou a sua luta destemida contra as relações e as condições de opressão geradas dentro dele pelo sentir profundo da indignação-amor-incompletude humana sobre os quais, incidindo as suas reflexões mais profundas, nasceu a denúncia-amor-esperança. (FREIRE, 2018, p. 262)

Nesse sentido, portanto, a indignação “necessária, profunda e intensa” com uma realidade levou um grupo de estudantes universitários a sair de sua “zona de conforto” e a organizar um conjunto de experiências existenciais profundas, em uma ambiência acadêmica, permeada por ações educativas para transformação de si, do outro e do mundo, como formas de resistência, num devir de “denúncia-amor-esperança” que visava “despertar” a universidade e a sociedade:

Sabíamos que a ocupação sozinha não conseguiriam mudar a realidade de nosso país nem barrar uma PEC temos maturidade suficiente para entender isso, na minha opinião ela sur-

ge com o desejo de ser um primeiro passo para despertar a comunidade acadêmica, e para despertar o movimento estudantil e uma sociedade que ainda dorme. (R.L.S., 2016, linhas 42-45)

As narrativas autobiográficas dos ocupantes evidenciam que o movimento CAV r_Existente buscou despertar a comunidade acadêmica e todo seu entorno, por meio de uma ocupação permeada por ações educativas que visavam convidar as pessoas a refletir sobre o papel da universidade e do universitário, especialmente no sentido de “formar cidadãos com capacidade crítica para compreender e modificar a sociedade tendo em vista o alcance de uma sociedade mais justa, menos desigual” (M.J.S., linhas 15-16).

Para tanto, a participação nessa luta foi exigente. Uma pedagogia da indignação foi sendo vivenciada, levando os participantes do movimento a abrir mão de valores individuais, por prioridades baseadas em valores coletivos:

[...] a nossa luta foi, é e será por todos eles que se sacrificaram todos os dias para nos dar a vida mais digna possível. Naquele momento precisávamos elencar prioridades e fazer sacrifícios. Ficar longe da família foi um deles. (M.G., 2016, linhas 212-215)

E ainda não eram somente nossos interesses que nos fazia persistir, mas o pensar nos que ainda estão por vir, com todos seus planos, sonhos, medos [...] é também por eles que lutamos. (R.L.S., 2016, linhas 46-49)

Assim, a experiência da ocupação vai na contracorrente de uma lógica de um poder de domesticação alienante, daquilo que Freire (1996, p. 114) denomina de “burocratização da mente”. Uma experiência intensa de um movimento contra-hegemônico a favor de um inconformismo do sujeito e dos coletivos, contra as formas de acomodação diante das situações consideradas fatalistamente imutáveis (idem, p. 114). As narrativas dos participantes refletem experiências que afirmam processos educacio-

nais que reconhecem os sujeitos como autores sociais que transformam o curso da história, não se conformando com currículos e discursos impregnados de *determinismo*. Em outras palavras, uma pedagogia da indignação foi experienciada pelos participantes do movimento CAV r_Existente, pois eles reconheceram que “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 79).

Pedagogia da outreidade

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outreidade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

A palavra que poderia definir esse processo de tornar-se um ocupante seria ‘descoberta’. É autoconhecimento, é descobrir muita força e resistência dentro de si, é aprender a reconhecer que a dor do outro também é a sua, que o coletivo está acima do individual e que a soma das forças desse coletivo é a verdadeira chave para uma sociedade que valorize e trate todos os indivíduos de forma igualitária. (M. G., 2016, linhas 26-31)

As narrativas autobiográficas dos ocupantes explicitam também um processo de aprimoramento humano, de reconhecimento de si pelo reconhecimento do “Outro como um legítimo Outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 23). As ações promovidas pelo movimento CAV r_Existente favoreceram convivências humanas que levaram seus participantes a reverem seus valores, assumindo-se como seres sociais e históricos, imbuídos do sentimento de empatia, capazes de *compaixão*, ou seja, de sen-

tir com o outro suas dores, que passam a ser também suas. Trata-se da emergência de uma pedagogia da outreidade que favorece uma *ascese*¹⁸ pessoal para assunção de um assumir-se radicalmente a si mesmo como um ser “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”, inclusive de sonhos coletivos, de *inéditos viáveis*.

Dentre as pedagogias criadas por Paulo Freire, não se encontra uma, especificamente, sobre outreidade. Todavia, como referenciamos na epígrafe acima, em sua *Pedagogia da Autonomia*, o patrono da educação brasileira utiliza tal conceito para se referir à assunção da radicalidade de um “eu” pelo encontro de um “tu”. Nesse sentido, trabalhos acadêmicos sobre a obra freiriana, como o de Souza (2013, p. 137), defendem a tese da elaboração de um currículo para a outreidade, como prática da liberdade, por meio do diálogo, negando a “coisificação do outro”.

As narrativas dos ocupantes entre-tecem experiências e evidenciam memórias-acontecimentos que revelam uma pedagogia da outreidade, alheia aos caminhos – *curricula* – formais e institucionais dos projetos político-pedagógicos idealizados para os cursos de graduação. Por uma intensa pré-ocupação com o futuro, de si e dos outros, as escritas autobiográficas dos ocupantes parecem explicitar um currículo vivo – *curriculum vitae* –, fora do currículo formal, resignificando a experiência acadêmica, fazendo emergir uma pedagogia que foi capaz de criar

[...] uma grande família em que as relações humanas e sociais do CAV passaram a ter uma outra dimensão, já que o Outro passou a ter valor. A luta não era pessoal, mas, sobretudo, pelos Outros, pelas futuras gerações, pelas famílias, pela comunidade, pela sociedade brasileira. (M. J.S., 2016, linhas 66-69)

18 Do grego *ασκησις*: aprimoramento da mente, da alma. Exercício, prática, treino. Um modo, um estilo de vida. (Liddell & Scott, s/d, p. 124).

Nesse processo, inclusive, a figura dos professores passou a ser reconhecida de forma paradoxal, entre “decepção e admiração”, também pela capacidade (ou falta dela, em alguns casos!) de empatia dos docentes para com os ocupantes.

E no que diz respeito aos professores surgiu um misto de decepção e admiração. Uns nos incentivaram a permanecermos na luta, nos auxiliando nas formações, doando alimentos, chegando a dizer que se sentiam jovens novamente ao nos verem fazendo parte daquela luta, admirando aquele acontecimento vindo da parte dos estudantes em tempos tão difíceis, onde a luta e resistência são tão necessárias, onde a liberdade de expressão e democracia se mostram tão ameaçadas. Ao mesmo tempo, outros, que muitas vezes nos incentivaram com suas aulas, mostraram-se contra, nos ameaçando com faltas e reprovações, chamando de bobeira o que estávamos fazendo, nos demonstrando que eles só possuíam um belo discurso, que infelizmente não se aplicava na prática. (R.L.S., 2016, linhas 83-92)

Ao contemplar a outreidade dos seus mestres, os estudantes parecem respeitar e valorizar a coerência entre o que se diz e o que se faz, entre o discurso e a realização, entre a teoria e a prática, afinal “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 38).

O reconhecimento do outro enquanto um legítimo implica também em poder percebê-lo como diferente, alheio, distinto, adversário. Assim, por exemplo, os participantes do movimento CAV r_Existente foram denominados por muitos como “invasores”:

Mas a tristeza surge, especialmente, por ver que muitos preocupavam-se com coisas tão pequenas para ‘difamar’, de alguma forma, o movimento, mostrando-se, aparentemente, não muito preocupados com a situação do nosso país e não sentindo a Universidade como sua, porque se sentissem não chamariam os ocupantes de invasores, como alguns chegaram a

dizer. Afinal, como invadiríamos uma coisa que é nossa? (R.L.S., 2016, linhas 33-38)

Mesmo que entristecidas, as narrativas autobiográficas dos participantes evidenciam vivências de uma pedagogia da outreidade que propiciou uma ascese pessoal e coletiva que foi, progressivamente, ressignificando os sentidos de suas vidas e da própria universidade:

Com o passar dos dias, a ocupação foi se tornando algo além do solo de resistência, o sentimento de pertencimento fez reconhecer que o CAV é a nossa casa e nossos amigos são a nossa família. Em meio às dificuldades, à saudade e ao cansaço, descobrimos, entre nós, que algo muito forte nos unia e que esse elo é o que nos manteve juntos durante toda a nossa permanência. Reconhecemos, entre pessoas que eram apenas mais um nos corredores da universidade, irmãos, filhos, mães, primos. (M.G., 2016, linhas 217-223)

Assim, a experiência da ocupação vai na contracorrente de processos curriculares estritamente formais e institucionais, estabelecendo uma formação humana, ética e cidadã. Afinal, as narrativas dos ocupantes evidenciam o diálogo, a amorosidade e a coletividade como importantes valores que brotaram da (r) existência e da luta pelo direito à educação.

Pedagogia da cidadania

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 1981, p. 87).

Os estudantes pertencentes ao movimento das ocupações, chamados de 'ocupantes' do aparelho público, no caso, a universidade, foram construindo sua cidadania a partir do sentimento de pertencer a um todo, o país, e defendê-lo, valorizando também as lutas dos que os precederam e se adiantando no tempo, deixando legado aos futuros jovens. (R.L.S., 2016, linhas 70-76)

Por fim, entre-tecemos memórias-acon-

tecimentos de ocupantes, que refletem um processo de convivência, que possibilitou a construção de um pertencimento às lutas pela liberdade dos oprimidos, por meio da emergência de uma pedagogia da cidadania. Reconhecendo a universidade como um "aparelho público", os participantes do movimento CAV r_Existem promoveram processos de problematização e conscientização dos papéis sociais da universidade e dos diversos atores que a compõem, direta ou indiretamente, por meio de ações educativas, de *inéditos viáveis*, numa perspectiva freiriana. A propósito,

A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. (HERBERT, 2018, p. 77)

Ao contemplarem as intensas convivências cotidianas, experienciadas durante o tempo da ocupação, os participantes revelam, por meio de seus escritos autobiográficos, que dentre os principais aprendizados que *duram*, e seguem reverberando em suas vidas, estão os valores da coletividade, da comunidade e da cidadania. São tais valores que fazem, por exemplo, o ocupante E.C.L. afirmar: "sou o que sou, pelo que somos" (2016, linha 40).

Nesse sentido, é importante destacar que os traços de uma pedagogia da cidadania emergiram de diversas ações que problematizaram as funções do Estado, da República e de seus equipamentos públicos, principalmente a universidade pública. Dentre essas ações, as atividades pedagógicas com a comunidade empobrecida, em torno do *campus* da UFPE, em Vitória de Santo Antão, mereceram destaque em suas narrativas. Uma agenda permanente de ações educativas envolvendo, principalmente, mulheres e crianças, abriram as portas, pela primeira vez, a esses cidadãos, vizinhos da universidade ocupada.

Afinal, na opinião dos ocupantes, é função da universidade pública “a comunicação direta com a comunidade através da prestação de serviços diretos de pesquisa, extensão e do desenvolvimento das comunidades que se encontram em torno da mesma” (M.J.S, 2016, linhas 17-19). Além de trazer essa definição, a mesma narrativa nos lembra que, muitas vezes, a educação pública “não dialoga conforme suas condições e obrigações deixando assim a mesma afastada pelos muros que não são apenas físicos” (M.J.S, 2016, linhas 17-24).

Tal pedagogia da cidadania se dá no sonho coletivo como motor de suas práticas e de suas vidas. Trata-se de uma utopia que habita na tensão entre “a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2003, p. 91).

Sonhamos com o dia em que o filho do pobre e o filho do rico estejam estudando todos juntos em escolas, de fato, públicas, gratuitas e de qualidade, sem muros, sem grades, com uma gestão participativa e professores valorizados, humanizados, ou ainda melhor, sonhamos com o dia em que não haja classificação entre ricos nem pobres. E mais que isso, sonhamos com uma sociedade que se reconheça enquanto plural e de fato democrática, que não se cale diante de nenhum ataque à dignidade do povo. (E.C.L, 2016, linhas 11-16)

Assim, a experiência da ocupação também vai na contracorrente de uma formação universitária estritamente tecnicista e elitista, com vistas ao mercado de trabalho. Afinal, as narrativas dos participantes explicitam o sonho e o compromisso de luta por uma educação libertadora, plural, diversa, democrática e socialmente referenciada. Por esse sonho, ocuparam o espaço público da universidade. Pelo mesmo sonho, parecem almejar seguir se ocupando com as lutas sociais em prol da dignidade de todos.

Considerações finais

Objetivamos, por meio deste trabalho, reconhecer e analisar as pedagogias emergentes, advindas de escritas autobiográficas de universitários, em um movimento de ocupação. Para tanto, metodologicamente, utilizamos narrativas autobiográficas de ocupantes do movimento CAV r_Existente.

A partir desse material empírico, analisado hermeneuticamente, evidenciaram-se três pedagogias emergentes das memórias-acontecimentos, entre-tecidas, dos ocupantes. Tal tríade pedagógica se mostrou complementar e articulada em um *continuum*: as narrativas explicitam que a partir de uma *pedagogia da indignação* se cria um movimento baseado na descoberta, pela convivência, de uma *pedagogia da outreidade*, que faz os sujeitos se aprimorarem humanamente (ascese), a partir do reconhecimento do outro como um legítimo outro e da coletividade, levando-os a uma *pedagogia da cidadania*, que se consubstancia num sentimento de pertencimento às causas populares, sonhos coletivos, utopias, resignificando suas vidas, transformando a educação e a sociedade, por meio de inéditos viáveis.

Constata-se que as experiências existenciais, propostas pelo movimento CAV r_Existente, *duram* nas vidas daqueles que se autobiografaram, demonstrando a potência e a profundidade das vivências educativas de ocupação, que seguem reverberando no presente, reinventando novos modos de fazer universidade, novas formas de lutar, de se viver pessoal e coletivamente.

Nesse sentido, cabe pontuar que, embora a PEC nº 241/55 de 2016 tenha sido aprovada e o livro não tenha sido publicado ainda, para além da dimensão formativa, a ocupação trouxe muitos frutos no âmbito da luta estudantil para a universidade. Diretórios Acadêmicos de estudantes foram criados, os já existentes fo-

ram revigorados e o Diretório Central dos Estudantes da UFPE foi recriado. Além disso, duas das principais pautas da ocupação foram alcançadas, nomeadamente o Novo Estatuto e o Novo Regimento Geral da universidade.

Por fim, destacamos ainda a necessidade de novas investigações sobre pedagogias emergentes de lutas sociais, especialmente na educação, amparadas nas bases metodológicas e epistemológicas das narrativas autobiográficas. Oxalá, nestes tempos sombrios, possamos colocar em prática o que aprendemos com os ocupantes, (re)criando e (re)inventando novas formas de se (com)viver, por meio de uma indignação amorosa, capaz de reconhecer o outro como um legítimo outro, em gestos esperanças, imersos em uma cidadania planetária.

Referências

- BERGSON, Henri. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERGSON, Henri. O Pensamento e o Movente. In: BERGSON, Henri. **Cartas, Conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 99-152 (Coleção Os Pensadores).
- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623680861>. Acesso em: 14 maio 2020.
- COSTA CARVALHO, Magda. **A noção de “natureza criadora” no evolucionismo metafísico de Henri Bergson**: estrutura e alcance de um projecto biofilosófico. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2009.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **BERGSONISMO**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 2014.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 147-152, fevereiro de 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Indignação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 261-262.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 77-78.
- MACHADO, Alessandro dos Santos. **Contar para viver: o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de**

vida. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma Pedagogia da Intuição**: amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; ARENHALDT, Rafael. O projeto Juventude em Ação e suas pedagogias: narrativas acon-tecidas e emergentes. In: CAYE, Márcio Marquette (Org.). **Projeto liderança - juventude em ação**: protagonismo juvenil e perspectivas. Lajeado: Ed. da Univates, 2016. p. 117-135.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org). **Autobiografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 103-131.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. In: ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. (Org.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682> Acesso em: 10 abr. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta Ceres de; CUNHA, Luciana Medeiros da. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. *Investigação Qualitativa em Educação/ Investigación Cualitativa en Educación*, Volume 1, **Atas...** CIAIQ, 2018.

PLOTINO. **Tratado das Enéadas**. São Paulo: Polar Editorial, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUZA, Francisco Josivan de. **O percurso do Outro**: um currículo para a outriedade como educação libertadora a partir de Lévinas, Dussel e Freire. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STRECK, Danilo R. Pedagogia(s). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 358-359.

WRIGHT-MILLS, Charles. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

Recebido em: 30/05/2020

Revisado em: 04/08/2020

Aprovado em: 07/08/2020

Rafael Arenhaldt é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto da Faculdade de Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da UFRGS. Líder do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado da UFRGS, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: rafael.arenhaldt@ufrgs.br

Alexsandro dos Santos Machado é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pesquisador do Núcleo de Estudos Educação

e Gestão do Cuidado da UFRGS, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: alexandro.santosmachado@ufrpe.br

Irene Reis dos Santos é mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) - Uruguai. Integra o Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fundadora e presidente da associação Comunidade Reinventando a Educação. E-mail: ireneireisdossantos@gmail.com

Erika Cristina Lima da Silva Santiago é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especializanda em Neuropedagogia com ênfase em Inclusão Escolar no Centro Universitário FACOL. E-mail: erikacristinalima.9@gmail.com

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NEGROS E BRANCOS DURANTE O COLONIALISMO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCRIMINATÓRIAS E RACISTAS

■ ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI

<https://orcid.org/0000-0002-5682-5816>

Centro de Estudos Rurais e Urbanos

RESUMO

Neste texto tentamos tratar de alguns pontos de nossas pesquisas que permitem evidenciar como, no processo de colonização das áreas dominadas, foi criada uma estrutura que separava e hierarquizava crianças e jovens brancos dos indígenas e negros, procurando mantê-los isolados em sua condição de “sujeitos inferiores”. Tal situação, no caso de Portugal, era imposta como normal, pois se assumiam e construía uma imagem de que eram como “raça superior”. Esses aspectos são especialmente observáveis na análise do campo educacional – entendido em seu sentido amplo – com base em material produzido pela metrópole e pelos próprios colonizados. A questão que permanece é que as marcas da sujeição e inferiorização dos negros africanos não parecem ter desaparecido com a independência e, nos parece, continuam presentes em todos os territórios europeus, americanos e africanos em que as questões ligadas ao racismo estão presentes.

Palavras-chave: Crianças e jovens. Negros e brancos. Educação e colonialismo. Questões educacionais. Práticas pedagógicas racistas.

ABSTRACT

EDUCATION OF BLACK AND WHITE CHILDREN AND YOUTH DURING COLONIALISM: DISCRIMINATORY AND RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES

In this text we try to address some points of our research that allow us to show how, in the process of colonization of dominated areas, a structure was created that separated and hierarchized white children and young people from coloured Indians, trying to keep them isolated in their condition of “subjects lower”. Such a situation, in the case of Portugal, was imposed as normal, since they assumed themselves and constructed their images as a “superior race”. These aspects are especially observable in the analysis of the educational

field (understood in its broad sense) from material produced by the metropolis and by the colonized themselves. The question remains: the marks of subjection and feeling inferior of black Africans have not disappeared with independence and, it seems to us, are still present in all European, American and African territories where issues related to racism are present.

Keywords: Children and youth. Black and white people. Education and colonialism. Racist pedagogical practices.

RESUMEN

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES NEGROS Y BLANCOS DURANTE EL COLONIALISMO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DISCRIMINATORIAS Y RACISTAS

En este texto se trata algunos puntos de nuestras investigaciones que permite evidenciar la manera en que, en el proceso de colonización de las áreas dominadas, fue creada una estructura que separaba y jerarquizaba a niños y jóvenes blancos de indígenas y negros, procurando mantenerlos aislados en condición de “sujeitos inferiores”. Tal situación, en el caso de Portugal, era impuesta como normal, pues se asumían y construían una imagen de ser una “raza superior”. Estos aspectos son especialmente observables en el análisis del campo educacional – entendido en un sentido amplio – en base al material producido por la metrópoli y por los propios colonizados. La cuestión que permanece es que las marcas de la sujeción e inferiorización de los negros africanos no parece haber desaparecido con la independencia y, nos parece, continúan presentes en todos los territorios europeos, americanos y africanos en que las cuestiones relacionadas al racismo están presentes.

Palabras-clave: Niños y jóvenes. Negros y blancos. Educación y colonialismo. Cuestiones educacionales. Prácticas pedagógicas racistas.

Introdução

A reflexão sobre o colonialismo na África, que para muitos parece hoje estar muito distante, aparentemente superado, e que muitos querem apagar, não tocar no assunto, parece-nos que tem que ser lembrada por razões várias. Talvez a principal, a nosso ver, sejam as marcas que esse processo secular deixou nos povos que o vivenciaram, como colonizadores ou como colonizados. E a educação tem uma

importância fundamental na atuação do colonialismo.

Em entrevista concedida em 2018, Isabel Figueiredo comentou sobre as rejeições que seu livro *Caderno de Memórias Coloniais* (FIGUEIREDO, 2018) recebeu em Portugal quando foi lançado, por denunciar o racismo e questionar o mito da mansuetude do colonialismo luso. Segundo ela, teria figurado entre os retorna-

dos que vieram das colônias africanas para Portugal na década de 1970, durante os movimentos pela independência, um acordo tácito para não falar sobre a exploração dos negros pelos portugueses na África.

Também em artigo-resenha sobre o ótimo livro de Achille Mbembe *Crítica da razão negra*, lançado no Brasil em 2018 (MBEMBE, 2017), Thiago Krause traz à tona questões fundamentais sobre a representação do negro como inferior, o que permitiria que a Europa dissociasse o governo da metrópole do domínio colonial, pois não haveria nada em comum entre colonizadores e colonizados; esse autor observa que a descolonização não apagou essa visão negativa que enxerga o outro como algo à parte, pelo qual não somos responsáveis e que persiste até os dias atuais (KRAUSE, 2018). Também a escritora jamaicana Cláudia Rankine declarou em 2019 (RANKINE apud HENRIQUE, 2019):

Uma das coisas sobre as quais a branquitude é construída é um entendimento de segregação espacial. Pessoas negras e pardas não pressupõem que podem atravessar a vida sem ter que interagir com brancos. Os brancos, por sua vez, pressupõem que podem atravessar a vida sem ter essas interações, E isso tem muito a ver com a presunção do privilégio. (RANKINE apud HENRIQUE, 2019, p. C3)

Argumenta a autora que é preciso desconstruir estereótipos contra negros e que há uma espécie de “imaginário de branco”.

Balandier (2014) já observara anteriormente – década de 1950 – que a situação dos negros nos Estados Unidos e no Brasil demandava que havia muito que liquidar do passado colonial. Pereira de Queiroz (2014) analisou a questão educacional levando em conta as contribuições teóricas de Balandier sobre a situação colonial, mostrando a pertinência das mesmas para compreender os processos da hierarquização e submissão presentes nas

relações entre educadores em épocas mais recentes.

Considerando que durante os colonialismos europeus ideologias foram forjadas e disseminadas, atingindo a memória coletiva (BALANDIER, 2014, p. 34-45), relembramos também como estas podem ser incorporadas e veiculadas nas gerações que não vivenciaram a situação colonial (POLLAK, 1992), que podem se identificar com os colonizadores na Europa ou em outras partes do mundo.

Dessa forma, perguntamos: o que o colonialismo representou para crianças e jovens negros e brancos nos domínios africanos? Deixamos para reflexão: em que medida as marcas da educação discriminadora vivenciada na África não estão presentes ainda hoje nas sociedades ocidentais, questão para outros estudos.

Com tais inquietações e com o intuito de contribuir para a discussão educacional, procuramos analisar neste texto alguns aspectos da educação proposta e vivenciada por crianças e jovens, que permitem verificar como foi sendo inculcada a ideia de inferioridade do negro e os processos de submissão e separação entre negros e brancos que foram disseminados pela metrópole portuguesa para suas colônias na África, em pleno século XX.

As fontes diversificadas selecionadas

Estudiosos chamam a atenção para a complexidade da situação colonial que envolveu as colônias de povoamento portuguesas na África, de onde vieram imigrantes para o Brasil e para a ainda restrita produção acadêmica – pelo menos a disponibilizada em publicações – sobre as ações dos movimentos políticos em Portugal e nas suas colônias na África para os que aí residiam, no tocante às dimensões familiares, culturais, educacionais, religiosas,

além dos sentimentos e conflitos que as acompanharam. Há certamente uma literatura produzida pelos envolvidos em posições de projeção nos movimentos, constituindo-se ainda os vários escritos em documentos a serem analisados. Mas ainda não são muitos os estudos mais sistematizados desenvolvidos sobre esse período considerado, nem sobre as questões que abordam as vivências dos sujeitos envolvidos que de lá saíram ou que lá continuam vivendo. Destacamos os estudos de Pimenta (2004, 2005), Castelo (2004, 2007), Dáskalos (2000), Graça (2005) e Serrano (2000).

É preciso lembrar que, a partir da década de 1940, Portugal acelerou sua política de colonização na África, estimulando a ida de portugueses para lá fixarem residência e trabalhar. Segundo algumas fontes, cerca de 300 mil portugueses estariam vivendo em Angola em 1970 e em torno de 150 mil em Moçambique enfrentando os problemas do regime salazarista em Portugal. O início dos anos 1960, entretanto, período em que estavam em processo de dissolução os impérios coloniais britânico e francês, marca o início das primeiras revoltas de grupos armados contra o colonialismo português. (DEMARTINI; CUNHA, 2008).

As populações das colônias portuguesas viveram, assim, na segunda metade do século XX, um período de várias crises.

As narrativas que abordamos aqui foram selecionadas de documentos escritos e orais que foram produzidos em momentos diferentes, mas todos expressando as opiniões de sujeitos diretamente envolvidos na situação colonial: 1) os mais antigos foram escritos durante a vigência do colonialismo português; 2) outros, as narrativas orais, foram obtidos por meio de entrevistas em momentos posteriores à independência das nações africanas, mas remetendo todos os entrevistados às situações que vivenciaram durante o período da dominação colonial. Muitas outras narrativas

poderiam ter sido incluídas para a discussão da temática, mas selecionamos as de sujeitos negros e brancos, de pertencimentos políticos e religiosos diversos, que saíram das colônias ou lá continuaram.

Para evidenciar a posição de Portugal com relação aos sujeitos residentes nas colônias, selecionamos um pequeno livro publicado em 1945, intitulado *O problema escolar de Angola*, que é o número 3 dos Cadernos Coloniais de Propaganda e Informação – Portugal Maior, edição da Casa da Metrópole, em Luanda (AZEVEDO, 1945). Foi escrito pelo Dr. Ávila de Azevedo, vice-reitor do Liceu Nacional de Diogo Cão. Nele, são abordados quatro temas: 1) um programa angolano e um problema africano; 2) o ensino em Angola – o passado; 3) o ensino em Angola – o presente; e 4) novos rumos duma política do ensino. Trata-se de documento que deixa claro o modo como Portugal via a população nativa: como povos primitivos, incivilizados. É uma obra que expõe como pretendia realizar tal tarefa e como e para que seriam os nativos “civilizados”.

Embora se referisse à colônia de Angola, a situação era bem semelhante nas demais colônias portuguesas e a proposta do Estado era a mesma para todas.

Outra fonte foram os relatos obtidos por volta do ano 2000 pela pesquisadora portuguesa Dalila Cabrita Mateus, que os publicou como livro – *Histórias do Colonialismo e da Guerra*, em 2006. Dele, constam as transcrições de 40 entrevistas realizadas pela autora com angolanos, moçambicanos, guineenses e portugueses – embaixadores, ministros, jornalistas, professores, advogados, escritores, missionários, entre vários outros –, todas elas tentando caracterizar o colonialismo português, o arbítrio das autoridades coloniais e as sujeições impostas aos africanos. Muitos foram presos políticos e torturados; a autora abre a apresentação do livro com a frase: “este é um

livro de sofrimento e dor, de sangue e morte”. (MATEUS, 2006, p. 5).

Como o trabalho recorre à história oral, apesar das limitações que a autora reconhece nas memórias coletadas, os relatos dos entrevistados – brancos e negros – permitem-nos apreender informações importantes sobre as vivências educacionais de brancos e negros nas décadas que antecederam a independência de Angola e Moçambique.

Também recorreremos às narrativas orais que foram obtidas ao longo de pesquisas que realizamos sobre a vinda de portugueses e descendentes para São Paulo, na segunda metade do século XX, quando chegaram aos milhares vindos das antigas colônias portuguesas na África, em Angola, Moçambique e Cabo Verde. Nestas, envolvemos novos sujeitos, os então chamados povos nativos/indígenas pelos portugueses e também religiosos católicos e protestantes que atuavam nesses territórios. Abordamos tanto os que se referiam ao período pré e pós-independência, como os que continuaram residindo nessas regiões. (DEMARTINI, 2010; 2014; 2017a; 2017b).

A documentação permite refletir sobre aspectos da situação colonial que envolveu sujeitos que a vivenciaram em posições diferenciadas.

Alguns autores, dentre os que abordaram a situação colonial, foram por nós selecionados para discussão neste texto de parte do material que coletamos, principalmente pela influência que tiveram em nossa formação e em nossa forma de olhar a África. Outros nos auxiliaram no entendimento da atuação dos países europeus sobre territórios africanos. (M'BOKOLO, 2011; FAGE, 2001; DÁSKALOS, 2000; GRAÇA, 2005; SERRANO, 2000).

Pautamo-nos principalmente nas reflexões de Balandier e Pereira de Queiroz (2014) para análise das questões educacionais, assim como nas reflexões que temos realizado sobre

a importância da abordagem biográfica. (DEMARTINI, 2018a; 2018b).

Ao recorrer à obra de Balandier, Pereira de Queiroz sistematizou as observações do autor sobre a situação colonial e por que o conceito era importante para análise também de outras situações:

Na situação colonial clássica, a sociedade colonizadora toma iniciativas em todos os campos, principalmente no econômico, apoiada numa tomada de posse política prévia. Metrôpole e colônia passam a formar um sistema, constituindo um conjunto orgânico interdependente, cujos pontos de referência para a caracterização de cada uma das partes são as relações de dominação-subordinação desenvolvidas entre ambas. Do ponto de vista da metrôpole, a colônia é um instrumento que utiliza em seu próprio benefício. Com esse intuito, busca formar uma infra-estrutura, introduzir novos equipamentos, visando explorar os recursos naturais e humanos; procura desarmar quaisquer veleidades de resistência; difunde na elite local os seus próprios interesses de colonizadora, transformando-a em colaboradora interessada; recruta mão-de-obra respondendo exclusivamente às suas necessidades econômicas; e, finalmente, 'lastbutnotleast', promove uma política educacional em sentido amplo que, utilizando tanto as escolas leigas quanto às missões religiosas, desenvolve nos colonizados o santo respeito pela indiscutível superioridade da metrôpole e de seus representantes. (PEREIRA DE QUEIROZ, 2014, p. 19).

Segundo a autora, para enquadrar a sociedade dominada, a Metrôpole recorre: ao estabelecimento de segregação entre dominantes e dominados; a divisões materiais e espirituais da sociedade subordinada; e à formulação de preconceitos e de comportamentos estereotipados por parte do colonizador, para considerar o nativo “atrasado”, “perigoso”, “infantil” e “pouco inteligente” (PEREIRA DE QUEIROZ, 2014, p. 20-21).

Esses aspectos são especialmente observados na análise do campo educacional – entendido em sentido amplo – com base em ma-

terial produzido pela metrópole e pelos próprios subordinados, como veremos.

É importante lembrar também outra observação fundamental de Balandier:

Frequentemente, fizemos alusão à importância das relações raciais, ao fundamento racial dos grupos, à coloração racial tomada pelos fatos econômicos e políticos (a literatura corrente confunde ou associa racismo e colonialismo) no âmbito da situação colonial. E diversos autores insistem no caráter inter-racial das 'relações humanas nos países do ultramar', no fato de que abaixo das 'causas políticas ou econômicas que opõem ainda hoje a raça branca e os homens de cor, existe quase sempre um motivo racial', no fato de que a sociedade permanece 'inter-racial' até mesmo quando a independência nacional é conquistada. Indicamos várias vezes que os antropólogos coloniais estavam pouco ligados a estes fatos e a problemas raciais e lembramos o pequeno lugar dado a estes em seus programas de pesquisa, o que se explica pela atenção concedida às culturas mais do que às sociedades, também, pela preocupação (mais ou menos consciente) de não questionar os próprios fundamentos (e a ideologia) da sociedade colonial da qual participam. Ao contrário, os trabalhos realizados nos Estados Unidos (e no Brasil) são largamente dedicados às relações e preconceitos raciais, às relações entre negros e brancos, notadamente. [...] Tais trabalhos insistem às vezes em implicações econômicas, às vezes em implicações sexuais de diversos comportamentos raciais; mostram, como o evidencia R. Bastide (1950), a ligação entre as reações de ordem racial e as de ordem cultural: voltamo-nos, notadamente, para sua análise do messianismo negro nos Estados Unidos que indica o quanto este está ligado aos conflitos raciais e a uma 'psicologia do ressentimento'; esses últimos revelam uma diversidade de comportamentos que corresponde à diversidade das situações. Aventuramo-nos por esta lembrança rápida porque ela mostra as ligações que não se podem negar, a impossibilidade de separar o estudo dos contatos culturais daquele dos contatos raciais e de encará-los, no caso das sociedades colo-

nizadas, sem se referir às situações coloniais. (BALANDIER, 2014, p. 54-55)

Balandier (2014), ao tratar da situação colonial, considerou que, ao contrário de muitos estudos, principalmente os realizados pela metrópole que se atém às diferenciações culturais entre os colonizadores e os colonizados, é preciso levar em conta as relações raciais entre negros e brancos. Além disso, também observa a persistência dos preconceitos até mesmo em contextos americanos.

Essa abordagem é fundamental para o entendimento do campo educacional sob o colonialismo.

Nosso foco é a questão educacional em seu sentido amplo, considerada por Balandier e Pereira de Queiroz (2014) como um dos pilares de sustentação da dominação colonial. Procuramos analisar o campo educacional, considerando-o sob a perspectiva das propostas institucionais/pedagógicas formuladas pela metrópole para as colônias, assim como as propostas para implementá-las, mas também com base nas apropriações dos sujeitos envolvidos, tanto os colonizadores como as populações então chamadas "indígenas" – populações nativas africanas –, incluindo as formas de educação não escolar.

A educação de crianças "europeias" brancas e das "indígenas" negras

Há bem pouco tempo, abordamos a temática de crianças imigrantes e como foram tratadas em São Paulo pelo Estado por meio de políticas educacionais nacionalistas que visavam torná-las "brasileiras", distanciando-as das culturas dos contextos de origem. No caso do colonialismo português na África, a imposição de um modelo de educação escolar para as colônias aparentava ter sido formulado para tratar todas as crianças igualmente, mas

o privilégio e prioridade eram para os que vieram de Portugal e seus descendentes, isto é, para os colonizadores.

O documento citado anteriormente – *O problema escolar de Angola* (AZEVEDO, 1945) – elaborado por representante do Estado português em Angola, é claro logo no primeiro parágrafo. Ao tratar do tema “Um problema angolano e um problema africano”, o autor, vice-reitor do Liceu Nacional de Diogo Cão, afirma a obrigação de Portugal de tutelar os colonizados:

Do estabelecimento e fortalecimento da civilização europeia no continente africano resulta uma multiplicidade de problemas, derivados das obrigações tutelares dos povos adiantados para com os povos primitivos, outros derivados das novas condições que os europeus enfrentaram em África. A educação é um destes problemas.

Podemos considerá-la naturalmente sob duas faces: educação para europeus e educação para indígenas. A última sobreleva muito, em importância, a primeira, quer pela dificuldade em determinar os fins a que ela deve obedecer quer pelos próprios obstáculos materiais de exercer ação escolar eficiente dos milhões de indígenas que habitam o continente. (AZEVEDO, 1945, p. 3).

Ao separar a educação para europeus da educação da população indígena, havia embutida a discriminação contra esta e, principalmente, o impedimento de que todas as crianças se tornassem cidadãos portugueses. A “Pátria Portuguesa Ampliada”, “O Portugal Maior”, não era para todos, só para os colonizadores brancos europeus e suas crianças. A missão civilizatória não incutia direitos iguais para todos, muito embora fosse declarado no documento que:

As nações latinas tendem à elevação do preto sem olharem ao preconceito de raça. Nós colocamo-nos evidentemente no último ponto de vista. Em teoria os quadros da nossa civilização não distinguem entre pretos e brancos – todos são portugueses com iguais direitos e iguais deveres. (AZEVEDO, 1945, p. 5).

Apesar da afirmação, ao historiar a situação do ensino em Angola no passado, fica evidente que, se durante a atuação dos jesuítas até sua expulsão, em 1760, a educação dos indígenas recebeu atenção especial, no segundo período houve uma decadência alarmante do ensino em geral, que só foi retomada com o Decreto que abriu novos horizontes para a instrução pública nas províncias ultramarinas (Legislação Novíssima 1834/1851), mas que pouco alterou para a população indígena e mesmo a frequência geral às escolas era muito baixa de modo geral (AZEVEDO, 1945, p. 13). Em 1927, estabelece-se oficialmente uma política de diferenciação do ensino:

Esta organização procura estabelecer, desde o início, dois ramos assimétricos ou linhas divergentes de ação. Para as crianças europeias fundavam-se as escolas infantis. Como norma pedagógica instituía-se a coeducação. Instaurava-se o princípio da obrigatoriedade do ensino. Suprimiam-se atribuições de fiscalização do antigo Conselho Inspetor, agora entregue a um corpo de três inspetores primários, ainda hoje existente. Preconizava-se a interferência social do professor - que deveria ser legalmente habilitado. Fundavam-se Juntas Distritais de Ensino, a quem competiam outros cargos financeiros, por o Estado não os poder suportar totalmente.

Quanto ao ensino indígena, o decreto dava largos passos para intervenção direta do Estado. Intensificavam-se as escolas oficinas de Norton de Matos e punham-se em funcionamento escolas rurais, na sede dos postos administrativos, cujos professores eram recrutados entre os educandos das missões religiosas. Em vez de rivalizar com as congregações, como no tempo das missões laicas, o Estado propunha-se completar a sua tradicional função evangelizadora. (AZEVEDO, 1945, p. 14-15).

O autor observa que, assim,

Pode dizer-se que o ensino indígena pertencia, na sua grande força, às missões católicas. Só elas dispunham dos meios de ação para conseguir obra perdurável e vincar um espírito ci-

vilizador. A fé, como elevação das almas e como chama imperecível de ardor apostólico continuava a abrir na selva oculta da África o rastro de progresso espiritual e mesmo material. (AZEVEDO, 1945, p. 17).

Essa foi a orientação que caracterizou a atuação da Metrópole durante o século XX, concretizando-se na separação entre europeus e indígenas. No item sobre “O Ensino em Angola – o presente” até estes dois tipos de ensino são analisados separadamente:

Nos nossos dias, definiram-se perfeitamente, em Angola, duas direções na política do ensino: Ensino para europeus e ensino para indígenas. Referimos, no início deste trabalho, que acontece o mesmo em todas as colônias africanas onde a *raça branca* se enraíza. (AZEVEDO, 1945, p. 19, grifo nosso).

O documento que, no início, afirma não haver diferença entre “pretos e brancos - todos são portugueses” (p. 5) reforça a superioridade da *raça branca*.

Após detalhar todas as melhorias que implicaram o atendimento de “brancos europeus” nas várias escolas primárias e secundárias que foram criadas para a população de 91.548 habitantes (brancos e assimilados), Azevedo (1945, p. 19) mostra que o ensino para a população nativa continuou seguindo o mesmo padrão: restrito a poucas crianças negras e a cargo das congregações religiosas, embora o Estado sustentasse algumas escolas e alguns postos de ensino. Para Angola, havia em 1944 apenas 3.203 crianças matriculadas no ensino missionário, embora a população nativa tivesse mais de um milhão de habitantes. (AZEVEDO, 1945, p. 25).

Na avaliação e proposta para o futuro – Novos rumos numa política de ensino –, não há mudança de perspectiva: o ensino continua para europeus de um lado, indígenas de outro. Para os primeiros, “Temos de valorizar, por todos os processos, a juventude que assegurará a continuidade da nossa civilização no

continente africano”. (AZEVEDO, 1945, p. 27). O documento detalha as necessidades com relação ao ensino primário, ensino secundário e ensino técnico.

Para as crianças colonizadas, continuava a necessidade da metrópole de controlá-las: a educação deveria transformá-las em mão de obra dócil, obediente e especializada para atender às necessidades de Angola, isto é, de Portugal. É importante analisar o texto que finaliza a obra para compreender como para a população negra o que se propunha era manter sua separação da sociedade branca, recorrendo às missões religiosas para atuar nas escolas, oficinas e granjas:

Com o estatuto missionário ficaram traçadas as linhas Gerais que devem inspirar uma ampla e ativa política de renovação do ensino indígena. Agora temos apenas de meter as mãos à grandiosa obra. Julgamos de inadiável urgência materializar o pensamento do legislador o notável texto de lei, que é o estatuto, previa que escolas e outros órgãos de ensino, ainda a cargo do Estado, fossem lentamente passando para os institutos missionários. Em Angola, como sabemos, ainda não foi possível dar comprimento a esta disposição. Mas as Missões, embora subsidiadas pelo estado, não dispõem de recursos financeiros para suportar os novos encargos, tem uma compensação pelo menos igual às verbas anteriormente despendidas pelo Governo da Colônia. Ainda assim precisamos apertar as malhas da rede escolar existente. Estamos convencidos que viram à mesa de futura Conferência de Paz as responsabilidades tutelares das Nações com interesses coloniais. E largas aspirações humanitárias disfarçarão, como de costume, exigências mesquinhas e prementes de expansão Econômica.

Além do impulso, através das nossas missões pretendemos dar ao ensino de indígenas, surgem outras dificuldades a que não devemos ficar indiferentes.

As tentativas do Estado - tentativas a que não faltaram a continuidade e recursos materiais - exerceram-se razoavelmente no sentido do en-

sino profissional, quer agrícola (escolas agropecuárias), quer Industrial (escolas oficinas). Como verificamos é tendência geral em toda a roda de África, preparativos para o uso de uma profissão. Duma instrução de caráter acentuadamente literário resumo de elementos instáveis e perturbadores da ordem social, como os que pululam nas colônias francesas.

Justamente as nossas Missões encontram-se excelentes condições para ministrar aos pretos este tipo de educação. Bastará apenas que Muitas delas consagrem as suas oficinas e os seus hortos há uma finalidade didática. Angola requer insistentemente mão de obra indígena especializada. (AZEVEDO, 1945, p. 35-36)

A “renovação” do ensino indígena implicava, assim, encontrar as melhores práticas pedagógicas para “civilizá-los”, isto é, transformar as crianças em trabalhadores úteis e explorados pela metrópole, um ensino bem diferente do que era proposto para as crianças brancas de origem portuguesa residentes nas colônias, pertencentes à considerada “civilização superior”. O que interessava era a preparação de uma mão de obra a ser explorada e que não perturbasse a ordem social com reivindicações. Lembramos que, aos negros, não eram concedidos direitos como aos cidadãos portugueses.

Compreende-se, assim, como o Estado português procurou manter por meio da educação escolar, não só por meio do aparato militar e administrativo, o controle da população nativa: aparentemente oferecendo escolas para as crianças, mas que estas frequentassem os espaços que as tornassem mais dóceis e trabalhadoras. Podemos afirmar que não só o espaço da educação escolar foi delimitado para brancos e negros – não era bom que convivessem, muito embora fossem os negros que realizavam os trabalhos domésticos nas casas das famílias e nas várias outras atividades. Mas o afastamento entre as crianças deveria ser cuidadosamente vigiado pelas famílias brancas,

incluindo castigos quando não seguiam as recomendações.

No caso das crianças africanas, parece-nos que uma outra questão se configurava como fundamental e diferenciadora é que as crianças eram negras, não apenas tinham hábitos culturais diferentes. Era preciso deixá-las distantes, evitar que convivessem. A educação familiar cuidava para que isso ocorresse.

Retomamos o relato de uma entrevistada que nasceu em Angola, onde já residiam seus avós e pais e que narra sua infância, evidenciando o cuidado da família em promover o afastamento dos filhos da população negra nativa, principalmente no caso das meninas. Segundo a entrevistada, apesar dos esforços familiares, ela desobedecia e acabou sendo mandada ainda bem pequena para Portugal, para ser educada segundo o padrão civilizado até voltar para cursar o Liceu, em Angola:

Então era essa a forma, então eu fui educada desse jeito, até então eu fui criada assim, meus pais moravam muito próximos dos meus avós por parte do meu pai e então eu fugia muito de casa porque era muito perto. Eu era bem pequena, devia ter dois, três, quatro anos, eu já fugia, então, bem acho que por isso que eu acabei indo para o tal do colégio interno, mas ...e eu me lembro que o meu pai sempre me dizia que... brigava comigo, quando chegava em casa, perguntava por mim na hora do almoço, na época as pessoas iam almoçar em casa e tal, e a minha mãe dizia: ‘Fugiu para a casa da sua mãe.’ E então ele me dizia, sempre, que no dia que me apanhasse, ele me iria bater. Então, está, e eu nem aí, criança e nunca tinha sido apanhada e até que um dia, acho eu me enganei no horário, me distraí no horário e fugi na hora dele chegar e ele me pegou no meio do caminho. Parou o carro, e eu quando o vi, na hora me encolhi, e ele veio para me dar umas palmadas. Felizmente ele não conseguiu, porque nós morávamos numa região em Angola que não era no centro da cidade, em Luanda era num bairro e nesse bairro, onde todos eles tinham sido criados e tinha muito o pessoal indígena, então era uma coisa mais afastada, então sabe,

tinha todas aquelas pessoas, quer dizer, maioria negros que tinham as suas casas e ficavam ali, tudo muito próximo e que eles iam à casa dos meus avós, não tinha água encanada, não tinha nada, luz, na casa deles e tudo o mais, então os meus avós forneciam a água para eles ao preço que era cobrado. [...] Todo mundo me conhecia, tinha o mercado indígena próximo, então nós éramos conhecidos. Então quando o meu pai parou, e foi 'Mas de jeito nenhum!', que aquele povo pegou em mim e falou para o meu pai. (Entrevistada que nasceu em Angola, onde já moravam seus pais e avós e que em 1975 foi mandada para Portugal)

Nos seus relatos, entretanto, estão também evidenciadas vivências de relações inter-étnicas no contexto escolar; quando indagada sobre a presença de brancos e negros na escola, relatou:

[...] Nas públicas era absolutamente todos misturados do mesmo jeito, eu me lembro de estudar com filho de contínuos no Liceu que se formaram, se formaram e eu sei, eram excelentes alunos, e nós não queríamos nada com nada, não é, e eram nossos colegas, tinham bolsa de estudo, porque em Angola na minha época só não estudava quem não queria porque funcionava assim.

[...] Então, as coisas funcionavam da seguinte maneira: todos os anos eu ia no Liceu, ou na escola fazer a minha matrícula, está, nós entrávamos com o que eles chamavam do Imposto Complementar. [...] Se você não pudesse pagar, você não pagaria porque não tinha condições [...] Era grátis para quem não podia. [...] eles só tinham que passar de ano, e o aluno que pagava ele podia perder duas vezes, se ele reprovasse mais que três vezes ele perderia o lugar, então aí ele teria que ir para um colégio particular porque no ensino público ele não poderia estudar mais, ele teria que dar a vez a outro. (idem).

O campo da educação escolar complementava a separação entre crianças brancas e negras que se estabelecia desde seus primeiros anos de vida, mesmo quando muito próximas no cotidiano. Também estabelecia privilégios

para as crianças brancas no processo de escolarização, pois podiam ser reprovadas mais vezes.

Vários outros sujeitos que vivenciaram a situação colonial relataram como a separação entre as crianças e a exclusão escolar das crianças negras no processo de escolarização ocorria (para as que tinham acesso a escolas).

Um dos entrevistados por Dalila Mateus, o então professor do ensino secundário Álvaro Mateus (estudou em Portugal, participou de associações estudantis e foi coordenador do jornal clandestino *Anti-Colonial*) conseguiu mostrar em seu relato o que era o colonialismo português. Filho de industrial, comerciante e criador de gado, o entrevistado narrou como, mesmo seu pai sendo um homem afável e não violento, cometia ações contra os africanos, que o horrorizam até hoje, quando recorda. Realizavam expedições punitivas contra os africanos que não pagavam o que lhe deviam e também espancamentos. Segundo ele: "O colonialismo era, por natureza, violento, gerando e alimentando a brutalidade dos Colonos contra os africanos". (Álvaro Mateus, in: MATEUS, 2006, p. 52).

Comentou que na região em que vivia em Moçambique, os negros africanos eram forçados a cultivar algodão para não serem castigados, em condições que muitas vezes provocavam ferimentos graves: viu muitos trabalharem com grilhetas de ferro nos pés.

Segundo o entrevistado, não havia escolas na região em que morava, por isso foi estudar em Portugal:

A única escola que aí conheci surgiu muito mais tarde, na missão católica, ministrando um ensino rudimentar. Contudo, os alunos pagavam o estudo, trabalhando na plantação dos missionários. (Entrevistado Álvaro Mateus. in: MATEUS, 2006, p. 53).

Nessas escolas, as crianças trabalhavam nas plantações dos missionários católicos. É

importante notar que o colonialismo, segundo o entrevistado, abarcava todas as dimensões da vida:

A violência do colonialismo eram, pois, as fábricas que o condicionamento industrial não deixava criar, as escolas que não existiam, a inexistente proteção à saúde, a mão de obra sem qualificação e a baixo preço, a deterioração dos termos de troca no comércio com a Metrópole, a discriminação racial declarada ou encoberta. (idem, p. 53-54).

Como observou, a segregação racial ocorria em todos os espaços:

Tempo houve em que, na sala de aula, se sentavam à frente os brancos de 1º classe (os nascidos na Metrópole), logo atrás, os brancos de 2º classe (os nascidos na colônia) e, finalmente, ao fundo da sala, os negros e os mestiços. Frequentei o Liceu Salazar, em Lourenço Marques. No meu primeiro ano fiquei em casa duma senhora que fora a professora e tivera um colégio. Recebia estudantes, brancos e negros. Só que o negro que ali estudava e que, salvo erro, se chamava Tembe, embora pagasse o mesmo que os outros, dormia nas dependências dos criados.

Nos machimbombos, designação que se dava aos autocarros, os africanos tinham obrigatoriamente de sentar no banco de trás. No cinema que frequentava, nunca vi negros, que tinham de ir a um cinema só para eles. E de noite, a partir de certa hora, os negros, a quem era exigida a caderneta indígena, deixavam de circular.

Se nas escolas Comercial e Industrial havia umas dezenas de Africanos, no Liceu Salazar, quando lá andei, os negros contavam-se nos dedos duma mão: desses negros, um foi presidente da República, outro, primeiro-ministro.

Mesmo no desporto, a segregação era evidente. (idem, p. 54).

O entrevistado concluiu que:

Os nossos quase únicos contatos com a população africana dos subúrbios verificavam-se quando os jovens brancos iam às Lagoas, em busca de prostitutas (idem, p. 54)

Para alguns entrevistados que vieram para o Brasil na década de 1970 e que eram de famílias portuguesas na África, esse isolamento parecia não ser notado e até avaliavam o sistema escolar como sendo muito democrático e justo. Assim, endossavam a política colonialista do Estado.

Os negros, entretanto, não viam a oferta educacional do Estado português da mesma forma, mas sim como excludente. A exclusão da educação escolar dava-se primeiro pelo reduzido número de escolas que o Estado criava para a população indígena (AZEVEDO, 1945) e, também, pelas dificuldades que eram colocadas na trajetória escolar levando à eliminação dos que não podiam pagar.

Os relatos dos entrevistados que nasceram e permaneceram em Angola, pertencentes a famílias africanas negras nos levam à compreensão diversa sobre o mesmo sistema educacional. Para esses, a educação permitida pelo governo português era para poucos: aqueles considerados portugueses e um grupo de “indígenas/negros” que passavam por um processo de seleção escolar que excluía a maioria nos anos iniciais de estudo. Assim, alguns entrevistados negros trouxeram nos relatos uma visão complementar e muito diferenciada sobre o período colonial e a política de Portugal.

As narrativas de uma entrevistada ligada à Igreja Evangélica Congregacional apresentaram aspectos da deficiência do campo educacional em Angola: segundo ela, várias escolas para a população negra eram criadas e mantidas pelas igrejas em diversos locais, para possibilitar o estudo das crianças negras e também de adultos. Mas o controle do governo colonial também era exercido fortemente sobre as suas escolas religiosas e seus missionários. A entrevistada relatou que ao governo português não interessava o desenvolvimento intelectual e social da população angolana;

também como um tratamento diferenciado era dado aos alunos:

[...] quando chegava a época de fazer o exame no final do ano letivo lá na missão, os portugueses é que tinham que mandar os inspetores, júris que examinam os alunos. Os alunos são ensinados na missão pela igreja, mas os portugueses é que tinham que examiná-los. A transição, aprovação destes alunos, não dependia da capacidade intelectual deles, dependiam dos números que os portugueses achavam que teriam que transitar, porque de uma forma geral o governo português naquela altura não queria o desenvolvimento intelectual, social do povo angolano e pior um pouco, escolas ligadas a igrejas protestantes, porque a igreja protestante abriu muita a visão do povo angolano, sobretudo na questão educacional na formação acadêmica. (Entrevistada colonizada de Angola).

O Estado português delegava a educação dos negros às missões religiosas, mas mesmo assim controlava o processo de escolarização das crianças, reprovando-as para que não prosseguissem para séries mais elevadas, como forma de impedir seu desenvolvimento intelectual e, assim, evitar que fossem questionadores e perturbadores da ordem social. Assim, a educação escolar, que era para poucos, tinha que ser mínima.

A entrevistada também comentou a difícil situação colonial e as relações entre os brancos e negros antes da independência, permitindo observar algumas especificidades da educação colonial nas escolas do governo, isto é, o diferenciado tratamento dado às crianças negras:

Naquele tempo ir à escola, nós que vivíamos no interior era uma questão que os pais colocavam nos filhos, para um dia ser alguém; agora a questão ligada à postura dos professores dependia do nível da escola; até 75 dependia de uma aprovação do governo à formação, o que eu sei através da minha irmã, ela ia estudar na escola do estado na vila. Se a pessoa era protestante ou não, antes das aulas tinha que rezar o terço, agora para as missões todos que estavam

na missão antes das aulas tinha que assistir o culto e na escola do Estado a discriminação era, a olho nu: as crianças negras que tinham pouca assimilação apanhavam mesmo até sangrar, e as crianças de cor branca tinham outra configuração nas escolas, sabendo ou não sabendo, elas não apanhavam. Nós ficamos colonizados quase 500 anos, as escolas formaram-se muito mais tarde, o governo colonial só aceitou juntar os negros com os brancos na década de 70, antes mesmo eram em escola separadas. (idem)

A entrevistada chama a atenção para um fato muito importante: a violência física que não constava da proposta, mas era uma forma de controlar os corpos “indisciplinados” ou “pouco inteligentes” das crianças negras.

Por meio das igrejas, muitos foram estudar fora de Angola, pois aí não tinham condições de atingir os níveis desejados:

A igreja fez este trabalho; agora dizer que a igreja contribuiu para a política... Como diz, é essa a contribuição, na formação; tanto nas igrejas Metodista, na Batista e na Congregação teve pessoas que foram fora dos países porque lá dentro não havia o nível desejado, mas, as igrejas patrocinaram filhos das próprias igrejas para irem se formar lá fora. Mas muitos deles descobriram que os seus irmãos em Angola estavam a sofrer, alguns enredaram por caminhos políticos, isso não quer dizer a igreja. [...] A igreja sempre promoveu este desenvolvimento social a ponto de enviar pessoas para estudar fora do país, que hoje muito deles são os políticos que estão a governar o país [...] (idem)

A formação escolar fora do país contribuiu para a formação das elites políticas de Angola, que buscavam superar a violência que sofriam com a política colonialista.

Ainda outra entrevistada relatou problemas semelhantes na educação escolar e nas relações entre os nativos e os africanos-portugueses que, segundo ela, “a relação não era humana”. Comentou o caráter seletivo da política portuguesa com relação aos negros e que aos negros não era dada uma educação à altura:

Sabe que foi um período muito difícil para o povo angolano em termos de força e cultura que não tinha nada a ver conosco e... Ao nível da educação, havia classes e... os negros principalmente, alguns, eu sei que não eram todos que tinham acesso à escola, mas só até a quarta classe; e nem todos, e alguns, que eram os chamados 'assimilados de princípios' eu sei que conseguiam, mais ou menos, passar da quarta classe, mas mesmo assim com o decorrer do tempo o acesso... Começaram a ter acesso também ao... institutos, às escolas comerciais, e já uma boa parte do negro conseguiu estudar mais ou menos até o... Sexto ano né? Fazia o Liceu, fazia o Instituto, ginásial, etc... Mais propriamente dito até... Praticamente estudavam só até a quarta classe, e na sua maioria conseguiam trabalho na lavoura, e por causa da pobreza, os pais preferiam... do que mandarem seus filhos para as escolas, mas depois da independência houve uma abertura, e houve acesso para todos à escola. (Entrevista da colonizada de Angola)

Também outro entrevistado detalhou o processo de exclusão, como parte das estratégias da política colonialista:

E na formação da população angolana era da seguinte forma: num universo de 50 alunos eles faziam um jogo propositado de eliminatória na metodologia pedagógica, em um número de cem alunos somente três ou quatro conseguiam terminar a 4ª série, para eles não terem mais uma ambição pedagógica; com a sua 4ª série recebiam ou o título de funcionário dos correios ou escrivão, então eles conferiam que estavam de assimilar, que adotavam os costumes portugueses. Nesta altura as pessoas que não alcançavam a 4ª série, mas com a 2ª e 3ª série usava-se um livro que se chamava João de Deus, o livro mestre da alfabetização, quem conseguia ler todo o livro de João de Deus era considerado como uma pessoa alfabetizada e era ensinado a escrever também a língua materna e ao aprender podia se tornar um servidor da igreja católica ou protestante, ou funcionário público. (Entrevistado colonizado de Angola)

O mesmo entrevistado relatou como essa construção da imagem do negro "não civilizado" teria sido veiculada pelo governo portu-

guês, por meio de documentos que mostravam os negros como se fossem ainda animais:

Este documento [documento de identificação de negro assimilado] começou em 1950, mas não se divulgou tanto porque tinha pouco acesso às máquinas fotográficas; então o que é que aconteceu, eles criavam um cenário e neste cenário colocavam algo que parecia com 'cauda' onde o africano encostava lá e tirava-se a foto e era enviado para Portugal a dizer que 'nós encontramos os indígenas e ainda tem rabo, então nós temos que cortar os rabos deles e começar a lhes civilizar' e este discurso era defendido por Antonio de Oliveira Salazar e que acreditava que eles não eram colonizadores de Angola. (idem)

A desqualificação e preconceitos embutidos na falsa imagem que veiculavam na Europa servia para justificar as atrocidades do Estado português.

A entrevista da guerrilheira Luzia Inglês, de Angola, filha de pastor evangélico, mostra claramente as dificuldades para estudar em tempos de guerra, especialmente para as meninas. Embora longa, sua narrativa é importante para compreender os tropeços que eram colocados, maiores quando as pessoas residiam e trabalhavam nas fazendas em que eram "tratadas como animais".

Apanhavam os jovens que já tinham a terceira ou quarta classe e diziam que já tinham idade para trabalhar nas roças de café. Não deixavam os jovens desenvolver-se. Por isso havia jovens que fugiam das senzalas em direção à cidade, vinham aqui para Luanda. Era uma forma de evitar o contato na roça de café. O meu pai costumava levar muitos jovens das senzalas para a cidade. Depois mandava-os para o Internato dos Missionários em Quêssua, onde podiam tirar o Liceu. Outros vinham estudar para o Colégio das Beiras, em Luanda. Ora, os colonos diziam que, se tinham já a 4ª classe, não precisavam de estudar mais. (Luiza Inglês in: MATEUS, 2006, p. 430).

A entrevistada relata, com detalhes, a longa trajetória para poder começar a frequentar

a escola, só aos 10 anos. A prioridade era para os meninos quando conseguiam.

Tenho tudo isto marcado na memória. Naque-la época, para uma pessoa começar a estudar, tinha de requerer, tinha de se inscrever e eles aprovaram ou não entrada da criança na escola.

Da parte de minha mãe, eu era a filha mais velha. E tinha três irmãos mais novos. Além das irmãs mais velhas, filhas do primeiro casamento do meu pai. Na altura, já tinha um mínimo de consciência da importância de ir à escola, porque queria aprender a ler e a escrever. A minha mãe já nos ensinava em casa, mas eu tinha necessidade de ir para uma escola com um ensino mais orientado. Só que não era admitida.

Matricularam-me a primeira vez, quando tinha 7 anos, mas não fui admitida. Chamaram as crianças para irem começar a estudar, chamaram até meus dois irmãos mais novos. Mas eu, embora mais velha, não fui chamada. Hoje compreendo o propósito: as mulheres não precisavam de ir à escola, deviam limitar-se a aprender os trabalhos domésticos. No ano a seguir, o meu pai voltou a inscrever-me, mas também não me chamaram. Inscreveu-me novamente no terceiro ano. O meu pai viu, então, que eu estava a atingir os 10 anos e não me chamavam para a escola, apesar da insistência dele.

De modo que não sabia ler e escrever, embora conhecesse o abecedário e os números. Aos 10 anos fui finalmente admitida. Só que, para fazer o exame, também era preciso requerer. O meu pai tratou de tudo, mas não me chamaram para sala de exame. Isto marcou-me muito. Chorava porque queria estudar. Os meus irmãos, que reprovaram naquele ano, foram chamados. E eu, que sabia qualquer coisa, não o fui.

Entretanto, em 1958, o meu pai, porque eu já tinha 10 anos, trouxe-me para Luanda, onde, por causa da idade, fui obrigada a acumular duas classes por ano. Fiz, então, a iniciação e parte da primeira classe. Depois, a primeira classe e a segunda classe. Em 1960, já estava na terceira classe, apesar de só há dois anos estar em Luanda. Mas, na terceira classe, voltei a não ser chamada para o exame. Meu pai resolveu então que devíamos voltar para o mato. (idem, p. 430-431).

Nas memórias dos entrevistados, as marcas da discriminação, da exclusão e do tratamento “não humano” apareceram com frequência aliadas à política colonialista e suas estratégias de dominação.

A análise das narrativas dos sujeitos negros traz à tona a forma como a dominação era exercida sobre as crianças e jovens, por meio de castigos físicos muitas vezes cruéis – as crianças negras que tinham dificuldades apanhavam até sangrar.

Nesse processo de cobrança diferenciada para o prosseguimento do estudo em séries mais avançadas, aliada à ausência de escolas para os nativos e castigos físico na prática pedagógica, o resultado era a exclusão das crianças das escolas do Estado.

O processo de exclusão poderia assim justificar para o Estado português que realmente as crianças negras eram “pouco inteligentes”, precisavam apanhar para aprender e, portanto, só poderiam servir como mão de obra não qualificada.

Entre a proposta e as práticas pedagógicas abusivas desenvolvidas, o círculo se fechava: o colonizador poderia dominá-los pois era civilizado e superior.

Construía-se, assim, uma imagem preconceituosa e negativa da população negra, imagem que era instituída e reforçada diariamente no cotidiano do campo educacional, nas escolas e nas famílias. Se o negro era considerado inferior, tinha que ser tratado como tal, e mantido à distância: daí, que às crianças brancas era proibido brincar com as negras.

Percebe-se impossibilidade de separar os contatos raciais dos contatos culturais. Os negros eram excluídos e discriminados no campo educacional não apenas porque seus hábitos culturais eram “incivilizados”, não tinham a educação claramente nos relatos o que Balandier (2014) chamou a atenção: é preciso levar em conta a europeia considerada superior (ti-

nham outras de suas culturas de origem), mas porque eram negros.

As resistências ao regime colonial e ao racismo

Se o Estado impunha as regras para o funcionamento da educação escolar, foi nesse campo que germinaram muitas resistências e oposição ao regime colonial.

Como afirmou um dos militantes de Angola que foi entrevistado por Mateus (2006):

A luta era difícil e a nossa ação era ver para onde podíamos mandar fugir jovens, não só para fazerem a guerra, mas também para estudarem e aumentarem os seus conhecimentos com vista ao futuro do país. Outros países africanos estavam quase a tornarem-se independentes e nós tínhamos poucos quadros. Essa era, pois, a intenção. (Agostinho Mendes de Carvalho, in: MATEUS, 2006, p. 15).

Segundo ele, havia nos mais jovens o desejo de melhorar o país. Para tanto, contavam com o apoio de portugueses progressistas, e de membros das igrejas protestante e católica.

Outros entrevistados falaram sobre o Centro Associativo de Negros da Província de Moçambique:

O Centro Associativo de Negros da Província de Moçambique fora criado para defender, de forma pacífica, os interesses dos negros. Mas, com o desenrolar dos acontecimentos, foram surgindo no seu seio várias correntes.

O NESAM nasceu lá, era uma organização juvenil do Centro. À medida que saíam da escola e iam trabalhar, foram ocupando os lugares de responsabilidade no Centro. Ora os mais velhos, os 'pacíficos', foram saindo. E os jovens começaram a dirigir o Centro. Ele foi, pois, um berço de movimentações. (Caetano e James Felipe Guambo, in: MATEUS, 2006, p. 185).

Também eram de família de pastores da Igreja Metodista e os pais se empenhavam muito na educação dos filhos. Um dos irmãos,

que a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) matou, custeava os estudos de um deles na África do Sul, onde morava.

Em nossas pesquisas, alguns entrevistados negros africanos falaram sobre as relações entre igreja, escola e estado no período colonial. Entrevistados ligados à Igreja Metodista destacaram a importância da mesma no processo de formação política e de escolarização em Angola:

O metodismo desde sempre, desde 1800 que chegou em Angola, é igreja, hospital e escola, sempre foi assim. E foi isso que ajudou muito na implementação do metodismo é a igreja que ajuda com formação, então desde sempre começou com alfabetização, passou para o primeiro grau, o segundo grau, e hoje... [...] Onde tinha igreja sempre teve uma escola do lado, e sempre foi assim. E agora nesse movimento nós vemos que muita gente se forma que são os quadros do país. Quem forma o primeiro presidente de Angola é a Igreja Metodista, ele vai para Portugal para fazer medicina com a bolsa da Igreja Metodista... [...] Foram para a formação teológica. Quando o Quéssua em 61 começa a guerra de libertação nacional, quando começa a guerra, os portugueses olham para a Igreja Metodista como a igreja que forma os revolucionários. Então a igreja (Igreja Metodista) em 61 é proibida de exercer função, a igreja (Igreja Metodista) fecha mesmo em 61. (Entrevistado metodista que mora em Angola).

Outro entrevistado explicitou ainda como o governo português usava as escolas das colônias para construir uma representação de que faziam parte de uma mesma pátria, a República Portuguesa (tinham até as certidões de cidadãos portugueses, no caso dos considerados assimilados pelo governo):

Era uma pátria, não tínhamos outra pátria, ao nascer, abrir os olhos, a bandeira à frente era portuguesa. Estudo primário foi feito em Língua Portuguesa. Eu estou falando em português mas não é a minha língua, eu tenho a minha língua, eu sou umbundu. Mas fiquei português pela constituição da lei portuguesa, e era servir uma pátria. (Entrevistado que mora em Angola).

Também havia descendentes de famílias portuguesas que participavam dos movimentos, tendo sido influenciados por leituras e nas escolas. A frequência a escolas também foi importante no processo de independência das colônias, pois, em muitas delas, também havia a circulação de ideias de libertação.

O campo educacional foi fundamental nos processos de independência, incluindo escolas protestantes e católicas. Os entrevistados explicitam bem essa situação:

[...] Mas também havia um despertar por causa dos países vizinhos que estavam a se tornar independentes. É por isso que os da minha idade primaram mais pelo francês, falamos bem o francês para ir ao Congo. Todos da minha idade estudavam com força o francês, a partir de Ponta Negra ou mesmo do Zaire tínhamos que falar francês porque aí estavam as bases para fazer frente (os focos das resistências). Eu dizia: 'olha meninos, estudem bem o francês, não se esqueçam, estão aqui é a Lei do Caliban...', não sei se você já leu essa lei, recebeu o conhecimento, com o mesmo conhecimento você combate o teu instrutor, não sei se estão a compreender, receber a tática, a preparação, porque se fomos ver todos que tiveram na revolução foram formados pelos portugueses, e dentro dos portugueses (do exército) haviam incentivadores do nacionalismo, eles diziam mesmo: 'vocês um dia vão se tornar independentes', são eles que, mesmo do 25 de abril, eles passaram uma noite, rasgou-se a bandeira portuguesa, são os próprios portugueses que me dizem: 'vocês angolanos tem que tomar a dianteira, porque vocês tem que deixar isso, deixar de serem submissos ao regime de Salazar'. Então fomos preparar todos os quadros obviamente, Holden Roberto, esses foram todos preparados sob a égide portuguesa e com o mesmo conhecimento português que conseguiram derrotar o próprio português. (Entrevistado que mora em Angola)

Considerações finais

A situação atual leva-nos a uma associação com as vivências dos sujeitos que por muito tempo tiveram seus corpos e projetos de vida

mantidos em isolamento, enquanto foram submetidos à colonização de países europeus e seus controles, até a segunda metade do século XX.

O que foi a colonização na África senão a separação, confinamento, inferiorização e controle dos sujeitos africanos negros e sua sujeição aos brancos europeus? Liberdade para deslocamentos? Só para alguns, os de origem europeia e os assimilados. Reconhecidos como seres humanos iguais? Não, sempre como não civilizados e até "não humanos".

As fontes orais e escritas que utilizamos como documentos para a discussão desses aspectos no campo da educação envolvendo sujeitos negros e brancos que vivenciaram a situação colonial – embora em posições sociais diversas – permitiram observar como no processo de colonização das áreas dominadas foi criada uma estrutura que separava e hierarquizava crianças e jovens brancos dos "indígenas" negros, procurando mantê-los isolados em sua condição de sujeitos inferiores. Tal situação, no caso de Portugal, era imposta como normal, pois, um país de "descobridores", se assumia como "raça superior". Se o Estado organizava a sua estrutura administrativa legal pautada em salvaguardar interesses geopolíticos e econômicos no campo das disputas entre os estados colonialistas, esta se justificava pelo fato de que os africanos eram considerados inferiores, seres humanos "diferenciados", sem qualidades que pudessem colocá-los no mesmo patamar que os europeus. Essa imagem era construída e veiculada pelo Estado em todos os campos da realidade social.

O campo da educação foi aquele em que esses processos de discriminação e inferiorização se fizeram presentes. Procurava-se construir uma imagem veiculada no exterior de que os negros da África eram seres inferiores, imagem que era forjada e inculcada pelas famílias brancas e pelas escolas desde os pri-

meiros anos de vida das crianças. As práticas pedagógicas pautavam-se na segregação e exclusão das crianças negras nas escolas do estado e até nas missões religiosas, recorrendo às violências físicas, escritas e verbais.

É difícil aceitar e pensar que tal situação perdurou até a década de 1970 nas colônias sob o domínio de Portugal. Concordamos com Balandier (2014) que as marcas da sujeição e inferioridade dos negros africanos não desaparecem com as independências e nem com os Direitos Humanos do Homem e, parece-nos, continuam presentes em todos os territórios europeus e americanos em que as questões ligadas ao racismo estão presentes. Assim, a atuação do colonialismo europeu no século XX e as questões que envolvem os sujeitos negros das regiões colonizadas continuam assim a serem o foco de atenção para pesquisas, não só com relação à África.

Referências

- AZEVEDO, Ávila de. **O problema escolar em Angola**. Luanda: Casa da Metrópole, 1945.
- BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos CERU**, 25(1), p. 33-58. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89147>. Acesso em: 10 abr. 2020
- CASTELO, Cláudia. **A migração de metropolitanos para Angola e Moçambique (1945-1974)**. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/ClaudiaCastelo.pdf> Acesso em 10 abr. 2020.
- CASTELO, Cláudia. **Passagens para África: o povoamento de Angola e Moçambique com naturais da metrópole (1920-1974)**. Porto: Afrontamento, 2007.
- DÁSKALOS, Sócrates. **Testemunho para a história de Angola: do Huambo ao Huambo**. Lisboa: Vega, 2000.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel. Os colonos da África portuguesa sob o regime colonial e seu deslocamento para o Brasil no pós-independência. **Cadernos CERU**, 2008, 19(1), 121-137. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11848> Acesso em: 10 abr. 2020
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Imigração, educação e religião: implicações dos movimentos políticos em Portugal e África**. 2010. (Relatório de pesquisa).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância e juventude entre famílias de imigrantes: uma perspectiva comparativa**. 2014. (Relatório de pesquisa).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Comparando trajetórias de famílias portuguesas em suas múltiplas travessias. In: Lená Medeiros de Menezes e Fernando Sousa. (Orgs.). **Brasil-Portugal: pontes sobre o Atlântico: múltiplos olhares sobre a e/imigração**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017a, p. 395-404.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração, cultura e escolarização. In: RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira (Org.). **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização – Brasil, Argentina e EUA**. São Paulo: Escuta, 2017b, p. 41-71.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Abordagem biográfica e a presença dos sujeitos na produção do conhecimento. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A nova aventura biográfica**. Tomo III. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2018a, p. 391-427.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa**. Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica, v. 3, p. 45-66, 2018b.
- FAGE, John Donnelly. **História da África**. 2ed. Portugal: Edições 70, 2011.
- FIGUEIREDO, Isabela. Estava a escrever uma coisa que era uma bomba. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 de julho de 2018, p. C1. (impresso)
- GRAÇA, Pedro Borges. **A construção da nação em África**. Coimbra: Almedina, 2005.
- HENRIQUE, Guilherme. Brancos não falam do racismo porque isso os beneficia, diz autora jamaicana. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 18 de novembro de 2019, p. C3. (impresso)
- KRAUSE, Thiago. Raça e modernidade: o negro e a África no mundo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19

de abril de 2018, Ilustríssima p. 3. (impresso)

MATEUS, Dalila Cabrita. **Memórias do colonialismo e da guerra**. Lisboa: Asa, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: História e civilizações**. Bahia: EDUFBA Casa das Áfricas, 2011.

PAULO, João Carlos, Vantagens da Instrução e do trabalho: «Escola de massas» e imagens de uma “educação colonial portuguesa”. **Educação, Sociedade & Culturas - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Edições Afrontamento, v. 5, p. 99-128, 1996. (impresso)

PIMENTA, Fernando Tavares. **Branços de Angola: autonomismo e nacionalismo (1900-1961)**. Coimbra: Minerva, 2005.

PIMENTA, Fernando Tavares. **Ideologia nacional dos brancos angolanos (1900-1975)**. 2004. Disponível em:

www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel35/FernandoPimenta.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Educação como uma forma de colonialismo. **Cadernos CERU**, 25(1), 19-32. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89146>. Acesso em: 10 abr. 2020

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SERRANO, Carlos. Etnicidade, mobilização e recrutamento da luta de libertação de Angola. In: Neves, F. S. (Org.). **A globalização societal contemporânea e o espaço lusófono: mitideologias, realidades e potencialidades**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2000. p. 169-182.

Recebido em: 21/07/2020

Revisado em: 27/08/2020

Aprovado em: 03/09/2020

Zeila de Brito Fabri Demartini é diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) da Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora e consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professora-colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: zeila.demartini@gmail.com

RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS?

■ GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON

<https://orcid.org/0000-0002-3819-8302>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este texto, resultado de uma pesquisa de doutorado, discute as relações estabelecidas entre adultos e crianças na contemporaneidade, a partir da escuta de crianças de seis a dez anos, moradoras da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo aconteceu em um Instituto de Artes. O estudo teve como estratégias metodológicas a observação e a realização de entrevistas coletivas. Traz para o debate as contribuições da antropologia filosófica de Walter Benjamin, interlocutor teórico-metodológico do estudo. Aborda as contribuições dos Estudos da Infância como campo interdisciplinar de conhecimento, que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das ciências humanas e sociais. Problematiza as condições que a contemporaneidade tem oferecido para as relações entre adultos e crianças. Enfatiza a necessidade de pensar a criança como semelhante ao adulto na sua humanidade, valorizando-a, em busca de estabelecer com ela uma relação de alteridade. Nas análises, as crianças, como narradoras privilegiadas de sua condição, dão pistas sobre o mundo que construímos para elas. Ser criança é apontado como condição que espera do adulto escuta, credibilidade, tempo, paciência, calma. As narrativas das crianças abrem possibilidades para a reflexão sobre esse mundo.

Palavras-chave: Criança. Infância. Relação entre crianças e adultos. Narrativas. contemporaneidade.

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN ADULTS AND CHILDREN: WHAT DO CHILDREN'S NARRATIVES SAY?

This text, result of a doctoral research, discusses the relationships established between adults and children in contemporary times, from listening to children aged six to ten years, living in the Metropolitan Region of the city of Rio de Janeiro. The research field took place in an Arts Institute. The methodological strategies applied to the study were the observation and conduction of collective interviews. This in-

vestigation, of which theoretical-methodological interlocutor is Walter Benjamin, brings to the debate the contributions of his philosophical anthropology. It approaches the contributions of Childhood Studies as an interdisciplinary field of knowledge, which provides elements for thinking childhood and children in the scope of Human and Social Sciences. It discusses the conditions that the contemporaneity has been offering to the relationships between adults and children. It emphasizes the necessity to face the child as someone similar to an adult concerning his/her humanity, valuing him/her, seeking to establish with him/her an otherness relation. In the analysis, the children, as privileged narrators of their condition, give clues of the world we build for them. Being a child is seen as a condition that expects listening, time, patience and calmness from the adult. The children's narratives open new possibilities for reflecting about this world.

Keywords: Child. Childhood. Relationship between children and adults. Narratives. Contemporaneity.

RESUMEN

RELACIONES ENTRE ADULTOS Y NIÑOS: ¿QUÉ NOS DICEN LAS NARRATIVAS DE LOS NIÑOS?

Este texto, resultado de una investigación de doctorado, discute las relaciones establecidas entre adultos y niños en la contemporaneidad, a partir de la escucha de niños de seis a diez años, que viven en la Región Metropolitana la ciudad de Río de Janeiro. La investigación de campo tuvo lugar en un Instituto de Artes. El presente estudio tuvo como estrategias metodológicas la observación y la realización de entrevistas colectivas. Aporta al debate las contribuciones de la antropología filosófica de Walter Benjamin, interlocutor teórico-metodológico del estudio. Aborda las contribuciones de los Estudios de la Infancia como un campo interdisciplinario de conocimiento, que proporciona elementos para pensar la infancia y el niño en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales. Problematisa las condiciones que la contemporaneidad ha ofrecido para las relaciones entre adultos y niños. Enfatiza la necesidad de pensar el niño como semejante al adulto en su humanidad, la valora para establecer una relación con ella de alteridad. En los análisis, los niños, como narradores privilegiados de su condición, dan pistas sobre el mundo que construimos para ellos. Ser niño es considerado como condición que espera del adulto escucha, credibilidad, tiempo, paciencia, calma. Las narrativas de los niños abren posibilidades de reflexión sobre este mundo.

Palabras clave: Niño. Infancia. Relación entre niños y adultos. Narrativas. Contemporaneidad.

Introdução

Nas ciências humanas e sociais, a pesquisa com criança vem apresentando avanços no que tange à condição da criança nas investigações. Esse movimento é responsável pela diferença entre a pesquisa feita *sobre* as crianças, a partir de informações fornecidas pelos adultos, e a pesquisa *com* as crianças, partindo de suas concepções, o que significa ouvi-las compreendendo que suas narrativas se constituem a partir das relações sociais que produzem.

Nesse sentido, o desafio posto é romper com o lugar que coloca as crianças como pretexto de investigação, assegurando caminhos para que – em seus próprios termos – a criança – “essa pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana”, e que, igualmente, é “constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais” (KRAMER, 2011) – tenha garantido seu lugar no percurso investigativo.

O reconhecimento das falas das crianças, enquanto capazes de falar por si e sobre si como dado de pesquisa, é apontado por Macedo e demais autores (2012) como uma questão a ser enfrentada na produção do conhecimento.

É ainda um desafio para nós, pesquisadores da infância, aprender a perceber as crianças como agentes de seu tempo, como pessoas inseridas em determinado contexto; aprender a nos interessarmos pelo que, de fato, elas têm a partilhar, no que elas têm a nos acrescentar. Sua participação ativa certamente desvelará aspectos específicos, diferenciados e, por isso mesmo, únicos. (MACEDO et al., 2012, p. 101)

Ao discutir a participação das crianças na pesquisa científica, Campos (2008) afirma que a presença das crianças na pesquisa não é nova. Para a autora, “o debate sobre a con-

dição em que ela toma parte na investigação científica é que é uma tendência recente, sendo este o último grupo dominado a ingressar nesse movimento de revisão dos modelos de pesquisa” (CAMPOS, 2008, p. 35).

No âmbito dos Estudos da Infância, há um conjunto de indicadores que demonstram uma definição na constituição de um caminho próprio da produção do conhecimento, centrado na infância que, segundo Sarmiento (2009), vem expandindo-se por todo o mundo. Sobre essa questão, Christensen & James (2005, p. 8) ressaltam que tem sido preocupação constante de investigadores “o reinventar de metodologias e ferramentas de investigação que lhes permitam desocultar e incluir as vozes das crianças na investigação”.

A antropologia enfatiza a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos. No campo da psicologia, a proposta é a compreensão da infância a partir de um distanciamento da razão desenvolvimentista. A Sociologia da Infância problematiza a concepção que toma a criança como passiva em processos de socialização conduzidos por adultos e/ou instituições que dela se encarregam. A criança é aqui vista em seu potencial de criação.

Os Estudos da Infância consideram variáveis como classe social, gênero, etnia, religião, origem geográfica. Na perspectiva da história, da cultura, dos estudos da linguagem, das políticas públicas, das brincadeiras, dos processos de socialização, da participação infantil, das análises institucionais, das interações entre crianças e entre elas e os adultos, esse campo traz para o debate as crianças, lançando como desafio romper com os estereótipos e preconceitos em relação a elas e suas culturas, muitas vezes ainda tão estranhas para nós, adultos. Nesse sentido, olhar a experiência da infância na contemporaneidade é ir além dos

muros da escola. No âmbito desses estudos, está a importância de investigações que indagam sobre ser criança em diferentes instâncias de socialização. Realizar pesquisas em diferentes contextos sociais possibilita conhecer os espaços destinados às crianças em nossa sociedade e as relações neles estabelecidas.

Este texto, resultado de uma pesquisa de doutorado, discute as relações estabelecidas entre adultos e crianças na contemporaneidade, a partir da escuta de um grupo de 15 crianças, com idades entre seis e dez anos, moradoras da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo aconteceu no Instituto de Artes,¹ organização não governamental sem fins lucrativos, empenhada na formação e produção artística cultural. A escolha do instituto como espaço para a realização da pesquisa considerou os seguintes aspectos: formação de um único grupo de crianças participando juntas de oficinas semanais; grupo com meninos e meninas; crianças moradoras de diferentes regiões da cidade e estudantes de diferentes redes de ensino, em sua maioria da rede pública; acesso aos responsáveis para esclarecimento da pesquisa e encaminhamento das autorizações.

A pesquisa de campo foi realizada durante o período de 11 meses, e teve como estratégias metodológicas a observação e a realização de entrevistas coletivas. Durante o processo de investigação, nas observações e conversas com as crianças a respeito da pesquisa, foi possível definir a estratégia metodológica. Assim, considerando as interlocuções construídas com as crianças durante o período de observação, e as questões surgidas no trabalho de campo, a decisão foi pela realização das entrevistas co-

letivas no formato de um jornal. Em um dos encontros, ao explicar que gostaria de entrevistá-las, contaram sobre uma brincadeira na qual simulavam um jornal, entrevistavam umas às outras e os adultos que participavam com elas no momento. Demonstraram muita alegria ao contarem a experiência, e durante a conversa, definimos que o jornal poderia ser uma boa ideia para as entrevistas.

A relação com as crianças mostrou que não há uma única forma, um jeito singular de fazer que ofereça a possibilidade de “encaixar” toda e qualquer investigação. Além das diferenças entre temas e objetivos, coloca-se a relevância de se conhecer o grupo e o contexto. O convívio com elas permitiu a desconstrução de ideias iniciais, como a tentativa de encontrar um elemento disparador para iniciar o diálogo durante as entrevistas. As crianças falam, conversam, são potentes, e mostram que a presença de recursos como formas de mediação não se coloca como condição para o diálogo com elas. O interesse pelo assunto, pelo tema da conversa faz com que queiram ou não falar. As crianças ensinam aos pesquisadores que podem se desprender da artificialidade porque são capazes de conversar, e que a relação é elemento disparador do diálogo que se constrói com elas.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estruturado e foram gravadas e transcritas. Entre as questões de destaque no diálogo com as crianças, este texto irá discutir: o que as crianças falam da relação delas com os adultos, jovens, idosos? Como revelam em seus discursos a compreensão que têm de si, dos outros? Que temas, conversas e perguntas as crianças trazem? Os dados produzidos foram analisados e organizados, tendo como principal categoria analítica as narrativas das crianças sobre as relações estabelecidas entre elas e os adultos.

O encontro com as crianças – e o que pôde ser visto e ouvido de suas experiências – é tra-

1 Por uma questão ética, a fim de preservar o nome da instituição e das crianças participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. Em atendimento aos procedimentos éticos da pesquisa com crianças, antes de se iniciar o trabalho na instituição, foram entregues termos de consentimento aos pais e responsáveis pelas crianças, os quais foram assinados, autorizando a realização da pesquisa.

tado no texto da seguinte forma: inicialmente, discute a concepção de infância com base nas contribuições da obra de Benjamin (1994; 1995; 1984; 2002; 2015). A construção de um saber que se situa no limiar entre o que já se sabe, memorialisticamente, dessa experiência de infância e o que não se sabe das experiências dos outros que habitam essa categoria hoje é o que há de mais convidativo no pensamento de Benjamin acerca da infância. A partir das contribuições do autor, é possível compreender as narrativas das crianças com o lugar onde também se faz história. No segundo e terceiro momentos do texto, a análise é construída a partir do que dizem as crianças das suas relações estabelecidas com os adultos. Por fim, são tecidas algumas considerações em torno das análises empreendidas.

A infância como denúncia de um tempo

Pensar a criança e a infância hoje apoia-se na compreensão de que cada época irá proferir o discurso que revela sua concepção em relação a elas. Na perspectiva da infância situada no tempo, na história e na cultura, e não como parte de um processo histórico evolutivo, natural e fatalista, a concepção de infância, neste texto, está fundamentada na obra de Benjamin que, ao formular teses sobre o conceito de história e tecer uma crítica à ideologia do progresso, convida a pensar categorias temporais tendo o desvio da infância como origem de uma nova ordem.

Sua reflexão nos convida a olhar para as relações estabelecidas entre adultos e crianças pensando sobre o que temos feito. Que respostas as crianças têm suscitado em nós? Como temos respondido? Para Benjamin (1994), uma época não se deixa capturar por seus contemporâneos a partir dos grandes movimentos, mas são os fragmentos constitutivos do coti-

diano, pequenos detalhes, os estilhaços das grandes transformações.

Rompendo com uma postura evolucionista que trata o tempo de forma linear, como se a vida fosse uma sequência de etapas evolutivas, Benjamin (1984) apresenta outro conceito de história, no qual passado, presente e futuro estão entrecruzados. Com base nessa perspectiva de temporalidade, a história não surge de um ponto de partida primordial, ela pode ser constantemente refeita e recontada. Os conceitos de “origem e ruína”, que podem ser compreendidos de forma diferenciada, ajudam a entender essa perspectiva.

A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada a ver com a gênese. O termo *origem* não designa o vir-a-ser daquilo que origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção. A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua gravitação o material originado. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos, e sua rítmica só se revela a uma visão dupla, que a reconhece, por um lado, como restauração e produção, e por outro, e por isso mesmo, como incompleta e inacabada. [...] A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com sua pré e pós-história. (BENJAMIN, 1984, p. 67-68, grifo do autor)

Diferentemente de um encadeamento causal, de um processo linear, infância, idade adulta e velhice constituem-se como categorias sociais, históricas e culturais, que recompõem permanentemente a experiência vivida. Para Pereira & Jobim e Souza, “a vida humana pode ser pensada à luz dos conceitos benjaminianos de origem e ruína, em que a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final” (1998, p. 34). Nessa crítica, o tema da infância ocupa lugar relevante. Em sua teoria crítica da cultura, Benjamin traz a infância para pensar a concepção de história. Ter uma infância é o desafio do historiador. E por que a infância?

O que significa essa concepção de infância na história humana?

A capacidade da criança de enxergar o que o adulto não vê e sua incapacidade de entender certas palavras, de manusear objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura faz lembrar que tanto os objetos, quanto as palavras estão no mundo para serem constantemente ressignificados por nossas ações. A infância pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencadear o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear. O homem como ser histórico tem uma infância, possibilidade de compreensão de uma época da história. A crítica feita à modernidade é também uma crítica à construção do olhar da infância na modernidade.

Historicamente, podemos ver que, apesar da existência das crianças, a concepção de infância nem sempre existiu como a entendemos hoje. O tema da infância tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Diferentes discursos constituem novas formas de ver a infância e as crianças. A concepção de infância não é algo natural; os papéis desempenhados pelas crianças variam de acordo com a organização social. Cada sociedade, com seus costumes e sua cultura, constitui essa concepção, nos dando pistas sobre o seu pensar em relação às crianças.

Benjamin não se propôs a realizar uma pesquisa histórica sobre a infância. Mas o filósofo, já no início do século XX, percebeu as crianças à medida que vivia os acontecimentos de sua época. Olhou de dentro, estando dentro, o que “revela um profundo e sensível pensamento sobre a criança como indivíduo social e nos conta como ela vê o mundo com seus próprios olhos” (KRAMER,1993, p. 63).

A criança, no olhar benjaminiano, não está fixada, estática, a esperar que a cultura a preencha, ela está imersa na cultura, é parte e

produtora de cultura. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2002, p. 69). Benjamin aponta o movimento da criança diante do produto da cultura: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (Idem, p. 93). Aqui, como na citação anterior, ele indica autoria, decisão, presença, que em nada se assemelham a uma ideia de infância a ser moldada ou cultivada de acordo com o desejo adulto. Sua visão de criança, que cria com liberdade na relação com essa cultura, se apresenta ainda mais uma vez quando afirma: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

A infância, em Benjamin, sai da perspectiva dos manuais explicativos de desenvolvimento e alça o patamar da reflexão das próprias relações dos homens na contemporaneidade. Para o autor, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p.94). Assim, “o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (IDEM, p.96), pois não é apenas a cultura local, imediata, contemporânea que compõe o universo cultural que impregna o mundo da criança e de todos nós, mas a nossa história, a história da humanidade, ainda que contada não apenas em grandes livros bem recortados, mas em pequenos retalhos remendados, em pequenos contos, hábitos, formas de organização, de produção, na cultura.

Em sua obra, Benjamin destaca a possibilidade de interlocução com as crianças, o que pôs em prática quando dialogou com elas. Embora possa surpreender o leitor, a com-

preensão de Benjamin em relação ao lugar das crianças na cultura pode ser observada também nas narrativas radiofônicas produzidas por ele, dedicadas a elas no programa de rádio *A hora das crianças*, apresentado entre os anos de 1927 e 1933, transmitido em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt.² Sobre as narrativas, Benjamin faz uma crítica aos adultos quando questiona que estes podem ouvir no rádio “todo o tipo de programa que interessa a eles com informações especializadas. [...] E porque não se pode fazer estes programas especializados para crianças também?” (BENJAMIN, 2015, p.61).

Segundo Pereira (2009), a análise desses programas possibilita outra perspectiva de olhar para a infância na obra de Benjamin. A autora ressalta que os temas eleitos para a conversa permitem pensar as crianças como interlocutoras.

Benjamin extrai da sua própria experiência o conteúdo das histórias que ele conta. Elas falam da sua infância em Berlim antes da Primeira Guerra e das transformações urbanas trazidas pela sua reconstrução, falam de livros surpreendentes e de escritos instigantes, [...] falam de catástrofes naturais, brinquedos, teatro de marionetes, ciganos, magias, bruxarias, falsificadores de selos e contrabandistas de bebidas, a tomada da Bastilha, exposições universais, etc. As histórias contadas por Benjamin são verdadeiros convites à continuidade – a ler livros que cita, a visitar os lugares que descreve, a buscar saber mais sobre as pessoas a que se refere. (PEREIRA, 2009, p. 269)

2 No texto “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin”, Pereira (2009) explicita que não há nenhum registro sonoro dessa experiência ironicamente vivida num contexto que testemunhava o surgimento de tecnologias de gravação e transmissão de sons. O registro disponível é constituído de escritos que serviram de base para a narração radiofônica – alguns redigidos por ele mesmo, outros ditados – e que chegaram até nós graças ao hábito que Benjamin cultivava de arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para esse fim.

Nesses programas, encontramos seu posicionamento crítico em relação à infância idealizada, e em diversas narrativas expõe sua crítica aos adultos, como no programa *O teatro de marionetes em Berlim*, no fragmento: “isto eu digo aqui para alguns adultos que, eu sei, estão aí escondidos em meio às crianças, e pensam que eu não estou vendo” (BENJAMIN, 2015, p. 33). O mesmo pode ser observado em *Passeio pelos brinquedos de Berlim I*, quando ressalta: “E agora parem de escutar um instante. O que vou dizer agora não é para as crianças” (IDEM, p. 65). Essa concepção provoca a refletir como tudo no mundo afeta as crianças. Com notoriedade, conclui ser evidente o fato de as crianças quererem tudo conhecer: “E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas” (BENJAMIN, 2015, p. 99).

Benjamin compartilha com as crianças de sua concepção crítica da história, convocando-as a observarem, chamando atenção para os fatos do cotidiano, resgatando a memória e a experiência pela narrativa como caminho para o sentimento de pertencimento à história. Sua concepção de “escovar a história a contrapelo” aparece quando fala das gentes miúdas, dos esquecidos da história, como no trecho: “você não devem pensar que os brinquedos tenham sido desde o começo uma invenção dos fabricantes de brinquedos. Na verdade eles foram surgindo pouco a pouco nas oficinas, pelas mãos dos entalhadores e estandeiro” (BENJAMIN, 2015, p. 71).

Em suas narrativas, Benjamin não apenas convoca as crianças a estarem atentas aos acontecimentos, como parece contar com elas para que estejam comprometidas com o desafio de construir uma experiência compartilhada.

Hoje, para variar, vou simplesmente contar-lhes uma história. Mas antes devo dizer três coisas. Primeiro, tudo nessa história é a mais pura

verdade. Segundo, é uma história emocionante tanto para adultos quanto para crianças, e as crianças vão entendê-la tão bem quanto os adultos. Terceiro, apesar da personagem principal morrer no final, esta história não tem um verdadeiro fim. Ao contrário, ela tem a vantagem de ser uma história que continua, e assim quem sabe, um dia nós todos saberemos juntos como ela acaba. (BENJAMIN, 2015, p. 171)

Benjamin reconhece nas crianças uma qualidade de escuta e em suas narrativas alerta: se elas não prestarem atenção agora não vai existir o futuro e, assim, o passado ficará esquecido. Com extrema sensibilidade, ele mostra os acontecimentos cotidianos, o popular, o grotesco e o perigo das coisas caírem no esquecimento. O diálogo com Benjamin fornece elementos que questionam nosso olhar em relação às crianças, percebendo-as em sua inteireza e nas singularidades historicamente dadas.

Como adultos, temos na memória nossas lembranças de infância, mas da infância contemporânea só as crianças de hoje podem dizer. E olhando para elas, ouvindo-as, podemos também ouvir nosso tempo. O conhecimento está, então, pautado nas possibilidades de intercambiar *experiências* por meio de *narrativas*. Esses são conceitos-chave para pensarmos a reconstrução e a desconstrução das relações contemporâneas entre adultos e crianças. A experiência dialeticamente ligada à narração permite a circulação de saberes da tradição que podem dialogar com saberes que chegam ao mundo pelas novas gerações. A autoridade está na origem da narrativa por meio da experiência. Pela linguagem, as experiências ganham caráter infinito de uma geração para a outra (BENJAMIN, 1994).

Mais do que um relato, a narrativa reflete sobre o processo vivido e explicita o sentido que não é descoberto, mas feito. Para Benjamin (1994), a narrativa é a forma pela qual se dá o movimento de rememoração, trazendo

a possibilidade de troca de experiências, que é sempre partilhada com o outro. Experiência é o que vivemos, sentimos, o que nos faz diferente, o que nos altera, transforma, e que, portanto, carece ser compartilhada, precisa ser contada para os outros. Experiência é abrir mão do perder-se, é fazer existir o que não existia. A experiência é comunicável. As narrativas contam. E, nesse contar, a experiência traz o outro, lhe confere alteridade, diz o que o outro pode nos dar. E o que podemos aprender com as crianças?

A narrativa, ligada à tradição, apoiada na experiência dos adultos e compartilhada com as crianças, é caminho para a construção da história. Entretanto, a narrativa também pode ser contada pelas crianças, que trazem novas formas de olhar. Nesse encontro, reside a possibilidade de fazer o novo no sempre igual.

Olhar para a infância como parte da dinâmica social possibilita a formulação de uma crítica da cultura, assim como, uma crítica da cultura pode possibilitar uma nova experiência de infância. Dessa forma, a aproximação do cotidiano das crianças como experiência de alteridade do lugar do adulto em relação a elas pode nos dar pistas da nossa própria perspectiva a respeito delas, denunciando o que cada época compreende ser a infância e as crianças.

O olhar das crianças: outros olhares para a infância

Nas entrevistas coletivas realizadas com as crianças, o primeiro apontamento que destacaram a respeito da relação entre elas e os adultos, foi a importância dos adultos em ouvi-las. A relevância da escuta e da credibilidade no que dizem ganhou destaque em suas narrativas:

Eu acho importante ouvir as crianças porque isso é muito sério. Senão fica tudo confundido, falar tudo junto. (Gustavo, 7 anos)

Quando a gente levanta o dedo, é para os adultos ouvirem. (Rafa, 6 anos)

Às vezes que as crianças estão falando um negócio e os adultos não acreditam. Mas eles têm que ouvir a verdade. (Leo, 9 anos)

Acho bom ouvir as crianças porque elas podem se sentir mais alegres quando são ouvidas. (Rodolfo, 7 anos)

Porque “levantam o dedo”; para não ficar tudo “confundido”; porque os adultos precisam “ouvir a verdade”; ou para que possam “se sentir mais alegres”: o pedido das crianças é pela escuta. Que verdade é essa que os adultos não estão conseguindo ouvir? Talvez uma das respostas possa vir da experiência do que é estar no mundo quando se é “pequeno”. Quantas vezes as crianças são aquelas sobre as quais falamos e não com quem falamos? Quantas vezes permanecem invisíveis e emudecidas, mesmo quando levantam o dedo?

As crianças expressam nossa responsabilidade enquanto adultos diante das construções inacabadas de uma história que as constituiu no lugar de quem “não fala”. Benjamin, ao olhar a história da humanidade e perceber “ecos de vozes que emudeceram”, anuncia seu desejo de ruptura: “em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1994, p. 223-224). Para o filósofo, essa é a tarefa da geração atual. O compromisso de tirar as crianças desse lugar é dos sujeitos de agora. Homens, mulheres, crianças, emudecidos, soterrados pelo amontoado de ruínas, vestígio de uma história. Para Benjamin, no presente, é preciso libertar-se do futuro para salvar o passado.

Ouvir o que as crianças falam é dar visibilidade a suas manifestações. Por quaisquer que sejam os motivos que impedem esse diálogo, precisamos fazer silêncio para que essa escuta seja garantida. Nesse sentido, a escuta é tomada de consciência, é educar para o diálogo. Enquanto falamos, não ouvimos, e desperdi-

çamos a oportunidade de conhecer o que as crianças pensam, como destacado por Raquel, de 9 anos:

É importante saber o que as crianças pensam e por que elas pensam isso. Porque as crianças têm muitas coisas para falar que, na maioria das vezes, os adultos não têm tempo para ouvir, como a imaginação delas, o que elas pensam.

A falta de tempo, no relato da menina, é o que impede os adultos de conhecerem “a imaginação das crianças, as muitas coisas que têm para falar, o que pensam, e por que pensam isso”. O que é apontado por Raquel como empecilho para o estabelecimento do diálogo, nas palavras do poeta francês, é marca da vida moderna: “Relógio! Deus sinistro, assustador, indiferente” (BAUDELAIRE, 1985, p. 313). Na ditadura do tempo moderno, o poeta expõe: “Posso garantir que os segundos são agora forte e solenemente acentuados e cada um, jorrando do relógio, diz: ‘Eu sou a Vida, a insuportável, a implacável Vida!’” (BAUDELAIRE, 1995, p. 25).

Na análise dos versos de Baudelaire, feita por Gagnebin, esse é o tempo inimigo que devora a vida, corrompe cada instante da felicidade, cada visão de beleza:

Tempo-vampiro que não remete somente à antiga meditação sobre a vaidade da vida e a futilidade dos prazeres, mas também, segundo Benjamin, à alienação do trabalho capitalista, submetido ao tempo inumano, abstrato e insaciável dos relógios e dos cronômetros. (GAGNEBIN, 2007, p. 52)

Na vida marcada pela falta de tempo, pela dedicação às atividades produtivas e valorização dos resultados, as crianças, “pouco produtivas”, deixam de ser interessantes e não resta tempo para ouvi-las.

No diálogo a respeito da relação entre elas e os adultos, uma das crianças entrevistadas destaca a calma como assunto que precisa ser levado em conta:

Tem um assunto que é sobre a calma. Tem muitos adultos que ainda são um pouco estressados. Então, as crianças ainda são muito novas para aprender que a gente deve respeitar eles e por isso eles devem ter um pouco mais de calma. (Melissa, 8 anos)

Melissa pede calma! É preciso esperar! Ser criança é apontado como condição que espera do adulto mais calma e paciência. No pedido de calma e no que é correlato a esta ideia – espera, paciência, tranquilidade –, há uma contraposição ao tom do nosso tempo. A impaciência dos adultos com as crianças é algo que impacta a experiência da infância.

A amplitude das atividades cotidianas desdobram-se de forma incessante, impondo-nos um ritmo acelerado das experiências de vida. O tempo existe, mas a cada dia os compromissos aumentam e estamos sempre fazendo mais coisas.

A incapacidade do homem ocidental de dominar o tempo (e sua conseqüente obsessão de ‘ganhá-lo’ e de ‘fazê-lo passar’) tem seu primeiro fundamento nesta concepção grega do tempo como um *continuum* quantificado e infinito de instantes pontuais em fuga. (AGAMBEN, 2005, p. 112)

A busca pelo preenchimento desse tempo parece inacabada, nos impede de desfrutar o sentimento de calma, que na correria diária escorre sem conseguirmos segurar, porque ele exige parada. O estado de tranquilidade, de estar calmo, tem a ver com a serenidade, com o relaxamento do corpo inteiro, com o desligar-se das multitarefas. E o que as crianças nos dizem é que sem calma não conseguimos enxergar o outro. Quantas vezes nos relacionamos com crianças e adultos divididos pelo nosso tempo: fisicamente estamos presentes, mas nosso pensamento anda longe, envolvido com outras demandas que nos distanciam de onde estamos.

Nas narrativas, o tema da escuta foi insistentemente trazido pelas crianças. E uma de-

las, ao destacar o assunto, justificou sua opinião apresentando a seguinte explicação:

Bianca (8 anos): É importante ouvir as crianças porque elas sabem mais de algumas coisas do que os adultos.

Pesquisadora: Você pode dizer uma dessas coisas?

Bianca: Como lidar com os outros.

A fala de Bianca produziu questionamentos e burburinhos entre as crianças, que começaram a pontuar outras questões que acreditavam poder ensinar aos adultos também. Diferentes falas ressaltaram a possibilidade de contar com suas descobertas, mostrando a importância de ouvi-las a esse respeito. Ao expressarem sua opinião sobre a questão proposta, as crianças deram diferentes destaques para o que consideram como um saber que podem compartilhar com os adultos:

Ensinar a fazer as coisas que eu aprendo na escola sobre a natureza. Cuidar das árvores, plantas e ser amigo dos bichos. (Gustavo, 7 anos)

A ter mais paz no mundo porque meu pai, ele tem uma loja e ele fica brigando com todo mundo que entra lá e discute com ele. Eu não gosto disso e às vezes eu vejo. Então, eu ensinaria a ter paz no mundo. (Bianca, 9 anos)

As crianças podem ensinar aos adultos a respeitarem o jeito que as crianças são. Se elas são levadas, se elas são bagunceiras, se elas falam muito, gritam muito, tiram nota baixa. (Raquel, 9 anos)

Os adultos podem aprender com as crianças a preservar mais a natureza, cuidar mais das crianças e a saber mais como é ser criança. (Anjélica, 8 anos)

Ensinar a mexer no mato, com plantas, fazer almoço para a gente almoçar, fazer miojo, carne, frango e bacalhau. (Rafa, 6 anos)

Ensinar um montão de coisa. Cuidar dos bichos com carinho, ficar com carinho na natureza, essas coisas assim. (Luana, 7 anos)

O que na concepção das crianças os adultos ainda não sabem? O lugar dos outros – e os ensinamentos das crianças – são indispensáveis para nossa realização existencial. E diante dos conhecimentos que compartilhariam com os adultos, um elemento ganha destaque por várias crianças: a necessidade de ensinar aos adultos a se relacionarem com a natureza.

Cabe problematizar o sentimento de pertencimento à natureza como condição humana. Ao contrário do discurso habitual no qual cabe aos adultos a responsabilidade de ensinar às crianças desde muito pequenas a se relacionarem com a natureza, nas entrevistas realizadas, são as crianças que apontam a perda da experiência do adulto, demandando atenção para rupturas que temos experimentado em nossos dias.

Para Benjamin, no declínio da experiência também está a separação entre homem e natureza. Na análise construída por Löwy (1990), “escovar a história a contrapelo”, proposição colocada por Benjamin nas “Teses sobre o conceito da história” (BENJAMIN, 1994, p. 225), não se limita à conjuntura precisa que Benjamin vivia no fim dos anos 1930. Para o autor, o duplo protesto de Benjamin – “contra o progresso técnico em armamentos e contra a destruição da natureza – tem um toque profético e uma espantosa atualidade em nossos dias” (LÖWY, 1990, p. 206). Trata-se de uma reflexão fundamental sobre a modernidade, cujo alcance é muito mais vasto e significativo do que um comentário sobre a atualidade política.

Evidentemente, Benjamin não nega que os conhecimentos e as atitudes humanas progrediram (ele o afirma explicitamente nas teses); o que ele recusa obstinada e apaixonadamente, tanto no *Passagen – Werk* quanto nos outros escritos de seus últimos anos, é o mito – na sua opinião, mortalmente perigoso – de um progresso da própria humanidade que resulta necessariamente das descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas, da

dominação crescente sobre a natureza. (LÖWY, 1990, p. 192)

Benjamin havia percebido o distanciamento da natureza com o qual nos deparamos hoje, por meio de sua crítica acentuada ao ímpeto destrutivo e potencialmente bárbaro do progresso capitalista. Previu as consequências da relação de dominação entre homem e natureza, como ressalta em “A caminho do planetário”:

Mas, por que a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade. (BENJAMIN, 1995, p. 69)

Benjamin condena como um ensino imperialista a ideia da dominação da natureza. Conforme explica Löwy, para o filósofo, a exaltação do trabalho e da indústria significa, ao mesmo tempo, o culto ao progresso técnico, “que reduz a natureza a uma matéria-prima da indústria, a uma mercadoria ‘gratuita’, a um objeto de dominação e de exploração ilimitada” (2005, p. 105).

Como estilhaços das grandes transformações, a relação que estabelecemos com a natureza ganha outros contornos: distanciamento; exploração; destruição; ritmo de vida acelerado; práticas em ambientes fechados; necessidade de aparatos técnicos para nos relacionarmos com a natureza; associação de elementos naturais à sujeira e à doença; compreensão da natureza como sinônimo de peri-

go; imersão na cultura da limpeza; são posturas que a cada dia nos tornam mais distantes dela.

Em “A doutrina das semelhanças” (1994, p. 108), Benjamin analisa a “faculdade mimética” como responsável pela aprendizagem ocorrente na relação entre homem e natureza, relacionando a sua supressão com a perda da experiência. Para Benjamin, a natureza é determinante na produção de semelhanças, porque aproxima o homem da origem fundamental para o sentido da existência. Nessa perspectiva, o “progresso” significa o fim das diversas formas de manifestação da mimese como possibilidade de identificação entre homem e natureza.

Em nossos dias, a natureza assume um lugar paradoxal: está presente e ao mesmo tempo ausente. É marcada por opostos: proximidade e distância. Fisicamente, o espaço possibilita que tenhamos contato com os diversos elementos naturais. No entanto, a presença da natureza não garante que estejamos em contato com ela. Desatentos ao nosso lugar no espaço, não nos sentimos pertencentes a ele. Tal divórcio traz à tona a acepção mais ampla da natureza como mundo físico, e sua recepção pelos nossos sentidos na relação cotidiana que estabelecemos com ela. Observar, nos sentimos pertencentes como seres biológicos que somos, apresentam-se como obstáculos a serem superados pelo homem na contemporaneidade.

Crianças e adultos: a possibilidade de um encontro

No momento de finalização das entrevistas, foi perguntado às crianças se elas gostariam de falar alguma coisa, se tinham alguma pergunta a fazer, e muitas responderam que sim. E, como todo jornal tem sua fala de encerramento, seguimos o roteiro. Entretanto, o fechamento do

jornal não foi realizado com uma fala de despedida da jornalista – pesquisadora –, mas das crianças.

Brinquem mais com a gente! (Rodolfo, 7 anos)

Eu gosto do meu avô, da minha avó, e acho que eles devem ser muito bem tratados! (Rafa, 6 anos).

Ó! O recado de hoje é que tem que ouvir quando as crianças falarem. Os adultos e os mais velhos ouçam as crianças quando elas falarem as coisas que elas quiserem! (Gustavo, 7 anos)

Mais respeito pelas crianças. Não bata nas crianças. Só brigar, deixar de castigo ao invés de bater de cinto, chinelo, de mão, para não se machucar e também não machucarem o coitado! (Leo, 9 anos)

Vocês não podem bater nas crianças e também não podem botar de castigo. Só quando fizer malcriação! (Gabriel, 6 anos)

Eu queria falar para os adultos pedirem mais ajuda das crianças para fazer as coisas! (Angélica, 8 anos)

Eu acho importante os adultos ouvirem as crianças, porque assim eles podem lembrar da infância e não cometer os mesmos erros com as crianças. Eles vão lembrar que criança também erra e não vão ficar brigando e batendo nas crianças. (Bianca, 8 anos)

Ó! Eu queria que os adultos tivessem mais cuidado com as crianças, e as crianças tivessem mais cuidado com os adultos e essas coisas. (Luana, 7 anos)

Mesmo com todo o esforço empreendido na escrita das falas, ouvi-las diretamente do áudio permite considerar a clareza das entonações, o tom que mais parece uma ordem, as risadas e os ruídos. No jornal “ao vivo”, aparecem as expressões, o espanto, os “cutucões”. O exercício do pesquisador é sempre o de compreender e interpretar o que estava sendo significado.

De forma direta ou não – como conselho, pedido ou ordem – na fala de encerramento

do jornal, temas como a escuta e o cuidado são retomados pelas crianças. Entre as mensagens, há um pedido de cuidado com os avós. É interessante pontuar que de forma recorrente as crianças mencionavam seus avós em suas conversas. Eles apareceram como adultos muito presentes em suas falas, nas mais diversas situações: como quem busca e pega na escola; leva para passear; faz comida; compra coisas; mora na mesma casa. A relação de afeto destacada pelas crianças marca a importância que os avós possuem para elas, e durante o jornal, no pedido para que os avós sejam bem tratados, esse sentimento é reiterado.

Entre os temas destacados, está o desejo de participar: *“peçam a ajuda das crianças”*. A fala traz o tema da participação infantil, atualmente tão discutido nos estudos da infância (O’KANE, 2005; ALDERSON, 2005; JAMES, 2009). A não participação da criança tem muito a ver com o que o adulto pressupõe e julga que ela consegue ou não fazer. Para Delalande,

[...] as crianças não devem ser consideradas apenas em suas relações de dependência dos adultos – seja pela autoridade, seja pelo saber deles –, mas também em sua participação ativa na vida social e cultural, no sentido antropológico. (2009, p. 39)

Além do pedido pela participação, as crianças pedem que não sejam agredidas: *“basta brigar e botar de castigo”*. Já para uma das crianças, isso é permitido *“só quando fizer malcriação”*, o que demonstra em sua fala uma justificativa já assimilada sobre a atitude do adulto.

O erro e a malcriação são motivos apontados para que as crianças apanhem, ou sejam colocadas de castigo. Suas falas nos fazem pensar sobre o que gera o conflito nessa relação. Se ouvíssemos relatos de outras crianças e de adultos a respeito do que compreendem como erro, malcriação, desobediência, razões

para a instauração de conflitos, teríamos uma infinidade de respostas que só podem ser dadas a partir das relações estabelecidas cotidianamente entre adultos e crianças. As tensões estão presentes nas relações humanas. E se pensarmos o conflito como divergência de ideias, como um posicionamento diferente do nosso e que por isso se transforma em dificuldade, o desafio posto é a forma como lidamos com ele.

Interessa nesta reflexão problematizar a agressão física destacada pelas crianças como caminho escolhido pelos adultos para a resolução de conflitos. Quando optam pela agressão, adultos se mostram incapazes de se colocarem em uma posição de referência para as crianças que estão sob sua responsabilidade. Elas dizem que o adulto tem que aprender a não bater, e nessa afirmação nos deparamos com o incômodo disso ainda ser a solução para alguns adultos.

As relações estabelecidas com a infância são expressão crítica de uma cultura – brutal, banal – em que não nos reconhecemos. Reencontrar hoje o sentido da solidariedade, restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige de nós uma reflexão e uma revisão sobre o papel que temos desempenhado e que estaríamos dispostos e disponíveis a desempenhar neste momento. (BAZÍLIO & KRAMER, 2006, p. 110)

Discutindo a *“solidariedade em tempos de violência”*, Bazílio & Kramer (2006) abordam a questão da violência como estratégia que materializa o grau máximo da desigualdade e da exclusão, destacando como ela está *“arraigada na nossa tradição e, sobretudo, só será combatida quando o uso da violência contra qualquer cidadão brasileiro se tornar inaceitável”* (p.111). Os autores tratam as relações entre adultos, crianças e jovens, no mundo atual, problematizando a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo, afirmando que a violên-

cia se combina com uma autoridade que vai sendo perdida.

Ao investigar a relação de autoridade entre adultos e crianças, Motta (2007) destaca que no processo de sua construção está implicada uma ética entendida como ação, traduzida na ausência de indiferença e na responsabilidade. Assim, a relação assimétrica entre adultos e crianças pode ser tomada como uma relação entre diferentes, mas sem que essa diferença se reverta em opressão.

Torres & Castro (2014) problematizam como a crise de autoridade hoje se apresenta de forma singular. Por um lado, lamenta-se a “autoridade perdida”, pois cria-se uma imagem da ordenação dos lugares da criança e do adulto como se fossem necessários e universais. Por outro, ressentem-se da perda daquela autoridade porque não se conseguiu reconstruir as relações com a geração mais nova a partir de outra configuração de direitos e deveres de ambas as partes.

Na perspectiva de Sennet (2001), a autoridade é um compromisso afetivo. Ela só se estabelece quando a atitude de uma pessoa é legitimada pelo outro, ou seja, “é uma expressão emocional de poder” (p. 13). Para o autor, diferentemente da autoridade que implica algo de produtivo, pois se origina da palavra “autor”, a palavra “autoritário” descreve uma pessoa ou um sistema repressivo, fazendo a obediência ocorrer por obrigação ou medo. Afirma que as pessoas se recusam a obedecer àqueles que consideram ilegítimos. Para Sennet, falar da autoridade como um processo de interpretação do poder é levantar a questão sobre quanto o sentimento de autoridade existe nos olhos de quem vê.

A partir das contribuições desses autores, entende-se que a autoridade a ser exercida pelos adultos deve ser a favor de colocá-los em um lugar de referência e cuidado reconhecido pelas crianças, em contraposição à agressão.

Para Kramer (2006), hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis. “As crianças – com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança – aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão” (KRAMER, 2006, p. 93).

O adulto bate para educar e é isso que ensina para aqueles que estão sob sua responsabilidade: a mudança de comportamento pela correção ou medo. Na contramão desse ensino, as crianças denunciam a agressão como marca de uma geração que não conseguiu construir relações alteritárias entre gerações diferentes.

Enfatizando o abismo entre as gerações e a “alteridade em ruínas” apontados na relação entre adulto e criança, Pereira & Jobim e Souza (1998) destacam que se pensarmos “dialeticamente esse arruinamento”, encontramos a origem de um diálogo que se apresenta em germe na capacidade da criança em tornar-se tradutora, para o adulto, de uma linguagem que ele próprio construiu.

Nesse diálogo feito em *desvio*, a possibilidade de um encontro (um tanto desencontrado) das diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto, bem como a de construção de um conhecimento pautado eticamente no resgate do princípio da alteridade. (PEREIRA & JOBIM E SOUZA, 1998, p. 40, grifo das autoras)

Em detrimento da alteridade, o distanciamento tem dado o tom dessa relação, e o que temos presenciado em nossos dias é a propagação da necessidade de um mercado com suas especificidades – cursos, manuais e outros aparatos e produções como revistas, livros, sites, blogs – e de pessoas especializadas em mediar essa relação. O desconhecimento das crianças garante o lugar de personagens

como a SuperNanny³ – humanas ou em aparatos – que sabem de tudo, regulam interações, terceirizando a educação das crianças, criando interdições para uma convivência mais autêntica entre elas e os adultos.

Na contemporaneidade, estão postos os empecilhos que distanciam crianças e adultos: rotina cheia de compromissos; crise de autoridade; deslocamento do lugar ocupado por ambos; dificuldade em estabelecer diálogo; a lógica do próprio tempo; crianças ocupadas; organização da vida e das relações de trabalho; afastamento; individualismo; qualidade da relação comprometida que gera verdadeiros abismos.

Como na fala de uma das crianças, que haja possibilidade “*dos adultos terem mais cuidado com as crianças, e as crianças com os adultos*”. É preciso buscar pistas que apontem o cuidado como ação que envolve responsabilidade, resposta ao outro, respeito, ética.

Considerações finais

Neste texto, a produção do conhecimento caminhou na direção da escuta das crianças a respeito das relações estabelecidas entre elas e os adultos. Contrapondo-se à ideia de falta, incompletude e inacabamento mostraram com seu jeito de ser e fazer a reivindicação de outro lugar para elas: o de quem deseja ser ouvido.

No encontro com as crianças, torna-se possível traçar caminhos para a alteridade, e elas nos dão pistas: estar junto, ter tempo, dialogar, olhar de perto, com mais calma, como elas pe-

dem. Ouvir o que elas têm a dizer é compreender as crianças como depoentes privilegiados de sua condição.

Ser criança é apontado como condição que espera do adulto escuta, credibilidade, tempo, espera, paciência, calma. Nesse pedido, há uma contraposição ao tom do nosso tempo, marcado pela pressa e pelo trabalho que impactam diretamente a experiência da infância. A velocidade dos acontecimentos não se limita às transformações tecnológicas, alterando modos de produção, da economia, da cultura, mas afeta também relações estabelecidas entre os homens.

As crianças não reproduzem diretamente o mundo dos adultos, mas são capazes de estabelecer uma nova relação com o que o mundo lhes apresenta. Entre o que está instituído e o que instituem com seus significados e ações, falam da impossibilidade de se proteger alguém com base na violência, denunciando um ensinamento por parte dos adultos que elas não reconhecem como legítimo. Em seus discursos, isso é algo que os adultos ainda precisam aprender.

Convidam a pensar de que forma regras e punições estão fazendo efeito para elas, o que está diretamente relacionado com um olhar de responsabilidade e compromisso para com as crianças. Autoridade é fundamental, é uma forma de demonstrar interesse por elas, a serviço tanto do cuidado, quanto da apresentação de um mundo que as precede. Na relação entre adultos e crianças, lidar com o que é diverso apresenta-se como dificuldade, conflito, colocando como desafio a construção de uma autoridade que não as desrespeite.

O lugar que as crianças ocupam nessa investigação não se justifica por uma ingenuidade por parte delas, mas pelo interesse em resgatar a condição de estranhamento inerente ao confronto com o outro como condição tanto do diálogo, quanto da produção do conhecimento. Importa o reconhecimento do

3 *SuperNanny* foi um programa de televisão criado na Inglaterra e adaptado a outros países, como Estados Unidos e Brasil. A ideia é mostrar em cada capítulo como impor disciplina a crianças. Nos Estados Unidos, a personagem Nanny é uma babá, interpretada pela britânica Joanne A. Frost, conhecida como JoFrost. A versão brasileira desse programa estreou no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), canal de TV aberta, em 2006, sendo apresentado pela pedagoga argentina Cris Polí, que foi escolhida entre várias candidatas após uma longa seleção. O programa era exibido aos sábados à noite, e teve sua última temporada em 2013. Em 2014, o canal exibiu apenas as reprises do programa.

valor produtivo que essa relação alteritária entre adultos e crianças exerce como possibilidade de olhar criticamente para a história e a cultura de uma época. Nesse sentido, perguntar por nós mesmos, enquanto humanos, é tarefa antropológica por excelência, e as crianças falam que observam ligações intrínsecas à condição humana se rompendo, e entre elas, o sentimento de pertencimento à natureza. A ausência apontada pelas crianças pode ser um caminho de saudade do lugar que nos encontramos hoje. É como se anunciassem que é preciso retomar essa relação, superando o afastamento e o isolamento.

Valorizar particularidades que a infância guarda não significa considerar as crianças autônomas em relação aos adultos. Ouvir o que elas têm a dizer muitas vezes não se configura como uma questão para o adulto, posto que, por ser adulto, sabe das necessidades da infância e, por isso, prescinde da opinião infantil. O ponto de vista das crianças a respeito de suas experiências no mundo vem sendo contado a partir da apresentação do adulto, o que significa dizer que a história não tem sido contada por todos, e as crianças não têm tido a oportunidade de narrar essa história por si mesmas. Assim, abrimos mão de uma alternativa de encontro entre as gerações; não nos tornamos ouvintes das histórias narradas pelas crianças e deixamos de saber o que têm a dizer.

Como adultos, temos na memória nossas lembranças de infância, mas da infância contemporânea só as crianças de hoje podem dizer. E olhando para elas, ouvindo-as, podemos também ouvir nosso tempo. Com condições concretas por viver neste mundo – que é do adulto e dela também – a criança, como o outro do diálogo, é reveladora dela mesma e de nós, enquanto adultos no mundo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da

experiência e origem da história. Tradução de Buri-go. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2005.

ALDERSON, Pia. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSE, Pia.; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUDELAIRE, Charles. **O Spleen de Paris**: pequenos poemas em prosa. Tradução de Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CAMPOS, Maria. Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia. Helena. Vieira. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigações com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola

Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”** – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 23-42.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAMES, Allison. Conceitos de infância, criança e agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **O social em questão**, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, p. 45-60, dez. 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83-106.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. **Verbete criança**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação; Gestrado; Fae; UFMG, 2011. (Verbete no dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”). Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=107>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

LÖWY, Michael. **Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin**. Tradução de Myrian Veras Baptista e Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo Ed., 2005.

MACEDO, Nélia. Mara. Rezende. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita. Marisa. Ribes.; MACEDO, Nélia. Mara. Rezende. (Org.). **Infância**

em pesquisa. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012. p. 87-108.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. As crianças e o exercício das práticas de autoridade. 2007. 131p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O’KANE, Claire. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: CHRISTENSE, Pia.; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 143-170.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, Solange.; KRAMER, Sonia. (Org.). **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 259-278.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 25-42.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O social em questão**, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, p. 15-44, dez. 2009.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TORRES, Maria Carmem Eulen; CASTRO, Lucia Rabello. Disponibilidade ao outro: construindo novas formas de autoridade entre adultos e crianças. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 87-99, 1. sem. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Recebido em: 28/04/2020

Revisado em: 02/08/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Gabriela Barreto da Silva Scramingnon é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Membro do grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP). E-mail: gabrielabasil@gmail.com

EVENTOS ESTRESSORES NA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE BELÉM/PA

■ MATEUS SOUZA DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9669-1050>

Universidade Federal do Pará

■ LÚCIA ISABEL DA CONCEIÇÃO SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-8871-5913>

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as implicações desenvolvimentais de eventos estressores e de fatores de proteção na adolescência e juventude a partir das narrativas de estudantes do ensino médio. A pesquisa foi realizada em 1 (uma) escola pública de Belém/PA, localizada no Bairro do Guamá. Ao todo, participaram do estudo 32 adolescente e jovens, com idades entre 14 e 18 anos, estudantes do 1º ano do ensino médio. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se o Grupo de Diálogo (GD) e, para o tratamento das informações, a Análise de Conteúdo. Por meio das narrativas dos jovens, identificaram-se 7 eventos estressores, a saber: ser assaltado, morte de familiar, ausência de diálogo na família, separação dos pais, discutir com amigos, ter provas no colégio e assédio sexual na internet. Sobre os fatores de proteção, as relações de amizade apareceram como importantes mecanismos que atenuaram os efeitos do risco. Observa-se, portanto, a existência de uma dinâmica complexa de eventos estressores que atuam em diversos contextos de vida dos adolescentes e jovens (família, escola e comunidade) e que estas etapas de vida precisam de um olhar especial das instituições.

Palavras-chave: Eventos estressores. Adolescência. Juventude. Narrativas.

ABSTRACT

STRESSFUL EVENTS IN ADOLESCENCE AND YOUTH: BELEM/PA STUDENT NARRATIVES

The present academic study has the objective of analyze the developmental implications of stressful events and of factors of protection

in adolescence and youth from high school students' narrative. The research was fulfilled at 1 (one) public school of Belém/PA, located in the Neighborhood of Guamá. Altogether, 32 teenagers participated of the study, with ages between 14 and 18 years-old, all from the freshman year. As technique of data collect, the Dialogue Group (GD) was used, and for the information treatment, the Analyze of Content. Through the students' narrative, it was identified 7 stressful events, to know: to be robbed, death in the family, absence of dialogue in the family, parents' divorce, to strife with friends, to have exams in school, and online sexual assault. About the factors of protection, the friendship relations appear as important mechanism that attenuate the risk effects. The present study follows observing the existence of a complex dynamic of stressful events that act in many contexts of the teenagers and young ones (family, school, community) and that these steps of life need a special look from the institutions.

Keywords: Stressful events. Adolescence. Youth. Narratives.

RESUMEN

EVENTOS ESTRESANTES EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE BELEM/PA

Este estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones del desarrollo de eventos estresores y de factores de protección en la adolescencia y la juventud a partir de las narrativas de estudiantes de educación media. La investigación fue realizada en una (1) escuela pública de Belém/PA, ubicada en el barrio Guamá. En total, participaron del estudio 32 adolescentes y jóvenes, con edades entre 14 y 15 años, estudiantes del primer año de educación media. Como técnica de recolección de datos, se utilizó el Grupo de Diálogo (GD) y, para el tratamiento de la información, Análisis de contenido. Por medio de las narrativas de los jóvenes, se identificaron 7 eventos estresores, a saber: ser asaltado, muerte de un familiar, ausencia de diálogo en la familia, divorcio de los padres, discutir con amigos, tener exámenes en el colegio y acoso sexual en Internet. Sobre los factores de protección, las relaciones de amistad aparecieron como importantes mecanismos que atenuaron los efectos del riesgo. Se concluye observando la existencia de una compleja dinámica de eventos estresores que actúan en diversos contextos de los adolescentes y jóvenes (familia, escuela y comunidad) y que estas etapas de vida necesitan una mirada especial de las instituciones.

Palabras claves: Eventos estresores. Adolescencia. Juventud. Narrativas.

Introdução

Ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano tende a orientar-se para um processo de independência em algumas áreas de sua vida: no início da infância, é totalmente dependente de outras pessoas e, gradualmente, desenvolve mais autonomia. A adolescência e a juventude caracterizam-se, entre outros aspectos, por transformações que levam o indivíduo a ser mais autônomo, se comparado à infância (THOMÉ; TELMO; KOLLER, 2011).

São nessas etapas que surgem novas demandas e papéis socioculturais, que influenciam na constituição da identidade do adolescente e do jovem. Portanto, a transição da infância para as etapas posteriores não está ligada apenas a critérios maturacionais, mas também a um conjunto de elementos culturais que compõem o contexto onde o sujeito está inserido (SILVA; LOPES, 2009).

É comum associar a adolescência e a juventude apenas à idade cronológica, no entanto até mesmo entre pesquisadores e instituições não há um consenso acerca das delimitações etárias para estas fases da vida. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012), a adolescência corresponde à faixa etária de 15 aos 19 anos, enquanto que a juventude se refere ao período que vai dos 20 aos 24 anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1986) considera que a adolescência abrangeria as idades entre 10 e 19 anos e a juventude entre 15 e 24 anos. Em âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) situa a adolescência entre 12 e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990) e, na Política Nacional de Juventude (BRASIL, 2006), compreende-se por jovem o sujeito com idade entre 15 e 29 anos.

Neste trabalho, adotar-se-ão ambas as políticas nacionais como delimitações etárias para os participantes do estudo, compreendendo-se a existência de uma interseção entre

esses dois momentos de vida na qual o indivíduo é adolescente e ao mesmo tempo jovem. Essas delimitações etárias são importantes para proposições de políticas públicas para contingentes específicos da população, no entanto, torna-se necessário ampliar a discussão acerca do que significa ser adolescente e jovem em contextos específicos (LEÓN, 2005).

Na sociedade, além da perspectiva etária citada anteriormente, coexistem algumas concepções de adolescência e juventude que são descontextualizadas, cristalizadas e reducionistas, que não abarcam a complexidade do que significa ser adolescente e jovem. Uma primeira concepção dá ênfase ao caráter de transitoriedade da juventude, de “vir a ser”, ou seja, as ações no presente dos jovens só terão importância se estiverem associadas às atividades que irão exercer no futuro, quando estiverem adultos (DAYRELL; CARRANO, 2002). Sobre a juventude é depositada a esperança da renovação, idealizando-se, muitas vezes, uma capacidade natural destes sujeitos para a participação, transformação e mudança (CARRANO, 2012).

Também há um entendimento da adolescência e juventude como fases problemáticas e de crise, cujas atitudes infringem as normas e geram problemas sociais (ABRAMO, 1997). O jovem seria aquele que se integra mal e resiste à ação socializadora, desviando-se do padrão normativo (PERALVA, 1997), e cuja identidade encontra-se em conflito, provocando problemas de autoestima e personalidade. Parece que os jovens vêm de fora da sociedade para estabelecer com ela um conflito (ZANETTI, 2001). É nessa perspectiva que adolescentes e jovens, sobretudo negros e de periferias, são “para o pensamento e para a ação social como ‘problema’: como objeto de falha, disfunção ou anomalia no processo de integração social;

e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Torna-se necessário problematizar e desconstruir essas concepções homogêneas e engessadas que não levam em consideração as múltiplas formas como as sociedades constroem historicamente a adolescência e a juventude e como os sujeitos vivenciam tais construções sociais na prática. Desse ponto de vista, alguns autores discutem a necessidade de pluralizar esses coletivos, haja vista que eles estão relacionados a contextos que estão em constantes processos de mudanças e ressignificações, constituindo, dessa forma, um complexo mosaico de experiências (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007; LEÓN, 2005; SILVA; LOPES, 2009).

Neste trabalho, entende-se a adolescência e a juventude como resultantes de múltiplos fatores (individuais e contextuais) que interagem e produzem o desenvolvimento da pessoa. São etapas que não podem ser individualizadas, pois estão interligadas a inúmeros e complexos processos que se desenrolam no âmbito individual, social, cultural e histórico. Nesse sentido, devemos falar em *adolescências e juventudes*, com contornos específicos em função das múltiplas possibilidades interacionais entre fatores individuais e contextuais, que nos permitem flexioná-las e compreendê-las de forma plural, na perspectiva da diversidade.

Assim, estudiosos têm traçado uma compreensão contextualizada e dinâmica do que significa ser adolescente e jovem, discutindo-se, sobretudo, as interações entre um conjunto de fatores que podem interferir na trajetória dos jovens e influenciar (de forma positiva e/ou negativa) suas vivências. Na literatura da área, esses fatores são denominados de *fatores de risco e fatores de proteção* (POLETTI; KOLLER, 2008).

Os *fatores de risco* podem ocasionar ou aumentar a probabilidade de danos ao desenvolvimento físico, social, psicológico e/ou emocional. Deve-se destacar que a ênfase demasiada e focada somente no risco não indica possibilidades de prevenção, enfrentamento e superação de situações de risco. Isso significa não reforçar as dimensões sadias dos grupos sociais, as quais possibilitam construir estratégias que atuem na promoção de desenvolvimento e bem-estar. O olhar para aquilo que “protege” ajuda a ultrapassar preconceitos e “estereótipos macrossistêmicos, marcados por um discurso que ressalta e supervaloriza deficiências e prejuízos, e que está pouco atento às estratégias utilizadas para superar as adversidades enfrentadas” (POLETTI; KOLLER, 2008, p. 408).

Em vista disso, a identificação de fatores de risco deve ser realizada em consonância com o apontamento de *fatores de proteção*. A proteção consiste em um “conjunto de influências que modificam e melhoram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a um resultado não adaptativo” (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003, p. 229).

Tanto o risco quanto a proteção devem ser compreendidos em uma perspectiva processual, dentre os quais diferentes fatores irão interagir e poderão acentuar ou inibir distúrbios, transtornos e respostas desadaptativas. A definição daquilo que pode ser risco ou proteção aparenta ser complicada, haja vista que as interações e combinações de suas implicações no desenvolvimento necessitam de uma análise minuciosa e contextualizada (YUNES, 2001). Os fatores de risco e de proteção “não são necessariamente entidades estáticas: podem ser elásticas e mutáveis por natureza” (POLETTI; KOLLER, 2008, p. 409).

Entre os estudos sobre risco e proteção, existem aqueles (WATHIER; DELL’AGLIO, 2007; SANTOS; SILVA; NUNES, 2016) que tratam, em especial, das implicações dos chamados *eventos*

estressores. Caso haja uma discrepância entre as demandas do ambiente e os recursos biológicos e psicossociais disponíveis frente a alguma situação adversa, o organismo poderá apresentar um conjunto de alterações em seu equilíbrio interno (BUSNELLO, 2009). Esse desequilíbrio é chamado de estresse e as adversidades que o antecedem, causando-o, podem ser denominadas de eventos estressores (LIPP, 2000).

Vale salientar que nem sempre a exposição a eventos estressores implicará em danos ao desenvolvimento, pois isso dependerá da forma como um conjunto de fatores (pessoais e contextuais) interage diante do potencial estressor, amenizando ou potencializando os seus efeitos. Assim, diante da variabilidade de exposições a eventos estressores, é essencial identificar e compreender os fatores envolvidos nesse processo, levando-se em consideração o contexto em que adolescentes e jovens estão inseridos, o seu momento de desenvolvimento, a forma como eles percebem os eventos vivenciados e os impactos que essas adversidades têm em suas vidas (POLETTI, 2007).

Eventos estressores na adolescência e juventude: pesquisas em âmbito nacional

Os eventos estressores são situações que causam certa tensão no indivíduo e sobrecarregam o seu psiquismo, que dificultam a formulação de estratégias que irão lhe auxiliar no enfrentamento dessas adversidades, o que intervêm não só na sua saúde psicológica, mas em todas as suas dimensões, uma vez que há uma interligação e interdependência entre biológico, emocional, subjetivo e social (MARGIS *et al.*, 2003; KRISTENSEN *et al.*, 2004).

Em contexto brasileiro, os estudos têm encontrado uma série de estressores na adolescência e juventude, tais como eventos relacionados à morte (WATHIER; DELL'AGLIO, 2007), à violência

sexual (CALCING; BENETTI, 2014) e a problemas socioeconômicos (JANSEN *et al.*, 2014).

Para Benetti *et al.* (2010), estresses altamente impactantes, como separações, mortes e eventos de violência grave, precisam ser tratados de forma emergencial pelos profissionais envolvidos nos diferentes contextos dos sujeitos (escola, família, comunidade) em razão dos prejuízos psíquicos que essas situações podem ocasionar.

A pesquisa de Nardi, Jahn e Dell'Aglio (2014), com adolescentes da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que cumpriam medidas socioeducativas, em regime fechado, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 20 anos, objetivou analisar o uso de drogas, eventos estressores e expectativa de futuro. Em relação aos eventos estressores, identificou-se que mais da metade dos participantes vivenciou experiências estressoras (desemprego e prisão de membros da família, bem como a morte de pessoas significativas), que se constituíram enquanto potenciais fatores de risco. De acordo com os autores, esses achados podem indicar que muitas vezes os adolescentes que estão em conflito com a lei não apresentam um desenvolvimento visto como característico da adolescência, uma vez que "são surpreendidos com uma ampla variedade de fatores de risco ao longo de suas vidas com os quais precisam aprender a lidar" (NARDI; JAHN; DELL'AGLIO, 2014, p. 130).

Assim sendo, este estudo tem por objetivo analisar as implicações desenvolvimentais de eventos estressores e de fatores de proteção na adolescência e juventude a partir das narrativas de estudantes do ensino médio de uma escola pública no município de Belém do Pará.

Metodologia

Os dados deste artigo advêm da pesquisa de (SANTOS, 2018), tendo o projeto de pesquisa

(SILVA, 2017) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Hospital Universitário João de Barros Barreto da UFPA (HJBB-UFPA), sob parecer n.º 2.082.557.

A 1ª etapa da pesquisa de mestrado supracitada (quantitativa) se deu com a aplicação do Inventário de Eventos Estressores na Adolescência - IEEA (KRISTENSEN *et al.*, 2004) em oito escolas públicas do município de Belém/PA. Ao todo, participaram deste primeiro momento 510 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 22 anos. Em seguida, na 2ª etapa (qualitativa), retornou-se a uma das instituições, selecionada por conveniência, a fim de realizar um Grupo de Diálogo no próprio espaço físico da escola, com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes em relação aos dados coletados com o IEEA. São estas percepções que serão apresentadas e discutidas neste artigo.

A instituição selecionada na 2ª etapa está situada no Guamá, que é considerado o bairro mais populoso de Belém, dentro os 71 existentes na cidade, com aproximadamente 94.610 habitantes. O Guamá apresenta elevados índices de violência, tráfico de drogas e atuação de milícias. Nos anos de 2014 e 2019, por exemplo, aconteceram duas chacinas no bairro, que ceifaram a vida de três e nove jovens, respectivamente. Por outro lado, na região também existem organizações e movimentos sociais que estão engajados na luta por melhorias da comunidade e pela garantia dos direitos humanos (SILVA, 2020).

A proposta de realização de um Grupo de Diálogo foi apresentada à direção e a coordenação pedagógica da escola, sendo explicitados todos os procedimentos deste segundo momento. Tanto a direção quanto a coordenação demonstraram felicidade com o retorno e concordaram com a continuidade da pesquisa. Posteriormente, sob orientação

da coordenação pedagógica, uma turma de 1º ano do ensino médio foi convidada a participar do estudo.

Os adolescentes e jovens foram esclarecidos sobre a importância e os processos da pesquisa, destacando-se a voluntariedade da participação e a garantia do sigilo de todas as informações, assim como a possibilidade de desistência em qualquer momento. Em seguida, pediu-se para que os maiores de 18 anos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que os adolescentes levassem o documento para um responsável legal.

Na semana seguinte, realizou-se o Grupo de Diálogo que contou com participação de 32 estudantes, em que 14 eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos.

Salienta-se que a técnica do Grupo de Diálogo (GD) foi elaborada pelo cientista social norte-americano Daniel Yankelovich, intitulada, originalmente, de *“Choice Work Dialogue”*. O GD foi utilizado, a princípio, no Canadá, com a perspectiva de superar o predomínio metodológico que não criava possibilidades de ampla participação da opinião pública na formulação de políticas públicas (SILVA, 2020).

Com o GD, os participantes têm a oportunidade de entrar em contato com novas informações, estabelecer conexões entre saberes e experiências pessoais, de perceber conflitos e se engajar em um processo coletivo na medida em que mudam as opiniões e têm acesso a novas informações.

A temática do diálogo deve ser apresentada pelos responsáveis em conduzir o diálogo – os(as) facilitadores(as) – com a ajuda de *Cenários Provocativos* (CP), que podem ser organizados em textos, *slides*, *Power Point*, vídeos ou qualquer outro material que seja capaz de provocar o diálogo (IBASE; PÓLIS, 2006). Em nosso

estudo, o CP foi construído em *Power Point* a partir dos principais resultados do IEEA.

O tempo de duração da discussão em um GD varia de acordo com o tema e os objetivos a serem alcançados na pesquisa. A ideia central é a de que ele dure o suficiente para que as informações possam ser disseminadas e a compreensão dos participantes seja ampliada e as falas qualificadas. Nesta pesquisa, o GD durou, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos, pois, em seguida, os estudantes tiveram que retornar ao horário de aula.

O GD foi gravado e as falas foram transcritas na íntegra, sendo tratadas com o auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). No processo de tratamento da transcrição, realizou-se, inicialmente, a pré-análise com a leitura minuciosa e detalhada do material. Logo depois, procedeu-se à codificação com o recorte das falas em contextos maiores (Unidades de Contexto – UC) e, depois, em unidades menores (Unidades de Registro – UR) e, por fim, em categorias.

As Unidades de Contexto (UC) têm relação com os recortes feitos em um texto que dão sentido aos recortes realizados (Unidades de Registro – UR). Tem-se, então, uma determinada comunicação (*corpus*) que é submetida a recortes mais amplos (UC) e menores (UR) (BARDIN, 1977).

Na análise do GD, as unidades de registro foram agrupadas em categoria por similaridade semântica, isto é, levando-se em consideração a proximidade temática entre os recortes realizados (BARDIN, 1977). Isso possibilitou a organização das falas em 8 categorias, sendo 7 associadas a eventos estressores e 1 (uma) às relações de amizade como fator de proteção.

Ademais, salienta-se que os depoimentos dos jovens serão identificados por nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato das identidades.

Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém do Pará.

Após a apresentação do Cenário Provocativo (CP), os estudantes foram convidados a dialogar sobre os resultados apresentados. Um dos principais resultados presentes no CP foi sobre o assalto, em que 252 (49,4%) adolescentes e jovens informaram que já haviam passado por isso. Questionou-se, dessa forma, quantos naquela turma já haviam vivido essa experiência. Praticamente todos levantaram a mão. Em seguida, dois adolescentes compartilharam suas percepções:

Mediador: Como foi tua experiência no assalto?

Gisele: Horrível.

Mediador: Como que aconteceu?

Gisele: [...] quando eu tava descendo, abrindo o portão, veio quatro caras armados. Quando eles entraram, eu fiquei de refém lá em baixo enquanto eles assaltavam a casa de baixo, subiram pra assaltar minha casa. Eu fiquei de refém com um ladrão armado lá em baixo, só eu e o meu primo.

Mediador: O que isso causou dentro de ti?

Gisele: Eu chorei muito depois que eu perdi meu celular.

Mediador: Depois da situação? Ok. Acabou o assalto. Como é que foi?

Gisele: Parecia que eu tava sendo perseguida o tempo todo na rua. Alguém entrava, por exemplo, eu fui no cyber outro dia, alguém tava numa moto, eu ficava o tempo todo olhando pra trás como se eu tivesse sendo perseguida por alguém.

Rodrigo: Na parada de ônibus. Aí eu tava com dinheiro no bolso. Aí tava e uns amigos meus. Aí um mototáxi do nada: “É um assalto”. Aí todo mundo saiu de lá. Aí, ele veio assim e puxou um facão. Aí:

- Passa, passa o celular.
- Que celular? Eu não tenho celular.
- Cadê o celular?

Meu primo veio lá de trás e deu o celular pra ele.

Gisele, inicialmente, afirma que a experiência de assalto foi “horrrível” e detalha o porquê dessa percepção: a jovem ficou de refém com uma arma apontada em sua direção enquanto assaltavam sua casa. Logo, nota-se que o evento não atingiu apenas a estudante, mas sua família também. Após a situação, além da tristeza pela perda do celular, Gisele passou a ter a sensação de estar sendo perseguida em outros ambientes. Em Rodrigo, nota-se novamente a brutalidade da violência na comunidade em um assalto na parada de ônibus e, mais uma vez, com a perda de um celular, só que, dessa vez, de um primo.

O estudo realizado por Benetti *et al.* (2010) teve por objetivo identificar a ocorrência de situações traumáticas associadas às manifestações de problemas de saúde mental em 245 adolescentes estudantes da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Os participantes apresentaram alta frequência de exposição à violência na comunidade que esteve relacionada a assaltos, roubos e armas de fogo. As exposições direta e indireta à violência constituíram-se como situações prejudiciais ao desenvolvimento dos participantes da pesquisa. A violência comunitária expressa em práticas de pequenos roubos e assaltos (com ou sem o uso de armas de fogo) é um fator de risco grave e significativo para problemas de saúde mental na adolescência. Observou-se, desse modo, principalmente na fala de Gisele, que os efeitos da violência causam respostas de medo excessivo que prejudicam a trajetória de adaptação a estímulos afetivos e emocionais da juventude (PINTO *et al.*, 2014).

Outro evento estressor que apareceu no GD foi a morte de um familiar. Após os relatos apresentados sobre assalto, perguntou-se à turma quem mais desejava comentar o Cenário Provocativo. Mariana levantou a mão e pediu para falar sobre o evento estressor “morte de outro familiar”. No depoimento que segue, nota-se, dentre outras coisas, que os efeitos dessa situação podem reverberar no contexto escolar.

Mariana: [...] Ele [o avô] já tava doente, ele tava em coma por causa da gastrite, parece, aí minha mãe até visitava ele às vezes, quando eu vi a minha irmã veio e simplesmente falou:

– O vovô morreu. A mamãe tá chorando.

Na hora, eu não tive reação, tipo, eu fiquei parada lá, aí eu comecei a chorar, comecei a chorar [...].

Aí eu fiquei chorando quase a noite toda porque toda vez que eu ia pra casa dele, ele sempre tava lá, eu sempre convivia com ele, mesmo que fosse pouco. Aí quando eu voltei pra escola, isso foi difícil porque quase não saía da minha cabeça, né, eu só pensava naquilo e atrapalhou um pouco os meus estudos. Aí eu acabava chorando na escola, as minhas amigas me ajudavam. Mas foi uma situação muito difícil porque é uma pessoa que a gente ama morrer, aí só pensa naquilo e atrapalha as outras coisas que a gente tem que conviver. Mas foi bem estressante mesmo.

Inicialmente, o depoimento de Mariana causou uma certa mudança na turma, uma vez que os estudantes ficaram pensativos e com expressões um pouco entristecidas. No entanto, ao citar as amigas na fala, a jovem direciona seu olhar para duas colegas que estavam ao seu lado e todas sorriem. Este já é um indicativo interessante do efeito protetivo das amizades que, mais à frente, ficará mais evidente nas falas.

No relato de Mariana também pode-se perceber que a perda do avô interferiu diretamente no contexto escolar da jovem. Diante da

perda de uma pessoa significativa, o indivíduo pode experimentar sentimentos que extrapolem os seus limites psíquicos, podendo afetar suas atividades ocupacionais cotidianas, como é o caso dos estudos. Nessas situações, a pessoa pode apresentar uma variedade de reações que têm relação com a percepção e a severidade do evento no desenvolvimento (SOUZA; CORRÊA, 2009).

Após a fala de Mariana, pediu-se para que a turma comentasse outros eventos estressores apresentados no Cenário Provocativo. Houve relatos de dois estressores relacionados à escola: desentendimentos entre colegas de classe e outro ocasionado pelas provas. Nos relatos abaixo, de Carla e Bianca, observaram-se as tensões entre amigos:

Carla: Eu me estresso muito rápido. Não consigo controlar, entendeu? A pessoa vai me estressando, vai me provocando, né? Aí, eu não consigo me controlar.

Bianca: Eu cheguei a discutir com amigos. Eu sou meio estourada na minha vida. A maioria dos meus amigos, eu não chego a discutir, mas quando eu chego a discutir, eu discuto muito.

Esses desentendimentos entre pares podem ser compreendidos como acontecimentos presentes ao longo da vida dos adolescentes, haja vista que se configuram como “um como um laboratório de experiências relacionais” (POLETTI; KOLLER; DELL’AGLIO, 2009, p. 462).

Desse modo, deve-se verificar minuciosamente cada caso, pois as relações de amizade também são apontadas pela literatura como um importante fator de proteção (LISBOA, 2005; COSTA, 2016; AMPARO *et al.*, 2008; DESOUSA; CERQUEIRA-SANTOS, 2012). Na adolescência podem acontecer situações de desentendimento entre os pares, mas, ao mesmo tempo, expressões de afeto e compartilhamento que relevam aspectos importantes do processo de socialização e desenvolvimento humano (POLETTI; KOLLER, 2008).

Ainda na escola, as provas foram citadas como fatores estressores, sobretudo por estarem associadas às cobranças feitas na família para que os adolescentes tirassem médias elevadas. Perguntou-se se ter provas no colégio era estressante. Os estudantes foram enfáticos em dizer que sim e, na fala que segue do Rodrigo, fica evidente que o estresse não advém, em si, das provas, mas dos desentendimentos que notas baixas nos exames geram no âmbito familiar:

Rodrigo: [...] já aconteceu isso comigo várias vezes: me esforçar pra fazer uma prova, eu tirar uma nota e meus pais não gostarem e começam a me criticar por causa disso, até mesmo quando a nota é vermelha, apesar de me esforçar muito, apesar de ter a minha dificuldade de tentar superar ela, apesar de tudo isso, e acabar tirando uma nota vermelha, o meu esforço não valeu de nada se a minha nota não foi boa. Aí pra eles é como se o meu esforço fosse besteira, o que importasse realmente fosse a prova, aí isso me deixa muito estressado, muito estressado, às vezes, eu não consigo fazer a prova pensando no que vão achar do resultado dessa prova. Tu tira essa nota não boa e eles ficam estressados com isso e tu fica triste, aí eles te cobram pra tirar uma nota boa e no outro semestre, aí, tu consegue tirar aquela nota boa, aquele dez valendo. Chega lá:

– Olha aqui, Mãe.

– Não fez mais do que a tua obrigação.

Nota-se na fala de Rodrigo que o estresse gerado pelas provas está relacionado às cobranças feitas pela família para que o rapaz tire boas notas e/ou à falta de reconhecimento dos esforços despendidos por ele diante dos exames avaliativos. As provas e os exames, por si só, constituem-se enquanto eventos potencialmente estressores (KARINO; LAROS, 2014; BONIFÁCIO *et al.*, 2011), que podem desencadear outras situações estressoras.

No caso dos jovens participantes da pesquisa, observou-se a existência de uma inter

-relação e influência mútua entre eventos estressores, posto que as provas influenciaram nas relações dos jovens com seus familiares e vice-versa, ou seja, o excesso de cobranças da família interfere diretamente no desempenho dos jovens nos exames, do mesmo modo que a avaliação escolar reverbera na dinâmica familiar. Deve-se compreender essa questão de forma processual e relacional, uma vez que as adversidades não costumam estar isoladas, elas se inter-relacionam e promovem outros eventos estressores. São processos complexos nos quais diferentes fatores interagem e interferem na trajetória de vida da pessoa e de seus contextos de vida (MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2010).

Após o relato anterior de Rodrigo sobre as provas, a questão dos desentendimentos entre pais e filhos parece se ampliar para além dos problemas advindos dos exames, demonstrando que a ausência de diálogo e compreensão na família também é um fator estressor:

Rodrigo: [...] os familiares eles não entendem o que tu tá passando e acabam que julgando mais do que as pessoas que não são da tua família, aí a pessoa acaba sendo mais machucada por esse jeito que tá sendo tratado desse jeito por um próprio familiar, então procura geralmente a ajuda dos amigos, eu sempre enfrento isso, eu procuro ajuda dos meus amigos, porque meus pais não me entendem.

Letícia: [...] nossos pais não entendem a gente, porque o que eles viveram antes é o que a gente vai viver hoje ou então o mundo tá muito diferente porque eles viveram antes, mas com o tempo tudo vai se evoluindo [...]. Então parece que eles são tipo focado mais no que eles viveram antes, como eram antes, não no presente, então por isso que os nosso pais muitas das vezes eles se espantam sim pra entender a gente, mas talvez o passado deles não deixa eles entenderem um pouco do que a gente tá vivendo.

Rodrigo afirma que os familiares não compreendem o que o jovem passou, gerando julgamentos e fazendo com que haja a procura

pelos amigos. Novamente, as amizades aparecem como fonte de ajuda e suporte emocional. Letícia, por sua vez, destaca a existência de uma espécie de conflito geracional que dificulta o diálogo e entendimento entre pais e filhos. Sabe-se que a adolescência e a juventude são momentos de muitas transformações, dúvidas e descobertas, e que estes sujeitos precisam do apoio de seus familiares para dialogar sobre essas questões (CAMPOS, 2012).

Ainda no âmbito familiar, Letícia pediu para comentar a situação estressora “separação dos pais” que foi apresentada no Cenário provocativo:

Letícia: Isso me afetou muito nos meus estudos, eu não queria prestar atenção na aula. Aí isso me atingiu bastante, e eu não posso, não tenho mais como mudar isso porque isso já vem acontecendo já faz uns tempos. As minhas médias já estão todas baixas, aí eu não tenho mais como mudar isso.

Aí eu sempre falo pra ele [olha para o colega de sala que está ao lado]: “é mais um ano que eu vou continuar no primeiro ano porque eu já sei como vai ser daqui pra frente. Um milagre não vai acontecer”.

Mediador: Já repetiu de ano?

Letícia: Não. Nunca repeti de ano, aí eu sempre falo, porque eu sei como tá a minha situação na em escola, porque me afetou muito, me atingiu muito. [...] isso me afetou e tá fazendo com que eu tire notas baixas, eu não tenho vontade de ficar em casa. Já nem abro meu caderno. Só chego lá, deixo minhas coisas, depois eu saio.

Isso me causou muito transtorno psicológico, me afetou muito. Então têm certas coisas que eu não consigo mais relevar. Tá numa sala de aula, mas eu prefiro sair pra não me estressar, pra mim não fazer besteira que foi o que aconteceu recentemente, eu me estressei aqui na sala, e eu tratei ele mal, e pra mim não continuar tratando os outros mal, eu fui embora, entendeu? Então, o que acontece na casa, família, assim, causa muito transtorno psicológico, faz a gente parar um pouco o que a gente fazendo.

Esse relato de Letícia revela que uma situação familiar (separação dos pais) reverberou no desempenho da jovem na escola, na medida em que ela não conseguiu manter a concentração nos estudos. A família é um contexto importante para o desenvolvimento humano, visto que nela irão operar aquilo que Bronfenbrenner (1996) chama de “processos proximais”, isto é, as interações recíprocas progressivamente mais complexas entre uma pessoa e o seu ambiente imediato. Esses processos se constituem como “os principais motores de desenvolvimento” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 996).

Contudo, deve-se ter clareza de que o ciclo vital da família é dinâmico e marcado por estressores desenvolvimentais que podem afetar sua função de cuidado e proteção (PRATTA; SANTOS, 2007), tais como os identificados nesta pesquisa: morte de familiar, ausência de diálogo, desentendimentos entre pais e filhos e reconfiguração familiar (separação dos pais).

Por fim, no relato abaixo, Lorena se identificou o assédio sexual na internet como evento estressor:

Lorena: Já aconteceu isso comigo de um cara mandar mensagem pra mim me ameaçando, se eu não enviasse uma foto nua, ele ia fazer montagem minha e ia postar em todas as redes sociais e ele bateu um *print* do *Facebook* dele sendo que ele tava em um bocado de grupo de homens e se eu não mandasse ele ia postar várias fotos minhas. Aí eu peguei, fiquei com muito medo, muito medo, não cheguei a fazer isso, eu comecei a chorar. Falei: “Meu Deus, me ajuda! O que eu vou fazer?” Aí eu peguei e contei pra minha prima. Aí a minha prima pegou e falou: “pera aí. A gente vai já resolver esse assunto”. Foi que o meu primo *hackeou* o celular desse cara e descobriu que esse cara é de São Paulo, ele não é de Belém. Ele disse que conhecia a minha família, se eu contasse pra alguém, ele ia matar o pessoal da minha família. Ele falou um bocado de coisa. Começou a me ameaçar muitas vezes, aí foi que eu levei o celular na polícia. Eles tentaram rastrear o

celular, só que esse número tava registrado no chip de São Paulo [...].

O que Lorena viveu se constitui como uma situação gravíssima de violência sexual na adolescência. De acordo com Brasília (2009, p.10), a violência sexual:

É toda relação sexual em que a pessoa é obrigada a se submeter, contra a sua vontade, por meio de força física, coerção, sedução, ameaça ou influência psicológica. Essa violência é considerada crime, mesmo quando praticada por um familiar, seja ele pai, marido, namorado ou companheiro. Considera-se também, como violência sexual o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros.

Nota-se, então que Lorena passou por uma violência baseada em coerção, sedução e chantagem psicológica, sendo ameaçada de exposição na internet. Assim sendo, a internet e redes sociais, como o *Facebook*, também podem oferecer riscos à integridade psicológica e emocional dos adolescentes, sendo necessário um olhar atento dos familiares e um processo educativo de orientação nas escolas a fim de prevenir e enfrentar esses tipos de situações de violência virtual.

As relações de amizade como fator de proteção

No que se refere aos fatores de proteção, foi questionado onde os jovens costumavam encontrar ajuda para lidar com os eventos estressores vivenciados. Estes citaram os amigos como a principal fonte de ajuda e apoio para lidar com adversidade. Questionou-se também se eles recebiam suporte semelhante de outros contextos, tais como igreja, escola, grupos comunitários, etc., no entanto os estudantes foram unânimes em citar as amizades como fator protetivo.

Mariana: A maioria da ajuda [após vivenciar a situação “morte de família”] é com os amigos

porque a família também já tá bastante abatida, então não tem um apoio pra gente se sentir melhor porque eles também não têm isso, então a maioria do apoio vem de amigos, a maioria das vezes, vem de amigos, porque aí a gente convive com eles depois disso e eles chegam e fazem qualquer coisa pra gente se sentir melhor, seja uma piada sem graça, sair, passeio, sei lá.

Mediadora: Tu tiveste esse apoio?

Mariana: Tive. Porque, quando eu fui pra escola, depois que isso aconteceu, acho que foi numa segunda-feira, antes do aniversário da minha mãe, que era pai dela, aí depois eu fui pra escola, fui pra escola, não deixei de ir nenhum dia e quando eu cheguei lá, meus amigos ainda não tinham chegado, e assim que eles chegaram, tipo, eu contei pra eles e eles me abraçaram. Todos eles me abraçaram (estudante fica emocionada e começa a chorar).

Rodrigo: Fora dessa questão de morte de familiar, outros problemas, eu acho que quase todos desses aí, desses vários que tem, vários jovens procuram sempre a ajuda quase que sempre dos amigos [...].

Lorena: Eu tive recentemente uma decepção, que foi algo que me marcou muito. Eu vinha pra escola, cheguei a chorar e eu contei muito com o apoio de alguns amigos que eu não tive coragem de falar pra ninguém da minha família, ninguém sabe, mas eu contei pra alguns amigos e eles me ajudaram muito que foi, eu não queria mais saber mais de nada. Aí eles me ajudaram muito. Foi algo muito maravilhoso.

Letícia: Tô passando algo na minha família, na minha casa que eu não quero falar pros outros, eu tô passando, não fico expondo, apenas uma pessoa percebeu isso que foi o [olha para o lado e diz o nome de um colega de sala], só que nem ele sabe porque eu não contei pra ele, mas eu sei que eu preciso dele e ele precisa de mim, assim como nós precisamos uns dos outros.

Os jovens relataram que preferem compartilhar suas experiências com amigos ao invés de familiares, visto que a família pode não os compreender. No caso de Mariana, boa parte da ajuda após a perda de um familiar veio dos

amigos, pois os familiares também estavam fragilizados com a situação e, similarmente, não tinham apoio.

Ao contrário deste resultado, a investigação de Santos, Silva e Nunes (2016) identificou outros fatores de proteção diante da perda de uma pessoa significativa, associados à espiritualidade e à família. A espiritualidade esteve expressa na procura de Deus e a família nas lembranças positivas das falas proferidas por um de seus membros antes de sua morte, que influenciaram, até mesmo, na expectativa de futuro acadêmico da participante. Isso significa que, antes de falecer, o componente familiar mantinha diálogos que ficaram nas lembranças da jovem que, após sua partida, motivaram-na a continuar os estudos.

Por outro lado, as percepções positivas de apoio dos amigos e de suas influências protetivas em termos desenvolvimentais corroboram com a pesquisa de Costa (2016) e Amparo *et al.* (2008). As relações de amizade que apresentam características de ajuda, aconselhamento, conforto, apoio emocional e perdão são de grande relevância para enfrentamento de problemas e situações de enfraquecimento emocional na adolescência e juventude (COSTA, 2016).

Os amigos exercem inúmeras funções na vida destes sujeitos, que incluem apoio emocional, espiritual, material, social e, até mesmo, em tarefas escolares. As relações de amizade, somadas a outros fatores de proteção (família, escola, autoestima, religiosidade e espiritualidade) podem contribuir para resolução de problemas e para a manutenção do desenvolvimento saudável (AMPARO *et al.*, 2008).

Os jovens interagem de maneira dinâmica com indivíduos e com seu meio ambiente e são influenciados mutuamente pelos diversos contextos em que estão inseridos. Entre esses contextos, os relacionamentos de amizade apresentam características importantes nos

diferentes microssistemas que participam (DESOUZA; RODRIGUEZ; DE ANTONI, 2014).

A amizade é entendida como uma interação entre dois ou mais indivíduos, recíproca e iniciada por livre escolha. Trata-se de uma relação diádica, bilateral, íntima, mútua e voluntária. As relações de amizade envolvem aspectos de afetividade, intimidade e confiança, que dispõem de características próprias e que são únicas no ciclo vital. Os vínculos entre amigos provêm, por exemplo, de uma natureza hierárquica distinta daquela construída com a família, que vai agir de forma singular no desenvolvimento do sujeito (LISBOA, 2005).

Os amigos desempenham um papel importante ao oferecer apoio social e emocional que ajuda na preservação da saúde física e mental do adolescente. O apoio social advindo dos amigos funciona como mecanismo de proteção contra sentimentos de angústia e atua como moderador diante de adversidades (DESOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2012).

Uma parte significativa do repertório comportamental dos adolescentes é influenciado pelas amizades. Geralmente, na infância, o indivíduo vivencia maior parte de seu tempo em convívio familiar e, na adolescência, os amigos também exercem um papel mais significativo no processo de socialização. Esse tipo de relacionamento pode estar associado à percepção positiva de suporte social e de qualidade de vida, bem como aos sentimentos de felicidade e pertencimento (TOMÉ *et al.*, 2011).

Considerações finais

A compreensão de como situações estressoras operam na vida de adolescentes e jovens pode ajudar na construção de estratégias que favoreçam o bem-estar destes sujeitos. Isso significa que muitas adversidades podem ser melhor enfrentadas se forem analisadas em sua complexidade. Nesta pesquisa, a família,

em especial, apareceu como uma instituição propícia a certos fatores de risco. Identificaram-se relações fragilizadas e conflituosas, assim como a baixa percepção de apoio por parte dos jovens em relação à instituição. Outros estressores estiveram associados ao rompimento de relações afetivas, seja por meio da separação dos pais ou da morte de familiares, que afetaram fortemente o psicológico dos participantes, ao ponto de repercutir em suas vivências escolares.

De forma semelhante, também foram identificados estressores na escola: provas, reprovações e desentendimento entre os pares. As falas no GD indicaram que os processos avaliativos devem ir além das tradicionais provas e que a família precisa compreender melhor o que os jovens vivenciam em sala de aula.

A escola desempenha um papel preponderante na trajetória juvenil, seja atuando nos processos socioemocionais e cognitivos, como também na socialização e construção de identidades, das metas e perspectivas no âmbito acadêmico e profissional. Assim, torna-se relevante repensar as ações desenvolvidas pela instituição, bem como a forma como ela está organizada, a fim de que a educação escolar consiga cumprir sua função social de oferecer aos estudantes elementos culturais necessários à formação integral e integrada do cidadão, de modo a abranger suas possibilidades de interação na sociedade.

Diante dessa gama de eventos estressores, a pesquisa identificou que as amizades têm um efeito protetivo importante. No caso específico da morte de um familiar, o estressor demonstrou elevado poder de impacto não só na vida do adolescente, mas em seu ambiente familiar que, também, foi fragilizado. Assim, as relações de amizade se configuraram como moderadores importantíssimos nesse cenário. Enquanto o contexto familiar estava fragilizado, outro ambiente desenvolvimental entrou

em cena e amenizou o efeito do estressor: as amigas.

Além dessa questão, os participantes relataram passar por diversos problemas que não compartilhavam com outras pessoas, a não ser com os amigos. As falas indicaram que os sujeitos trazem situações adversas vivenciadas em outros contextos para dentro da escola e dialogam sobre elas apenas com os amigos. Quando tratam dessa questão, os jovens parecem não estar se reportando aos amigos da comunidade, mas às amigas que têm na escola.

Assim, salienta-se que a dinâmica da escola extrapola as atividades cotidianas centradas, por exemplo, em provas. Em certa perspectiva, pode-se considerar que a instituição escolar atuou sim como protetiva diante dos estressores, mas que esse papel foi desempenhado pelos próprios estudantes que são parte constituinte do contexto educacional.

A adolescência e a juventude são fases que podem ser mais susceptíveis a certos eventos estressores, o que demonstra que, nessas etapas, os sujeitos se encontram vulneráveis e necessitam de apoio para enfrentar essas adversidades, sendo que algumas delas exigem estratégias de enfrentamento específicas, assim como intervenções institucionais. Desse modo, os jovens precisam perceber e considerar outras instituições como oferecedoras de suporte social e emocional.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 6, n. 5, p. 25-36, 1997. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Direito_de_se_Diferente/Considerações_sobre_a_Tematização_Social_da_Juventude_no_Brasil.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

AMPARO, Deise Matos do et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de

apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, Natal, UFRN, v. 13, n. 2, p.165-174, ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200009>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz et al. Problemas de saúde mental na adolescência: características familiares, eventos traumáticos e violência. **Psico-USF**, [s.l.], v. 15, n. 3, p.321-332, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712010000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jul. 2017.

BONIFÁCIO, Shirlei de Paula et al. Investigation and management of stressful events among students of Psychology. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.15-20, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872011000100004. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 06 fev. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Política Nacional de Juventude: Diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude (CNJ), 2006. Documento organizado por Regina Célia Reyes Novaes, Daniel Tojeira Cara e Danielo Moreira da Silva. Disponível em: http://www.juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/51/1/CNJ_política_2006.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. **Manual para atendimento às vítimas de violência na rede de saúde pública do DF**. 2009. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_atendimento_vitimas_violencia_saude_publica_DF.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Tradução de:

Maria Adriana Veríssimo.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. The ecology of developmental processes. In: W. Damon. R. M. Lerner (Vol. Ed.). **Handbook of child psychology: v. 1. Theoretical models of human development**, ed. 5. New York, John Wiley, 1998, p. 993-1028.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani. **Eventos estressores, estratégias de coping e desempenho escolar em adolescentes**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/671>. Acesso em: 07 fev. 2017.

CAMPO, Dinah. **Psicologia da Adolescência**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 83-100, fev. 2012. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/Osocial27_Carrano1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2018.

CALCING, Jordana; BENETTI, Silvia. Caracterização da Saúde Mental em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. **Psico**, [s.l.], v. 45, n. 4, p.559-567, 23 dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13629>. Acesso em: 06 jul. 2017.

COSTA, Amanda. **Relações de amizade de adolescentes em situação de acolhimento institucional: fatores de risco e de proteção**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/AmandaCristinaRibeirodaCosta.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25., 2002, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-33.

DESOUZA, Diogo Araújo; CERQUEIRA-SANTOS, Elder.

Relacionamentos de amizade e coping entre jovens adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 345-356, set. 2012.

DESOUZA, Diogo Araújo; RODRIGUEZ, Susana Nûnez; ANTONI, Clarissa de. Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In: HABIGZANG, Luísa; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. **Trabalhando com Adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 119-131.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Unesco, 2007. Cap. 1. p. 21-56. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

IBASE - INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (). INSTITUTO PÓLIS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (Metodologia)**: Ibase, Instituto Pólis, 2006. Disponível em: <http://polis.org.br/publicacoes/juventude-brasileira-e-democracia-participacao-esferas-e-politicas-publicas-relatorio-regional-metodologia/>. Acesso em: 26 jul. 2017.

JANSEN, Karen et al. Eventos de vida estressores e episódios de humor: uma amostra comunitária. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 9, p.3941-3946, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014000903941&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jul. 2017.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 19, n. 1, p.227-235, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2003000100025&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 fev. 2018.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. Ansiedade em situações de prova: evidências de validade de duas escalas. **Psico-usf**, [s.l.], v. 19, n. 1, p.23-36, abr. 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100004. Acesso em: 08 fev. 2018.

KRISTENSEN, Christian Haag *et al.* Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. **Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 45-55, 30 jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3238/2599>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 10-18. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (Org.). **O stress está dentro de você**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 11-18.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

MARGIS, Regina *et al.* Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 65-74, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000400008. Acesso em: 07 maio 2017.

MORAIS, Normanda Araújo de; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Eventos Estressores e Indicadores de Ajustamento entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social no Brasil. **Universitas Psychologica**, Bogotá (Colômbia), v. 9, n. 3, p.787-806, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000300015. Acesso em: 06 jul. 2017.

NARDI, Fernanda Ludke; JAHN, Guilherme Machado; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Perfil de adolescentes em privação de liberdade: eventos estresso-

res, uso de drogas e expectativas de futuro DOI - 10.5752/P.1678-9523.2014v20n1p116. **Psicologia em Revista**, [s.l.], v. 20, n. 1, p.116-137, 30 jul. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000100008. Acesso em: 06 jul. 2017.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A crise do emprego jovem**: Tempo de agir. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2012. Relatório Técnico.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Young People's Health**: a challenge for society. Geneva: World Health Organization, 1986. Relatório técnico de um grupo de estudo da OMS sobre jovens e saúde para todos.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 5, p.15-24, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

PINTO, Agnes Caroline Souza *et al.* Risk factors associated with mental health issues in adolescents: a integrative review. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s.l.], v. 48, n. 3, p. 555-564, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342014000300555&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 08 fev. 2018.

POLETTI, Michele. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

POLETTI, Michele.; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 25, n. 3, p. 405-416, set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 maio 2017.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Eventos estressores em crianças

e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 455-466, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200014. Acesso em: 06 jul. 2017.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 247-256, ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Entre risco e proteção: eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), Belém, 2018.

SANTOS, Mateus Souza dos; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; NUNES, Tatiene Germano Reis. **Juventude, eventos estressores e família: Um estudo da dinâmica interacional entre fatores de risco e de proteção em jovens estudantes da rede pública de Belém**. 2016. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: Entre Conceitos e Políticas Públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**, São Carlos, v. 17, n. 2, p.87-106, jul. 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaoocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SILVA, Selli Maria da Rosa. **Juventude, sociabilidade e participação: percepções e desafios de jovens estudantes de uma escola pública de Belém/PA**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), Belém, 2020.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. **Violências contra crianças, adolescentes e jovens: percepções sobre risco e proteção e dinâmica de atuação das redes de proteção (escola, família e comunidade)**. Belém: GEPJUV/ICED/UFPA, 2017. Projeto de pesquisa.

SOUZA, Airle Miranda de; CORRÊA, Victor Augusto Cavaleiro. Compreendendo o pesar do luto nas atividades ocupacionais. **Revista do Nufen**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.113-148, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912009000200009. Acesso em 07 fev. 2018.

THOMÉ, Luciana Dutra; TELMO, Alice Queiroz; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção laboral juvenil: Contexto e opinião sobre definições de trabalho. In: DELL'AGLIO, D.D.; KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e Contextos de Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 17-46.

TOMÉ, Gina *et al.* A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes Portugueses. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 24, n. 4, p. 747-756, 2011.

WATHIER, Josiane Lieberknecht; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s.l.], v. 29, n. 3, p. 305-314, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082007000300010. Acesso em: 06 jul. 2017.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J. (Org.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZANETI, Hermes. **Juventude e Revolução: uma velha história**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

Recebido em: 30/04/2020

Revisado em: 08/08/2020

Aprovado em: 19/08/2020

Mateus Souza dos Santos é Mestre e doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude, Vulnerabilidades e Fatores de Proteção (GEPJUV). E-mail: mateusufpa@gmail.com

Lúcia Isabel da Conceição Silva é Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFPA. Líder do Grupo de Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude, Vulnerabilidades e Fatores de Proteção (GEPJUV). E-mail: luciaisabel@ufpa.br

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



DE VÁCLAV A OLGA: PACTO EPISTOLAR E ESTRATÉGIAS DE ESCRITA NAS CARTAS DE UM PRISIONEIRO

■ THIAGO BORGES DE AGUIAR

<http://orcid.org/0000-0002-7294-1200>

Universidade Metodista de Piracicaba

■ GEOVANA CORASSA ROSSI

<https://orcid.org/0000-0001-9355-6021>

Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO

Neste artigo, exploramos a construção do pacto epistolar e o modo como um prisioneiro lidou com a censura às suas cartas. Na correspondência do dramaturgo tcheco Václav Havel (1936-2011) à sua esposa Olga Havlová, escritas entre meados de 1979 e início de 1983, encontramos marcas de um escritor que precisou lidar com diversas restrições ao ato de escrever diante da necessidade de continuar escrevendo. A coletânea de cartas, publicada em livro logo após sua libertação, constrói uma narrativa que vai de alguém que busca se adaptar às novas condições para alguém que reflete sobre as condições da existência humana. Como estratégia para lidar com as regras e o humor dos censores, Havel, obrigado a falar de si próprio, constrói reflexões sobre a culpabilidade e a normalidade do cotidiano, bem como trata de alguns assuntos de forma indireta, margeando-os como se estivesse sempre falando dele mesmo. Nesse exercício, o intelectual escreve sobre si, mas, especialmente sobre o mundo todo que cabe dentro desse “si”, transformando-se pela escrita que, a despeito de tudo, não deixa de ser uma escrita de amor.

Palavras-chave: Cartas da prisão. Václav Havel. Censura. Século XX. Tchecoslováquia.

ABSTRACT

FROM VÁCLAV TO OLGA: EPISTOLARY PACT AND WRITING STRATEGIES IN THE LETTERS OF A PRISONER

In this article, we explore the construction of the letter pact and the way a prisoner handled censorship of his letters. In the correspondence of the Czech playwright Václav Havel (1936-2011) to his wife Olga

Havlová, written between mid-1979 and early 1983, we find marks of a writer who had to deal with several restrictions on the act of writing in the face of the need to continue writing. The collection of letters, published in a book shortly after his release, builds a narrative that goes from someone who seeks to adapt to the new conditions to someone who reflects on the conditions of human existence. As a strategy to deal with the censors' rules and humor, Havel, obliged to talk about himself, builds reflections on the guilt and normality of everyday life, as well as dealing with some subjects indirectly, bordering them as if he were always talking about himself. In this exercise, the intellectual writes about himself, but especially about the whole world that fits within that "self", transforming himself through writing that, despite everything, is still a writing of love.

Keywords: Letters from prison. Václav Havel. Censorship. 20th century. Czechoslovakia.

RESUMEN **DE VÁCLAV A OLGA: PACTO EPISTOLAR Y ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN LAS CARTAS DE UN PRESO**

En este artículo, exploramos la construcción del pacto epistolar y la forma en que un preso maneja la censura de sus cartas. En la correspondencia del dramaturgo checo Václav Havel (1936-2011) a su esposa Olga Havlová, escrita entre mediados de 1979 y principios de 1983, encontramos marcas de un escritor que tuvo que lidiar con varias restricciones en el acto de escribir ante la necesidad de continuar escribiendo. La colección de cartas, publicada en un libro poco después de su lanzamiento, construye una narrativa que va de alguien que busca adaptarse a las nuevas condiciones a alguien que reflexiona sobre las condiciones de la existencia humana. Como una estrategia para lidiar con las reglas y el humor de los censores, Havel, obligado a hablar de sí mismo, construye reflexiones sobre la culpa y la normalidad de la vida cotidiana, así como también trata algunos temas indirectamente, bordeándolos como si siempre fuera hablando de sí mismo. En este ejercicio, el intelectual escribe sobre sí mismo, pero especialmente sobre el mundo entero que encaja dentro de ese "yo", transformándose a través de una escritura que, a pesar de todo, sigue siendo una escritura de amor.

Palabras clave: Cartas desde la prisión. Václav Havel. Censura. Siglo XX. Checoslovaquia.

Introdução

Václav Havel nasceu em 1936 em Praga, na antiga Tchecoslováquia. Foi um grande dramaturgo e conhecido escritor que frequentou a Universidade Técnica Checa de Praga e a Faculdade de Teatro de Praga. Casou-se com Olga Havlová, a quem destinou todas as suas cartas enquanto estava na prisão.

Sua atuação nas artes cênicas deu-se, nos anos 1960, no *Divadlo na Zábradlí* [Teatro sobre a Balaustrada], na *Staré Město* [Cidade Velha, região central], em Praga, atual capital da República Tcheca. Ele foi autor de diversas peças de teatro, poemas e livros. Dentre suas peças de teatro, encontramos *A festa no jardim*, *Comunicado*, *Dificuldade agravada de concentração*, *Ópera dos mendigos*, *Os salvadores*, *Largo desolato*, *A tentação*, bem como a coletânea de três peças de um ato *Protesto*, *Audiência* e *Vernissage* (HAVEL, 1992, p. 411). *O hotel da Montanha* é uma das mais conhecidas, apresentando uma temática de crise de identidade, representada pela intercambialidade de personagens e uma noção de espaço-tempo desintegrada. Esses temas, segundo o próprio autor escreveu em uma de suas cartas, se encontram em todas as suas peças de alguma forma (HAVEL, 1992, p. 91). Conforme aponta Sevcenko, em relação às peças de Havel:

A partir de situações aparentemente banais, Havel explora o relativismo e a intercambialidade dos papéis sociais. No plano da linguagem, ele expõe padrões estereotipados das falas institucionais, revelando como elas funcionam como um maquinismo automatizado, centrado em seu próprio código de referências e completamente desprendidas do mundo ao redor: uma vez acionadas, elas seguem seu curso e sua lógica próprios, inflexíveis, invariáveis e irrefreáveis – tal como um moto-contínuo. Nessa linha, seus alvos preferenciais são a burocracia, o jornalismo e a tecnocracia. A própria estrutura das peças obedece a um rigor de composição, que evoca tanto o fascínio de uma cadência musi-

cal quanto o planejamento técnico-estatístico de um complexo plano de produção. Nessa atmosfera determinada por exterioridades invisíveis, supostas mas não expostas no palco, os personagens perdem sua densidade humana e parecem responder a comandos automatizados que os espectadores vão aos poucos aprendendo a prever. Não era, pois, muito difícil intuir quais os nexos que faziam das peças análises e críticas aguçadas do regime oficial. Por essas e outras é que Havel teve suas peças proibidas de serem encenadas em seu país após 1968. (SEVCENKO, 1992, p. 13-14)

Nos anos 1970, ele organizou a *Charter 77*¹ com intuito de defender a liberdade de expressão artística contra a repressão do governo comunista tcheco. Ele foi considerado um grande defensor dos direitos humanos e das resistências pacíficas (PONTUOSO, 2007). Por conta de suas convicções, foi preso diversas vezes durante os anos do regime comunista na Tchecoslováquia, pegando três anos e meio em sua última sentença (1979-1983). Junto com ele, foram presos outros cinco intelectuais pela mesma razão: subversão ao sistema (WILSON In HAVEL, 1990, p. 1).

Apesar de ter sido condenado a vários anos de prisão, Havel recusou ofertas para emigrar, permanecendo preso na Tchecoslováquia. Continuou escrevendo, mesmo durante os anos de encarceramento, nos quais elaborou estratégias de escritas que pudessem despistar os censuradores, produzindo críticas ao regime e ao mundo em que estavam imersos nas entrelinhas de uma carta cotidiana.

Devido ao colapso dos regimes socialistas no fim dos anos 1980, revoltas começaram a surgir nos Estados do Leste Europeu, propondo o fim dos regimes vigentes, devido à falta de resistência dos governos. Em sua grande maioria, essas revoltas foram pacíficas e tive-

¹ Foi um documento elaborado por um grupo que se considerava apolítico acusando o governo de violar os direitos humanos e desrespeitar documentos nacionais.

ram, como líderes, intelectuais que defendiam tais atos. Após a queda dos regimes totalitários nesses países, os antigos governantes foram substituídos pelos símbolos dessas revoluções, pois se mostravam opostos a tudo aquilo que haviam vivido e conseguiam convocar manifestações de massa em revoltas não violentas. Eles eram, normalmente, intelectuais, acadêmicos e filósofos (HOBSBAWM, 1995, p. 471-474).

Em 1989, ocorreu a Revolução de Veludo,² a qual derrubou o governo comunista da Tchecoslováquia. Václav Havel foi considerado um ícone dessa revolução, tornando-se o primeiro presidente eleito democraticamente desde 1948. Em 1992, Havel renuncia à presidência por ser contra o movimento separatista entre tchecos e eslovacos. Após a divisão do território, em 1993, ele é eleito o primeiro presidente da República Tcheca e permanece no cargo até 2003.

Em 2011, o ex-presidente morre aos 75 anos, sua despedida foi repleta de homenagens. Em Praga, bandeiras pretas foram hasteadas e a população cantou o hino tcheco, enquanto balançava suas chaves – ato feito nas passeatas anticomunistas em que Havel participou.

O livro *Cartas a Olga* foi publicado no original em tcheco (*Dopisy Olze*) logo no ano de sua libertação (1983, com nova edição em 1985), com tradução para o alemão (*Briefe an Olga*) em 1984 e para o inglês (*Letters to Olga*) em 1988. A tradução para o português foi publicada em 1992 pela Editora Estação Liberdade, contendo uma apresentação do historiador brasileiro Nicolau Sevcenko, a coletânea das cartas, uma breve sequência de notas explicativas, um glossário de nomes citados, um excerto do discurso que Havel proferiu em sua defesa logo no início de sua prisão, em 1979, um relato do jornalista Jiří Dienstbier – que

² Foi uma grande manifestação não violenta que começou no dia 17 de novembro de 1989 e durou seis semanas.

fora preso junto com Havel – e uma minibiografia do autor.

Em seu livro *Cartas a Olga*, temos acesso a uma coletânea de 126 cartas que ele escreveu à sua mulher durante seus anos de encarceramento. Elas poderiam ter até quatro páginas escritas por semana, dependendo da prisão em que estava, e os temas tratados deveriam se restringir apenas a assuntos pessoais e familiares. Todas as cartas passavam por um grande processo de censura e poderiam ser retidas se contivessem temas considerados subversivos ou que se afastassem de apenas assuntos de família.

A princípio, o total de cartas escritas nesse período foi de 145, mas quatro foram retidas pela censura e 15 não foram publicadas por escolha de Havel.³ Neste artigo, trabalhamos com a versão brasileira da coletânea, embora também a versão inglesa tenha feito parte de nosso cotejamento inicial e comparação das traduções.

Os assuntos tratados em seus relatos nos levaram a um caminho por sua mente, pois ele utiliza a escrita repleta de discussões do campo da filosofia e da cultura, além de um conjunto de temas que são utilizados estrategicamente para conseguir escrever sob forte censura. Seus relatos, assim como os do educador brasileiro Edgar Sussekind, que também escreveu cartas da prisão, permitem “[...] ao mesmo tempo, entrever sua trajetória e ampliar a compreensão a respeito da história política do país”, levando-se em consideração as características específicas da escrita desse tipo de carta, visto que “o remetente tem clareza de que a correspondência tem como leitor, além do destinatário, o censor” (MIGNOT, 2002, p. 116 e 134).

Trata-se de uma escrita constantemente

³ As cartas censuradas, segundo a versão britânica (HAVEL, 1990), foram: 11, 24, 34 e 124. Enquanto as cartas não publicadas foram: 6, 8, 22, 26, 42, 43, 56, 57, 59, 84, 85, 88, 98, 101 e 125.

marcada por uma preocupação com quem lerá o texto, tanto o destinatário (no caso, a esposa), quanto o intermediário (no caso, o censor):

Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor. Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um ‘contrato’ implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz – tal como nos lembrou Paulo Freire, nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler. (SOLIGO; PRADO, 2007, p. 34)

O “contrato” entre autor e leitor, bem como entre remetente e destinatário, é perpassado por um leitor que atribui sentidos diferentes àqueles que o remetente espera produzir no destinatário. Um preso possui a difícil tarefa de se deslocar constantemente entre as posições de destinatário e de censor, escolhendo palavras que, ao mesmo tempo, possam dizer e esconder, escrevendo pelo dito e pelo não dito, implicado pela extrema necessidade de falar com o outro que o escute, fugindo de um outro que não quer que ele seja escutado.

O jornalista Jiří Dienstbier (1937-2011), que também esteve preso no mesmo período de Havel, narra, poucos meses após sua libertação, o esforço de escrever diante daquele cenário:

Escrever foi uma das primeiras coisas que nos foram proibidas pelo Diretor [da prisão], inclusive anotações. Caso contrário, ao sermos libertados, ficaríamos milionários. A cada tentativa, ele nos ameaçava com trinta dias de solitária. Restavam as cartas para casa. De acordo com o

regulamento, só quatro páginas de texto, uma vez por semana. Deve-se escrever sobre assuntos pessoais e familiares. Não, por exemplo, sobre o cumprimento da pena. Acontece que, naquela época, o cumprimento da pena era a ocupação pessoal. E como explicar e fazer prevalecer a ideia de que, para um escritor, as reflexões sobre literatura são uma coisa pessoal? Nessas condições, à exceção de uma visita de uma hora, uma vez a cada trimestre, escrever cartas é a única possibilidade de realização para as pessoas habituadas a escrever. (DIENSTBIER, 1992, p. 404-405)

Neste artigo, iniciamos olhando para a narrativa construída pela sequência dessas cartas como “única possibilidade de realização” do escritor Havel. Na medida em que elas são publicadas em uma coletânea, elas adquirem uma nova temporalidade. Como já escrevemos em outro momento:

Quando lemos uma coletânea de cartas organizadas num livro, o ritmo de nossa leitura é muito diferente do tempo da escrita, da demora da resposta, do que aconteceu no intervalo das cartas. O que para nós consiste num simples virar de página pode ser para o autor daquelas palavras uma imensidão de acontecimentos. (AGUIAR, 2012, p. 83)

Nesse sentido, buscamos entender a coletânea como uma narrativa para observar a construção de uma escrita epistolar. Além disso, entendemos que cartas “são documentos fragmentários, na medida em que elas foram escritas para um destinatário específico com quem o remetente compartilha códigos que, em geral, nós, os leitores não supostos, não compartilhamos.” (AGUIAR, 2017, p. 445). Por isso, enveredamos, na sequência, para a observação das características do pacto epistolar estabelecido entre Havel e Olga.

Por fim, analisamos as estratégias utilizadas pelo escritor preso para lidar com a censura de seus escritos, destacando três categorias construídas a partir de nossa leitura: culpabilidade, margear o assunto e normalidade.

A coletânea como uma narrativa

Durante quase cinco anos de prisão, as cartas escritas por Havel passaram por diversos temas, tomaram diferentes formas, preocupações e maneiras de escrever. Com isso, podemos trilhar um caminho em sua correspondência, observando temas e aspectos que emergem e submergem ao longo dos anos.

Em suas primeiras cartas, Havel fala sobre sua vida na prisão, as mudanças que estão acontecendo e compara seu atual aprisionamento com os antigos e quais são as diferenças entre eles. Também é perceptível sua incerteza ao tratar sobre todos os assuntos, pois não sabia o que poderia ser dito e como iria proceder o seu julgamento. É válido lembrar que nessas cartas são apresentados alguns indícios de censura direta, como nomes riscados e comentários sobre cartas ou frases que foram retidas. Esses indícios voltam a aparecer em outras cartas, porém com menor frequência e de modos mais sutis.

Depois de três a quatro meses de prisão, alguns temas começam a emergir, como: instruções sobre o que a Olga deveria fazer, com quem ela deveria falar e onde deveria ir, menções aos Estados Unidos e seus amigos que emigraram.

Após sua vigésima carta, os temas sobre os quais Havel escreve se tornam mais concretos, descrevendo sua adaptação a prisão – o seu julgamento já havia acontecido e ele havia sido transferido para Heřmanice –, no que estava trabalhando e sua saúde. É relevante notar a presença de pedidos de encomendas, o que deveria conter nelas e outros aspectos que identificam a vida de um prisioneiro, como conversas com seu advogado, questões de sua casa e as visitas de sua esposa.

Algumas cartas têm temas “aleatórios”, por exemplo: como fazer e os tipos de chá (na carta 48) e tipos de humor (que começam na

carta 68). Podemos considerá-los uma chave para entender sua fuga dos censuradores, ou até mesmo a tentativa de reformular uma carta censurada. É visível, também, que as instruções para a Olga começam a ficar menos frequentes e o próprio autor se reprime ao escrevê-las, para não tornar suas cartas “chatas” e opressoras.

Perante a isso, nas quinquagésimas cartas, podemos notar o aumento de devaneios com relação ao sentido da vida e o sentido de tudo o que está passando, desenvolvendo termos filosóficos, influenciados por alguns autores das correntes existencialista e da fenomenologia, como ele mesmo cita.

Com o passar dos meses, Vašek – como o autor assina carinhosamente suas cartas – reflete cada vez mais sobre questões ligadas ao ser, à responsabilidade e à ordem, criando seus próprios termos para parafrasear conhecidos filósofos e pensadores, levando-o a um caminho ligado à autorreflexão. Segundo o próprio autor, essas cartas podem ser consideradas apenas mais uma forma de manter sua mente sã em meio a todo o caos que estava inserido, por isso, não devem ser lidas e entendidas fielmente. Essas reflexões se tornam cada vez mais fortes e obscuras ao leitor quando chegam perto da de número 90. Para fechar o ciclo, na carta 100, Havel encerra, por ora, a série de cartas sobre o sentido da vida.

Além da filosofia, o autor trata de temas ligados à espiritualidade – como a fé –, à sua própria vida e ao teatro, dos quais, o último, pode ser dividido em duas séries: a de análises esporádicas de suas próprias peças, antes da carta 100, e a série de cartas que tratam sobre o teatro em si, da carta 100 a 117 (aproximadamente), com algumas interrupções para voltar aos assuntos referentes ao “sentido da vida” e outras reflexões filosóficas.

Depois da carta 127, sua escrita tem grande influência de Levinas, pois havia recebido de

seu irmão uma cópia de um de seus ensaios. Em função disso, Havel volta aos seus pensamentos e se aprofunda cada vez mais em questões filosóficas e abstratas. Além de Levinas, Heidegger também influenciou os pensamentos em suas últimas cartas. Havel começa a desmembrar os termos criados durante suas cartas e tenta explicá-los e relacioná-los com o mundo real, tratando sobre a relação humana, as tensões do mundo e a responsabilidade do ser.

Durante toda sua pena, o autor retrata sobre seus problemas de saúde e como sua idade interfere em seu trabalho, suas encomendas sempre têm vitaminas como um dos principais itens a serem comprados, pois o ajudavam a se manter, na medida do possível, saudável. Porém, era proibido falar exatamente sobre como estava passando e os tratamentos que recebia, fazendo com que eufemismos fossem utilizados para descrever seu estado de saúde. Em sua última carta, Havel conta sobre a doença que o atacou de surpresa e sobre como fora tratado durante os anos que esteve preso. Devido a essa doença, ele foi solto antes de sua pena ser cumprida por completa, no início de 1983.⁴

Segundo Mota (2007), o ato de escrita é variável, os sentimentos e razões para a escrita dependem do escritor, podendo, dessa forma, divergir de autor para autor. Nas cartas para Olga, percebemos as motivações pelas quais Havel escrevia, a necessidade de estar em contato com sua esposa e o mundo de fora da prisão, entretanto suas necessidades iam além de apenas se comunicar e informar sua esposa sobre sua saúde ou coisas cotidianas, elas tinham conotação de refúgio em meio a todo caos que estava vivendo.

⁴ Havel foi preso, novamente, em 21 de fevereiro de 1989, mas foi posto em liberdade condicional em 17 de maio do mesmo ano, por conta de diversos protestos de abrangência mundial e mesmo de dentro do bloco soviético.

É considerável lembrar que Havel foi tirado de seu contexto histórico, no qual estava acostumado a escrever com liberdade, se interessar pela arte, tanto o teatro, quanto pela pintura, livros e filmes, quando se depara em uma situação de alta censura, submetido a trabalhos forçados e à vida mecânica dentro da prisão, sua necessidade de se expressar e organizar seus pensamentos era grande e a escrita o ajudou, “através das cartas, procurou aliviar tensões e suprir suas carências mais profundas. Escreveu como instinto de auto conservação.” (MIGNOT, 2002, p. 117).

Em sua carta 44, Havel destina um parágrafo para explicar o porquê de as cartas serem importantes para ele e as razões pelas quais ele as escreve:

Há várias razões pelas quais escrever cartas é tão importante para mim: 1) em primeiro lugar, minha casa, você, meus amigos íntimos e nosso mundo tornam-se vividamente presentes em mim; 2) é minha única chance de escrever aqui (com os anos descobri que isso se tornou quase uma necessidade biológica); 3) é minha única chance de algum tipo de auto-realização intelectual; 4) esclareço certas coisas para mim no ato de escrever; 5) é minha única linha de comunicação com você e nosso mundo [...]. (HAVEL, 1992, p. 102)

Com a análise da coletânea e baseada na carta 44, podemos, sinteticamente, registrar duas motivações mais gerais pelas quais Havel escreve. A primeira é o pacto epistolar, na qual é apresentada uma relação entre o autor e a Olga, seus amigos íntimos e família, caminhando por um processo de escrita burocrático e complicado, visando a simples comunicação e troca de informações entre um casal. A segunda é que a carta seu único contato com a escrita e possibilidade de produção intelectual, sua tentativa de se adaptar ao ambiente que fora colocado, utilizando a escrita como meio de organizar seus pensamentos.

A construção da escrita na prisão

O pacto epistolar, no caso de Havel, devido à censura e ao burocrático processo de troca de cartas, tornava-se algo difícil de se manter, havendo relatos de cartas que não lhe foram entregues, a dificuldade de escrever algo que não apenas o seu destinatário iria ler e, até mesmo, se acostumar a autocensura da escrita, para que essa correspondência entre marido e esposa continuasse fluindo, aplacando a distância colocada entre eles. A carta 44 acusa essa falta de privacidade e liberdade no processo da escrita das cartas, descrevendo um clima desfavorável, pois o autor afirma nunca ter a certeza de estar dentro do limite predefinido, sendo obrigado a conviver com a autocensura e, portanto, cartas constrangidas e impessoais.

O pacto epistolar entre Havel e Olga é quebrado diversas vezes pela censura, visto que os censuradores têm acesso a informações íntimas, que seriam confiadas somente ao destinatário, como é o caso de uma carta de amor⁵ que Havel tenta escrever a Olga, e o direito retirado de Havel de guardar as cartas ou cartões postais escritos por sua mulher, como acusa a carta 49, escrita em 1980, agradecendo aos cartões postais felicitando-o pelo dia onomástico e dizendo que são os primeiros que permitem-no guardá-los, por algum tempo. Outro trecho que podemos observar essa quebra é no final da carta 63, na qual ele explica como funciona o processo de guardar cartas e postais na prisão.

Seu cartão com votos de Ano Novo estava lindo; uma pena que não pude conservar comigo pelo menos por um tempinho. Quando você me escrever algo mais substancial, escreva sempre como carta, pois posso guardá-la (até a chega-

5 Devido ao contexto e a menção na carta 44, a “carta de amor” – não publicada por escolha do autor – seria a de número 42 ou 43, as quais não se encontram na coletânea.

da da carta seguinte) e, assim, posso estudá-la no tempo de lazer. Quanto aos postais, não me envie aquelas lindas reproduções de pinturas antigas – os postais são sempre jogados fora assim que lidos, e isso corta meu coração sem necessidade. (HAVEL, 1992, p. 152)

As cartas de Havel nos inserem na realidade de um prisioneiro político, em um ambiente onde toda a sua privacidade – e liberdade – são retiradas. Com elas, podemos construir a imagem do destinatário das cartas do dramaturgo tcheco, perceber o carinho e a importância que essa troca de correspondência representava para ele. Trabalhar com o estudo desses documentos pessoais demanda “se debruçar sobre papéis, mas também sobre os ombros dos ‘artesões das palavras’”, como explica Mignot (2002) em seu texto sobre as cartas de prisão de Edgar Sussekind de Mendonça.

A ideia de ter com quem se corresponder e confiar é algo imprescindível, principalmente para um prisioneiro. Cartas servem, primeiramente, para “abolir distâncias” e “para um prisioneiro, talvez mais do que para qualquer outro homem” essa é a principal de suas funções (MORAES, 2000, p. 55).

Partindo da construção do contexto entre nossos dois agentes, é possível exemplificar com as primeiras linhas escritas na Carta 20 o início do pacto epistolar esperado por eles:

Obrigado pela primeira carta a Heřmanice; chegou bem. Como você deve ter compreendido de minhas últimas cartas, não posso escrever de maneira que me era habitual em Ruzyně. Tenho de me ater principalmente a assuntos de família, não posso me expandir sobre minhas ideias, e daí por diante. Portanto, as respostas às suas perguntas serão um tanto truncadas [...]. (HAVEL, 1992, p. 68)

E com a despedida de Havel, na mesma carta, na qual ele cita – dentre inúmeras vezes – a “aversão” que Olga tem à escrita: “Mando beijos e estou feliz por você do jeito que é – o

que significa com todos os defeitos, até mesmo sua concisão como escritora de cartas (embora seja um defeito que deveria tentar corrigir).” (HAVEL, 1992, p. 69).

Podemos perceber nesses trechos uma regularidade na troca de cartas, a esperança por parte do prisioneiro em receber notícias de sua esposa e de sua vida. Em diversas cartas, é possível encontrar comentários do autor acerca do lapso de correspondência escrita por Olga, pedindo-lhe que escreva com mais frequência e envie cartas maiores. Na carta 55, o autor frisa que as cartas não precisam ser elaboradas ou tratadas como obrigação, apenas algumas linhas que o informem sobre como ela (Olga) está e o que anda fazendo e pensando.

A partir do que pudemos contar, baseado nos relatos de Havel, há muito menos cartas escritas por Olga do que o esperado pelo preso – são aproximadamente 70 cartas a menos que Havel –, reforçando a ideia dessa espera incessante pelas cartas, sua tristeza em não receber periodicamente sua correspondência é relatada no seguinte trecho da carta 21: “Escreva com frequência! Fico desapontado quando os amigos rebem cartas todas as semanas – e eu, nada. Sei que não gosta de escrever, mas posso garantir que escrever cartas não é tão difícil para você quanto é para mim.” (HAVEL, 1992, p. 70).

Para o prisioneiro, essas cartas eram muito mais do que apenas informações escritas em um papel, eram seu único meio de contato com sua família, notícias relacionadas ao mundo fora da prisão e, principalmente, de afeto e carinho, pois, como ele mesmo relata, nem os contatos físicos eram comuns na prisão, mesmo quando causados por brigas ou empurrões, fazendo com que as pessoas perdessem o seu lado humano e sensível, correndo o risco de se tornarem amargas com o tempo (HAVEL, 1992, p. 74 e p. 192). Podemos perceber com as

passagens citadas anteriormente como esse contato com as cartas foi importante para o dramaturgo.

Havel cita em entrevista concedida a Erica Blair⁶ (BLAIR, 1996) que as cartas o ajudaram a sobreviver durante os seus anos de prisão e, portanto, acabaram ganhando, para ele, conotação de preenchimento espiritual, por ser um lugar onde ele poderia expressar seus sentimentos, explicar, muitas vezes a si mesmo, o que realmente era importante e colocar seus pensamentos em ordem.

Para descrever seu sentimento em relação às cartas, Havel disse nessa entrevista: “Eu nunca tive espaço ou tempo para dizer exatamente o que estava em minha mente. Tudo foi escrito nessas circunstâncias drásticas. Eu vivia de carta em carta. Na verdade, eu vivia para a próxima carta.”⁷ (BLAIR, 1986, p. 15). Isso nos faz perceber e trilhar nos textos da coletânea informações que nos mostram o cuidado que Havel estava tendo consigo mesmo para passar pela situação.

Encontramos em diversas cartas referências aos cuidados com sua saúde mental e física, que mostram um caminho que o autor encontrou para se adaptar ao meio em que fora lançado. Esses cuidados estão presentes em simples atos relacionados à alimentação, à espiritualidade e religião, a costumes cotidianos e aos atos de ler e escrever – na medida que era possível. Os cuidados de Havel com sua saúde física consistiam em atos simples aos olhos de quem está folheando uma coletânea de cartas publicadas, mas dificultosos para quem está preso, pois dependem de autorizações e rotinas “pré-determinadas” pela prisão.

6 Pseudônimo do professor australiano de política John Keane (1949), utilizado em seus escritos políticos, em Londres, no período anterior à queda do muro de Berlim.

7 No original: “I never had the space or time to say exactly what was in my mind. Everything was written in these drastic circumstances. I lived from one letter to the next. In fact, I lived for the next letter.”

De acordo com as encomendas de Havel, é perceptível a tentativa de manter uma alimentação balanceada, pedindo frutas e vitaminas, sempre que era possível, justificando que as vitaminas importadas o ajudavam muito a se manter saudável e não adoecer, principalmente com a chegada do inverno (HAVEL, 1992, p. 127).

Também houve, além dos cuidados com a saúde física, cuidados com a saúde mental, notamos isso através de trechos que Havel cita livros lidos, práticas de meditação, pedido de autorização para estudar inglês e alemão durante sua pena e o empenho na escrita das cartas, que foram muito significantes para ele no âmbito de ter contato com a arte de escrever. O autor cita, até mesmo, como preferiu sua mudança para Heřmanice,⁸ pois ele tinha contato com trabalho e não deixava sua mente desocupada, evitando, dessa maneira, “o perigo da deformação psíquica” (HAVEL, 1992, p. 68), causado pelo isolamento.

Durante seus primeiros anos preso, sua escrita era destinada somente a receber e conceder informações ligadas à saúde e à sua família, isso fez com que Havel aos poucos se ambientasse na situação em que se encontrava e a medida em que os anos passam, as cartas se mostram cada vez mais consistentes no âmbito de abordar temas cada vez mais abstratos, envolvendo a filosofia. Esse processo era totalmente ao contrário do que o autor esperava, como ele mesmo cita em sua carta 20:

Em geral, posso acrescentar que minha mente está totalmente ocupada com uma única coisa: travar conhecimento com o novo ambiente, tentar entender suas leis e descobrir a melhor maneira de viver nele. E, é claro, cuidar de meu corpo e de sua adaptação. Minha mente não tem tempo nem inclinação para chegar a algum pensamento existencial ou literário importante;

⁸ A segunda prisão onde ele ficou, como é apontado na carta 20, onde ele era obrigado a realizar trabalhos braçais.

em face desta experiência, todas as tentativas parecem sem importância ou, para ser mais preciso, prematuras. Primeiro tenho de digerir, experimentar e entender tudo. (p. 69)

Procházka (1993) cita em seu artigo que além da censura, o dramaturgo também deveria se acostumar com outros incômodos externos, como a violação de privacidade, fazendo com que Havel desenvolvesse uma forma de estratégia para sobreviver. Essas estratégias são relacionadas, segundo o autor, à sua procura pela identidade durante as escritas filosóficas.

Com essa adaptação ao ambiente, no processo de entender como aquele meio funciona e como ele poderia achar um meio para sobreviver – e manter sua mente saudável –, o autor encontra a escrita filosófica e as estratégias para fugir à censura como seu refúgio. Portanto, suas cartas não são estritamente estratégias para criticar o regime em que estavam vivendo diretamente, mas para ajudar o autor retomar controle sob sua vida pessoal, seus sentimentos e reflexões, que haviam sido tomadas pelo sistema totalitário.

Devido a essas estratégias, Havel “desenhava” uma linha entre o que poderia ser dito e o que não poderia. No começo da sua prisão, essa linha era bem delimitada por frases como: “o funcionário encarregado de meu caso informou-me que tenho permissão para contar que estou trabalhando [...]” (p. 68); “[...] Compreensivelmente, não estou autorizado a dar-lhe detalhes do meu caso.” (p. 22); “Como só me é permitido tratar de um pequeno leque de temas, vou escrever sobre meu estado de saúde, com mais detalhes do que o normal” (p. 70).

Com o passar dos anos, o prisioneiro encontra meios de integrar assuntos considerados “proibidos” em meio a essa linha, tornando-a quase invisível aos olhos dos censuradores e, até mesmo, dos leitores que visam buscá

-las, criando, assim, as estratégias estudadas nesta pesquisa.

Estratégias de escrita: a censura e suas marcas

Hobsbawm (1995) aponta para o poder que o governo socialista teve no Leste Europeu, suas estratégias econômicas para conseguir competir com os países capitalistas e as tentativas de elevar suas estatísticas econômicas. Porém, para que isso fosse possível dentro do contexto do século XX, esse governo autoritário utilizou de meios como a censura e repressão, visando restringir a visão do povo a apenas o que estava a sua volta, ignorando o “resto do mundo”.

Essa censura perpassou várias esferas no cotidiano das pessoas, sendo uma característica marcante desse tipo de governo os vetos a livros, programas de televisão ou qualquer contato com o mundo externo, no âmbito de ser colocado frente a frente com situações ou teorias que iam contra o regime vigente: “Social e politicamente, a maior parte da URSS era uma sociedade estável, sem dúvida, em parte graças à ignorância em relação a outros países mantida pela autoridade e censura, mas de modo algum só por esse motivo.” (HOBBSAWM, 1995, p. 463).

As cartas da prisão de Havel não escaparam da censura do regime, sendo elas restritas a familiares, com assuntos limitados a questões da família e com um número de páginas pré-determinadas. Além disso, alguns nomes ou frases em outras línguas também não poderiam ser citados. Mais ainda, tratava-se de uma censura muito difícil de lidar, como apontou Jiří Dienstbier:

Com frequência a carta não passava; ela não versava sobre assuntos pessoais. Versava sobre coisas proibidas. Ridicularizava as coisas proibidas. Era falsa. Não era legível. Estava escrita

em letras miúdas demais. As linhas estavam muito próximas. A margem não fora observada. A linguagem era cifrada. Como se nossos parentes também tivessem sido condenados. No início, era ridículo nosso esforço para compreender as regras e nos adequarmos a ela. Éramos surpreendidos a todo momento. Uma carta que nos parecia inocente era retida. Outra, na qual um de nós procurava se movimentar no limite das regras em que acreditávamos, era enviada. Elaborávamos instruções para nossos parentes e pedíamos que as observassem, para que recebêssemos suas cartas. Para nos livrarmos disso foi preciso reconhecer que a ânsia de encontrar uma ordem é tão inútil ali dentro quanto do lado de fora. A única regra é o humor momentâneo dos censores. (DIENSTBIER, 1992, p. 405)

Marcas dessa censura foram encontradas nas cartas de Havel. Exemplos aparecem principalmente durante seu primeiro ano de prisão, quando suas cartas estavam mais preocupadas com assuntos familiares, no âmbito de querer notícias de todos seus amigos e parentes, ou de tentar conversar sobre coisas cotidianas, como seu trabalho e seu julgamento.

Durante as escritas, o dramaturgo explica muitas vezes as condições do que pode ser dito e o que não pode, relatando a incerteza de que sua cunhada, Andulka, pudesse lhe escrever (HAVEL, 1992, p. 20), a não autorização de falar sobre seu julgamento (p. 22), o não recebimento de cartas de amigos (p. 25 e 31) e de cartas que continham algum trecho em inglês (p. 66) e às instruções de que Ivan e Olga deveriam “evitar escrever coisas que possam ser interpretadas como referências indiretas, insinuações, códigos ou coisa parecida.” (p. 66).

Além desses relatos, houve duas cartas parcialmente riscadas, uma escrita por Havel (carta 5, p. 27), a qual continha um espaço em branco que, segundo as notas de tradução, daria espaço a um nome. A outra,⁹ escrita por Věra, mulher de Ivan Jirous, em que o dramaturgo relata ter metade da carta riscada por

⁹ Citada na Carta 7 (p. 27-28).

um marcador preto, dificultando o entendimento dela.

É possível também observar a burocracia que era a troca de cartas, o processo, segundo relatos do autor, era lento, acusando a chegada de uma das cartas (13) seis semanas depois do enviado. A questão das encomendas, visitas e a autocensura também são retratadas e é perceptível a dificuldade em fazer essas coisas devido à grande interferência das autoridades.

Para escapar dessas situações, evitar que sua carta fosse censurada, ou voltasse para que seja refeita, Havel desenvolve seu próprio estilo de escrita, criando estratégias para que informações consideradas proibidas pudessem ser ditas. Após algumas leituras e discussões sobre elas, sistematizamos essas estratégias em três categorias, estabelecidas de acordo com semelhanças na escrita de Havel e nos temas abordados durante a produção das cartas: culpabilidade, margear o assunto e normalidade.

Lembramos que o seu objetivo principal era se comunicar com sua família, tentar manter um pacto epistolar e retratar como sua vida estava seguindo, assim como o desejo de receber notícias do mundo de fora. Portanto, essas técnicas foram utilizadas, principalmente, para criar uma privacidade que havia sido lhe tirada.

O *sentimento de culpa* em estar preso é escrito pelo autor ora utilizando-o como uma estratégia, ora desabafando sobre seu sentimento real. Encontra-se, dessa maneira, uma ambiguidade em até que ponto essa categoria é realmente uma estratégia.

Quando a culpabilidade é utilizada como estratégia, o autor se apresenta como o único culpado por tudo o que está acontecendo, não divagando muito sobre essa ideia, ele apenas relata a consequência de estar preso como sua responsabilidade. Além disso, o autor aponta para si mesmo como o causador da coerção

do sistema, do sofrimento que sua família está passando e não procura o início do problema, fazendo com que tudo o que ele havia dito seja facilmente contradito em algum momento.

As cartas 9 e 10 apresentam um pouco dessas características, nas quais Havel relata seu sentimento de estar preso e ter recusado as propostas de imigração aos Estados Unidos – que são tratados por ele como uma viagem –,¹⁰ durante esses relatos o autor cita que em alguns momentos, apesar de não se arrepender de sua decisão, se seu posicionamento tivesse sido diferente, ele não teria cometido esse erro que o leva sofrer as consequências de sua pena.

[...] acho que estou começando a entender a história toda com os EUA. Agora parece que, se minha reação tivesse sido um pouco diferente, hoje as coisas poderiam estar melhores para mim – e não ter tido os efeitos desfavoráveis que eu mais temia. Resumindo, minha cautela excessiva pode ter sido um erro. Mesmo assim, não me arrependo de nada do que fiz. (HAVEL, 1992, p. 34)

Nesse momento, podemos perceber como o autor carrega a culpa de ter sido preso e todas suas consequências em cima dele mesmo, dessa forma, toda a coerção do sistema se torna consequência de sua escolha e não do governo em que estava vivendo. “Aqui é realmente difícil pesar todos os aspectos – eu estava ligeiramente nervoso com o assunto, mas, depois da sua visita todo meu nervosismo desapareceu” (HAVEL, 1992, p. 30).

Na carta 10, é perceptível que essa culpabilidade do autor em relação às consequências de sua pena é uma estratégia, pois Havel deixa algumas marcas em meio ao texto explicando que era difícil acreditar que qualquer coisa que fizesse mudaria sua situação atual tão facilmente, e que nenhuma consequência teria

¹⁰ Esta informação foi obtida pelas notas do tradutor. Ele explica que a viagem a qual Havel se refere era na verdade propostas de imigração forçada.

maior ou menor impacto. Assim, subentende-se que essa era uma decisão que fugiria de seu controle, não importando suas posições em relação às questões apresentadas, todas elas teriam alguma consequência.

Essa contradição presente na carta 10 nos faz refletir que Havel retrata a falta de autonomia do ser, descarregando sua culpa em cima do sistema, contraditoriamente com o que havia relatado linhas atrás; além disso, o autor denuncia a violação da privacidade que o sistema cometia, retirando sua autonomia e apresentando consequências independente de suas escolhas. Havel tenta criar sua própria privacidade com essas estratégias, fugindo das armadilhas da visibilidade as quais estava exposto. Essas seriam inacessíveis por qualquer esfera do regime penitenciário (PROCHÁZKA, 1993, p. 131).

É o caso da carta 74, a qual Havel reflete sobre si mesmo, principalmente lembrando de quando era uma criança, divagando sobre seus problemas de integração e, portanto, sempre ser isolado ou excluído de onde estivesse, justificando que essas situações o levam a uma busca incessante de convencer a todos que está certo. À primeira vista, essa carta parece ser um desabafo de suas lembranças pessoais, justificando sua culpa em estar sempre errado.

Mas, ao fim da carta, Havel novamente deixa marcas que nos permitem observar algumas contradições quando o autor conversa sobre o passado para justificar estar errado no presente, ou não pertencer ao mesmo mundo cruel ao qual estava retratando. Apesar de suas conclusões começarem a se culpar por sempre ocupar “lugares problemáticos” perante a sociedade, Havel termina questionando se de fato de sua exclusão não ser um defeito pessoal, mas uma condição externa a ele.

Nesse momento, podemos identificar em Havel a construção da figura de um “outsider”, não fazendo parte do mundo cruel descrito,

estando a culpa dos acontecimentos presentes não nele ou em suas ações, mas em situações e atos cometidos por terceiros:

Com o passar do tempo, torna-se mais claro para mim que essas experiências antigas faziam-me sentir – de modo vago, um tanto inconsciente e não demasiado trágico, mas radical e em tudo o que faço – que, fundamental e essencialmente, estou um pouco fora da ordem do mundo. (HAVEL, 1992, p. 185)

Uma técnica bastante presente em suas cartas é a de *margear os assuntos que deseja tratar* envolta de um assunto de família ou um tema específico considerado legal pelos censuradores. Havel procura tratar das consequências e não das causas ou da questão em si, fazendo com que o tema seja visto como apenas “familiar”, mesmo que esteja falando sobre a coerção sofrida na prisão, como é o caso da carta 79.

Nessa carta, o autor escreve sobre suas impressões e sentimentos sobre a prisão, como ela ultrapassa e domina todas as esferas de sua vida, fazendo com que ele – por não querer mudar seus posicionamentos – movimente-se de maneira planejada.

Ele permeia todos os aspectos de meu cotidiano: estabelece meu horário diário com grande exatidão, e de manhã até à noite influencia em maior ou menor extensão todas as minhas atividades, intenções [...] em suma, penetra em tudo o que normalmente seria o campo da responsabilidade pessoal do homem e seu envolvimento no mundo que o cerca. (HAVEL, 1992, p. 198)

Ele apresenta todas as características de seu cotidiano, sua privacidade violada, sua rotina mecânica, obrigações diárias e como a prisão penetra e toma controle desse campo da responsabilidade. Porém, ele introduz o tema como um assunto familiar, não uma crítica ao que está vivendo, ou um relato que visa construir uma imagem negativa a respeito daquela instituição, isso permite que a descrição

do cotidiano da prisão seja considerada um tema secundário em sua carta.

Essas estratégias são muito sutis e têm como objetivo retratar seu cotidiano à Olga, achar meios de fugir à censura para se comunicar de forma íntima com sua família, mas não necessariamente construir críticas ao governo, como Procházka (1993) escreve em seu artigo, explicando que as cartas de Havel não se destacam necessariamente por mensagens políticas codificadas, mas por como ele lida com a questão da restrição de escrita e explora sua própria posição como um dilema.

Ao começar essa carta, o autor indica que a falta de notícias de casa o deixou deprimido e isso seria o seu tema principal, logo após Havel começa a relacionar a falta de sua casa com o papel que seu encarceramento desempenha, podendo se estender aos assuntos sobre seu cotidiano controlado: “Estou chafurdando em um lamaçal de ignorância o que evidentemente só aprofunda minha orfandade e aumenta a preocupação quanto ao que está acontecendo em casa. Esta situação nada alegre determinou o tema da carta de hoje.” (HAVEL, 1992, p. 197).

A partir desse exercício de se afastar do tema proibido, para poder colocá-lo às margens dos assuntos legais, o dramaturgo desenvolve uma técnica na qual ele trata apenas das consequências de estar preso, não as apresentando como causas. Portanto, as intenções das palavras são retiradas do texto, dissolvendo-as em meio a situações comuns.

Essa estratégia resulta, ao fim da carta, em uma reflexão acerca de seu mau humor e da falta de liberdade, como as duas se relacionam e como a falta de notícias de sua casa o fazem sentir essa angústia de ter o seu direito de ir e vir violado. Portanto, a causa colocada por Havel por seus sentimentos é justamente o mundo de fora e a falta de notícias.

Isso tem uma conexão lógica com a sensação de desamparo e meu acentuado medo de que

alguma coisa nefasta está acontecendo em meu mundo – com você, com aqueles à sua volta ou com os outros que não me são chegados – e não posso lá estar para avaliar a situação e compartilhá-la, enfrentá-la e tentar afastar seus efeitos perniciosos. (HAVEL, 1992, p. 200)

A mesma estratégia é encontrada na carta 41, na qual Havel margeia a responsabilidade do ser envolta de questões ligadas à religião e à fé. A partir disso, o autor coloca o indivíduo como o único responsável por todos seus atos e o coloca como a própria resposta para suas questões, apesar de ser moldado sempre por algo externo a ele, pelo mundo que o cerca.

Isso o leva a alguns questionamentos que visam a reflexão do sentido de tudo, de como o mundo está mudando e as posições dos indivíduos passam a ser influenciadas por isso, dessa maneira, quem não as mudam, acaba por se afastar e isolar. “O mundo ao nosso redor não mudou? Os significados não se deslocaram nele? Por que, por exemplo, tantos amigos estão subitamente deixando o país?” (HAVEL, 1992, p. 101).

A fim de passar as impressões do cotidiano de sua pena, o prisioneiro *relata a sua rotina como escolhas próprias*, dessa forma, a impressão passada é de que nada lhe era imposto e não estivesse em um ambiente coercitivo como a prisão.

Em sua carta 123, o autor comenta a obrigatoriedade em ver diariamente o noticiário da televisão, apresentando algumas críticas quanto as estruturas linguísticas que estão sendo utilizadas pelos apresentadores e todos os entrevistados, a partir dessa crítica, podemos entender como as intenções das palavras estavam sendo retiradas, dificultando o entendimento geral do que estava sendo dito.

Como a televisão era um meio de comunicação em massa, ela foi utilizada pelo governo comunista como um meio de manipulação da população. Como apontou Hobsbawm (1995), o

governo buscava um tipo de controle da população através da censura, portanto, o regime comunista utilizou de estratégias para tentar esconder seu caráter totalitário. Uma delas foi a “armadilha da visibilidade” pelos meios de comunicação, como a televisão, por ser um instrumento de comunicação em massa e permitir que os espectadores exerçam a função de apenas consumidores (PROCHÁZKA, 1993, p. 133). Visando esse sentimento de sempre ocupar o espaço do oprimido, Havel utiliza em sua 130ª carta a figura da moça do tempo como seu próprio eu, buscando termos quase filosóficos para fazer essa relação.

Havel narra que a apresentadora da previsão do tempo, em uma transmissão em rede nacional, diante de um problema que ocorre no estúdio, fica parada longamente e ninguém a ajuda, deixando-a desamparada e exposta a toda Tchecoslováquia. A figura dessa mulher, era, para Havel, sua própria figura, pois sua privacidade havia sido exposta quando foi preso, toda sua liberdade foi perdida, se submetendo ao mecanismo da prisão. Ambos haviam caído na armadilha da visibilidade (PROCHÁZKA, 1993, p. 133). O governo pode ser entendido como as outras pessoas que não a ajudaram, apenas a deixaram desamparada e exposta. Tal armadilha era utilizada pelo governo da época para que não houvesse privacidade, autonomia e nem liberdade de pensamento.

O seu conceito de responsabilidade é inspirado pela filosofia de Levinas, trazendo a ideia de que nós nos descobrimos através do outro, nos permitindo entender sua simpatia a moça do tempo e tudo aquilo que sentiu ao vê-la em uma situação de vulnerabilidade, assim como a que ele se encontrava (HAVEL, 1992, p. 328).

A intenção de Havel era mostrar que ninguém estava livre dos olhos do totalitarismo, apesar da diferença entre as situações comparadas por ele na carta 130, percebemos a sua simpatia em entender a exposição que aquela

apresentadora estava sofrendo, pois todos o estavam, de alguma maneira.

A questão da *normalidade* é marcante quando o autor comenta o fato de “ter o hábito” de assistir ao noticiário todos os dias e isso não é apresentado como uma punição, mas uma coincidência ou uma escolha. Essa construção sutil em que Havel apresenta uma obrigação como um simples hábito desconstrói o peso que esse retrato do cenário mecânico construiria e de como aquilo era algo que o oprimia de maneira tão forte. Sua mensagem chegaria à Olga, denunciando o desamparo e a falta que ele sentia de sua liberdade.

Essa marca da normalidade ocorre, de formas mais sutis, quando o autor relata sobre seu trabalho forçado, ou qualquer atividade realizada como punição, e nenhuma delas é apresentada como uma obrigação, mas como apenas uma tarefa diária e, conseqüentemente, normal. Havel faz uso de construções simples da língua para relatar determinadas situações, como “tive a oportunidade de assistir na televisão” (HAVEL, 1992, p. 95), carta a qual é relatado o filme *Com Amore*, um dos permitidos pela censura do governo como um filme muito interessante; “Uma coisa nova e importante em minha vida aqui: comecei um curso de soldagem” (p. 109).

Com o objetivo de tornar sua carta mais “invisível” aos censuradores, o dramaturgo utiliza de uma estratégia: tratar os assuntos, mesmo os mais absurdos, com uma grande normalidade, utilizando alguns eufemismos, provocando, até mesmo sentimentos de indiferença perante a determinadas questões.

Essa é uma estratégia muito comum, está presente na maior parte das cartas e é principalmente marcada por expressões e palavras como: “nada de especial aconteceu” (HAVEL, 1992, p. 33), “De resto, não há nada de especialmente novo em minha vida” (p. 75), “a qualquer momento e a qualquer hora” e “Minha

vida: tempo estável, mais para nublado, sem novidades especiais a comunicar exceto, talvez, que me raspam a cabeça” (p. 94).

Elas ocultam a intensidade do cotidiano da prisão, fazendo de suas cartas narrativas de um prisioneiro que, mesmo num ambiente controlado, opressor e com atividades forçadas, parece viver num ambiente muito menos caótico e sem tantas restrições.

“O que mais posso dizer a meu respeito?”

Lemos as cartas de Havel à sua esposa na busca por marcas de um pacto epistolar e de estratégias pelas quais um preso lidou com a censura para conseguir diminuir as distâncias e aplacar dores. Ao longo de três anos e meio de encarceramento, o preso construiu estratégias para poder fazer daquela conversa com sua esposa um sentido de resistir às condições opressivas da situação em que se encontrava. Dentro das restrições à escrita impostas pelas regras – e pelo humor – dos censores, buscava manter algum contato com o mundo e com sua própria escrita, contato esse mediado por sua esposa.

No meio da carta de número 20, após contar sobre os trabalhos que realizava como preso, suas sensações corporais, suas preocupações com a saúde psíquica, ele quer continuar a escrever, ele quer escrever mais, sobre muitas coisas, sobre diversos assuntos, mas só pode falar de si. Então escreve: “O que mais posso dizer a meu respeito?” (HAVEL, 1992, p. 68, grifo nosso), e segue falando mais de sua saúde. Aqui está a luta entre o escritor e suas inúmeras questões internas sobre como lidar com a censura para poder continuar a escrever. Só pode falar a seu respeito e sobre isso não há muito mais a ser dito. Mas, há a necessidade de dizer mais.

Ao longo dos três anos seguintes, Havel vai construindo estratégias de escrita para conse-

guir falar desse “mais”, que analisamos a partir de três categorias: culpabilidade, margear o assunto e normalidade. Ele vai se construindo escritor sob constante censura e com pouquíssimo tempo para escrever, (sobre)vivendo até a próxima carta, buscando dizer mais a respeito de si, mas, principalmente, a respeito do mundo que precisa caber dentro desse “si”.

Em sua penúltima carta publicada (144), após uma reflexão sobre o ser, já preso há três anos e meio, Havel faz uma meta-leitura do que acabara de escrever, que é, de certo modo, a síntese do que o conjunto de suas cartas lhe permitiram:

O mesmo se aplica realmente – é preciso acrescentar em nome da inteireza – a estas minhas reflexões: são uma derrota, porque com elas não descobri nem expressei nada que já não tenha sido descoberto muito tempo antes e expresso cem vezes melhor, e são, no entanto, ao mesmo tempo, uma vitória: se não fosse por nenhum outro motivo, ao menos consegui, por meio delas (superando obstáculos externos mais banais e obstáculos interiores mais profundos do que eu poderia desejar a alguém que escreve alguma coisa) pude refazer-me a ponto de agora me conhecer melhor do que ao começá-las. É estranho, mas acho que estou mais feliz agora do que em qualquer outro momento dos últimos anos. (HAVEL, 1992, p. 385)

E conclui a carta, com as palavras precisas daquilo que ele mais poderia dizer a seu respeito, agora refeito, agora melhor do que quando começou a escrever para Olga: “Em síntese: estou ótimo e amo você...” (HAVEL, 1992, p. 385).

Referências

AGUIAR, Thiago Borges de. **Jan Hus**: cartas de um educador e seu legado imortal. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

AGUIAR, Thiago Borges de. Construção da imagem de si e do outro: cartas de viagem de Jan Hus para Constança (1414). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, BIOgraph, v. 02, n. 05,

p. 428-447. maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3458>. Acesso em: 10 maio 2020.

BLAIR, Erica (John Keane). **A human face in Prague: a conversation with Václav Havel**. Tradução de A. G. Brian. Mimeo. 1996. Disponível em: <http://www.johnkeane.net/wp-content/uploads/1986/01/Jk_Havel_a_human_face_in_prague.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

DIENSTBIER, Jiří. Sobre a escrita de cartas. In: HAVEL, Václav. **Cartas a Olga**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992. p. 402-407.

HAVEL, Václav. **Letters to Olga**. Londres: Faber and Faber, 1990.

HAVEL, Václav. **Cartas a Olga**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Artesãos da palavra: Cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 115-136.

MORAES, Elaine Robert. A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Batella (orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 55-60.

PONTUOSO, James F. To the castle and back, by Václav Havel. Translated by Paul Wilson (Book Review). **Society**, v. 45, p. 87-89. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12115-007-9052-6>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PROCHÁZKA, Martin. Prisoner's predicament: public privacy in Havel's letters to Olga. **Representations**, University of California Press, no. 43, p. 126-154, 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2928735>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SEVCENKO, Nicolau. Václav Havel: a voz de Praga para o mundo. In: HAVEL, Václav. **Cartas a Olga**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992. p. 9-16.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme Val Toledo. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, Guilherme Val Toledo, SOLIGO, Rosaura (Organizadores). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 23-43.

Recebido em: 19/05/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Thiago Borges de Aguiar é doutor em Educação na área de História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), membro do HiNaS, Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades da Unimep. *E-mail:* tba-guiar@outlook.com.br

Geovana Corassa Rossi é bacharelada em Letras – Tradução e Interpretação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Foi Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* geovanarossi8@gmail.com

ENCARCERADOS “ABREM SUAS ALMAS”: REFLEXÕES A PARTIR DOS ESCRITORES DA REVISTA A ESTRÊLA

■ DAIANE DE OLIVEIRA TAVARES

<https://orcid.org/0000-0001-5776-0439>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Utilizando como objeto/fonte de pesquisa a revista *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal*, o objetivo deste trabalho é pensar nos assuntos abordados pelos seus escritores privados de liberdade e o que nos revelam. Que discursos esses sujeitos evocam e como a escrita se configura como uma forma de expressar sentimentos? Como o cotidiano na prisão é abordado e suscitam práticas e discussões acerca do sistema penitenciário brasileiro na década de 1950? O que revela *A Estrêla* sobre o nível de escolaridade dos internos? Diante do exposto, busco interpretar como os apenados escritores “abrem suas almas”, evidenciam suas subjetividades e como revelam que as contradições existentes no sistema prisional não eram pauta do periódico aqui estudado. Fundamento esta análise em autores como Ana Mignot (2002) e Veronica Sierra Blas (2016) que abrem perspectivas para se pensar nos sentidos das escritas de si no cárcere e Augusto Thompson (2002), que possibilita uma análise acerca da complexidade do sistema penitenciário. Nesse sentido, a relevância do presente artigo se configura por trazer à tona sujeitos quase invisibilizados pelas pesquisas acadêmicas e por revelar algumas dificuldades e poucos avanços do sistema prisional brasileiro ao longo da nossa história recente.

Palavras-chave: Escritores. Privados de liberdade. *A Estrêla*.

ABSTRACT

INCARCERATES “OPEN THEIR SOULS”: REFLECTIONS FROM THE WRITERS OF “REVISTA A ESTRÊLA”

By using the magazine *A Estrêla: Body of the Central Penitentiary of the Federal District* as the research object/source, the objective of this research work is to think about the subjects used and what writers deprived of liberty reveal to us. Which speeches do these individuals evoke and how its writing configure as a way of expressing feelings? How is the daily life in prison addressed and raise about prac-

tices and discussions regarding the Brazilian penitentiary system in the 1950? What does *A Estrêla* magazine reveals about the inmates' education level? In view of the above, I seek to interpret how the convicted writers "open their souls", evidence their subjectivities and how they reveal that the contradictions existing in the prison system were not on the the journal studied here agenda. I support this analysis on authors such as Ana Mignot (2002) and Veronica Sierra Blas (2016) who open perspectives to think about the meanings of the writings of oneself in prison and Augusto Thompson (2002), which allows an analysis regarding the complexity of the prison system. In this sense, the relevance of this present article is configured bringing up subjects almost invisible by academic research and revealing some difficulties and short advances in the Brazilian prison system throughout our recent history.

Keywords: Writers. Deprived of liberty. *A Estrêla*

RESUMEN

ENCARCELADOS "ABREN SUS ALMAS": REFLEXIONES A PARTIR DE LOS ESCRITORES DE LA REVISTA A ESTRÊLA

Se utilizando de la revista *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal* como objeto y fuente de esta investigación, este trabajo busca reflexionar los temas presentados por sus escritores privados de libertad y lo que se asoma desde sus líneas. ¿Qué discursos se declaran a través de estos sujetos y de qué manera la escritura se ha convertido en una expresión de sentimientos? ¿Cómo se aborda el cotidiano en la cárcel y se promueve prácticas y discusiones acerca del sistema penitenciario de Brasil en los años 50? ¿Lo qué se descubre en *A Estrêla* sobre el nivel de escolarización de los internos? A partir de ello, este trabajo busca recorrer de qué manera los cautivos escritores "abren sus almas", señalan sus subjetividades y cómo subrayan que las contradicciones presentes en el sistema carcelario no hacían parte de las pautas del periódico que se estudia aquí. Como apoyo a esta análisis, se toman las perspectivas de autores como Ana Mignot (2002) y Veronica Sierra Blas (2016) para pensar los sentidos de la escritura de uno mismo entre rejas, además de Augusto Thompson (2002) que permite analizar la complejidad del sistema penitenciario. De este modo, el presente artículo resulta ser de interés porque reconoce sujetos casi invisibles en las investigaciones académicas, espone las dificultades y bajo desarrollo del sistema penal brasileño a lo largo de la história reciente.

Palabras clave: Escritores. Privados de libertad. *A Estrêla*.

Introdução

Ao folhear a revista *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal* pela primeira vez, surpreendeu-me a diversidade de textos que trazem à tona as práticas e discussões acerca do sistema penitenciário brasileiro nas décadas de 1940 e 1950. No acervo de periódicos da Biblioteca Nacional encontrei a coleção do impresso, uma iniciativa de Victório Canepa¹, Capitão do Exército que atuou em estabelecimentos prisionais no Distrito Federal e no estado do Rio de Janeiro. Lançada em 1944, em formato de jornal², voltou a circular no ano de 1951, como revista, tornando-se mais elaborada, mais densa e mais extensa. Os discursos ganham força e a presença de Victório Canepa é ainda mais forte, o que me fez julgar necessário debruçar-me apenas nos impressos da década de 1950, utilizando as 22 revistas como objeto/fonte de pesquisa.

Sendo assim, para pensar as vozes que emergem em *A Estrêla*, este artigo suscita as seguintes questões: quem são os escritores privados de liberdade do referido periódico? O que escrevem? Que discursos esses sujeitos evocam? Quais os temas por eles debatidos? Como o cotidiano na prisão é trazido por esses escritores? O que era permitido escrever? É possível pensar em censura por parte do editor? Antonio Nóvoa (*apud* CATANI, BASTOS, 2002), aponta para o fato de a imprensa periódica ser lugar de permanente regulação coletiva: a elaboração de um impresso traz sempre debates e discussões, polêmicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, o que leva a pensar na importância de

interpretar os textos permitidos no jornal e quais as discussões abordadas por seus diversos colaboradores.

A Estrêla era comercializada a fim de arrecadar recursos para assistir às famílias dos internos, editada e impressa pelo jornal *O Globo*, enviada para assinantes pelos correios, ou vendida separadamente. Os gêneros textuais que preenchem as páginas da revista, como também seus escritores, são diversos: artigos científicos, notícias sobre o sistema, passatempos, notícias esportivas, discursos de autoridades, entre outros, escritos por juristas, penitenciaristas, presidiários, visitantes, jornalistas, e tantos outros sujeitos. No entanto, uma personalidade reina absoluta no impresso: a de seu idealizador. Canepa faz do periódico a vitrine de ideias, feitos, dos eventos e reuniões dentre os quais participou e nesse espaço ele vai construindo a sua memória e as características de sua gestão e atuação na formulação de políticas e discussões na área. Tendo a compreensão de que o editor e responsável pela revista em questão possuía objetivos bem direcionados ao encaminhar suas publicações, como analisar a realidade revelada pelos apenados no referido impresso?

Segundo Magaldi e Xavier (2008), a utilização de impressos nas investigações acadêmicas ganha relevo, entre outras razões, pela ampla variedade de publicações que revelam um universo social multifacetado, pela potencialidade de captação dos debates e ações no momento em que se processavam e pela possibilidade de promover o acesso do pesquisador a diferentes vozes e diferentes diagnósticos. Nessa perspectiva, busco refletir sobre como os encarcerados em seus escritos e, também em seus silêncios, revelam nuances da vida na Penitenciária Central do Distrito Federal.

1 Dirigi a Colônia Penal de Ilha Grande, a Penitenciária Central do Distrito Federal, sendo que um dos seus idealizadores, fez parte do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, foi membro da Associação Cultural dos Presídios de São Paulo, da Associação de Prisões de Nova York e criou, em 1952, a Associação Brasileira de Prisões.

2 Na Biblioteca Nacional, constam apenas as edições a partir de 1945.

Escritores da *Estrêla*: motivações, sujeitos e temáticas

Ao refletir acerca das tramas e complexidades que envolvem as práticas que se estabelecem no sistema prisional, algumas questões surgem ao pensar na produção de um impresso elaborado numa penitenciária: quem são os escritores? Há uma tipificação do jornalismo praticado em unidades prisionais? Quais são os interesses dessas produções? Para tentar responder a essas perguntas, levarei em conta a seguinte proposição:

[...] a cadeia não é uma miniatura da sociedade livre, mas um sistema peculiar, cuja característica principal, o poder, autoriza qualificá-lo como sistema de poder. Por outro lado, suas hierarquias formais, se bem que devam ser levadas em conta, não podem ser tidas como as únicas ou mais relevantes, pois os aspectos informais das organizações comunitárias são de importância fundamental, se se deseja captá-las no modo concreto de operação. Uma sociedade interna, não prevista e não estipulada, com fins próprios e cultura particular, emerge pelos interstícios da ordem oficial. A interação desses dois modos de vida, o oficial e o interno-informal, rende ensejo, naturalmente, ao surgimento de conflitos, os quais terão de ser solucionados por meio de processos de acomodação. (THOMPSON, 2002, p. 19-20).

Desse modo, busco refletir acerca de como um periódico produzido em espaço de privação de liberdade se configura como uma organização comunitária dentro da prisão e, se as tramas e dinâmicas para além da ordem oficial estão presentes nas páginas do impresso. Para auxiliar na compreensão dessas questões, vale ressaltar a importância do estudo de Flora Daemon³ sobre a imprensa carcerária e o fazer jornalístico na prisão a partir da experiência

3 Pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Programa de Pós-Graduação em Comunicação *A imprensa carcerária ou a reinvenção da notícia: um olhar intramuros sobre o fazer jornalístico*, Rio de Janeiro, 2009.

desenvolvida por internos do presídio Evaristo de Moraes na produção do impresso *Em Prol da Liberdade*. Segundo a pesquisadora, os jornalistas aprisionados travam “um embate discursivo com o fazer jornalístico hegemonicamente autorizado sobre o direito de representar um certo perfil humano” (DAEMON, 2009, p. 88), o perfil dos apenados.

É possível identificar a tendência de alguns aspectos ao analisar as escritas oriundas da privação de liberdade. O primeiro diz respeito à construção de textos baseados em relatos de vida para garantir a identificação dos leitores privados de liberdade, e o segundo está ligado a textos que têm interesse político no sentido de denunciar a precariedade das unidades prisionais, pressionar o poder público e, ao mesmo tempo, se aproximar e demonstrar respeito pela administração do presídio.

No entanto, *A Estrêla* silencia os conflitos internos existentes que revelam nuances e tramas da vida na prisão, a relação entre os internos em sua convivência, problemas entre a administração e os apenados e pouco se fala sobre dificuldades materiais. Não há questionamentos sobre as práticas existentes, tampouco a Victório Canepa. Compreende-se tal silêncio na medida em que a grande imprensa extramuros faz emergir nos discursos públicos a referência à condição de monstruosidade dos sujeitos que infringem e quebram a normalidade social (BRASILIENSE *apud* DAEMON, 2009, p. 88) e, no jornal do cárcere, a situação se inverte, como no caso de *A Estrêla*, no momento em que os privados de liberdade são redatores, autores e até mesmo fontes das matérias publicadas no impresso. Verifica-se um movimento no sentido de construir, a partir da escrita, uma representação positiva acerca dos internos da Penitenciária Central como também de seu diretor.

Nesse cenário, a prática jornalística no cárcere busca dar visibilidade ao sistema pe-

nitenciário e, no contexto complexo em que está inserida, ora permite dar voz às demandas e anseios dos apenados, ora se submete às normas do Estado. Mas, apesar de todas as ambiguidades, percebe-se como a prática jornalística realizada em presídios é um recurso importante na medida em que traz à tona sujeitos invisibilizados e silenciados em seus anseios, apesar das contradições e complexidades que envolvem esse processo.

A primeira edição da revista aqui estudada traz Victório Canepa como diretor, fundador e responsável, Jacy Monteiro como assistente técnico, A.S. Rangel como redator-chefe, Walter Barros da Silva como secretário e Gilberto César P. de Castro como gerente de publicidade. Quanto aos colaboradores, aponta-se que são diversos e sem especificar nomes⁴.

A partir da edição de número 3, o único nome que consta como equipe é o de Canepa e, segundo informações contidas na revista, toda a renda obtida com a venda do periódico era revertida para as famílias dos internos, o que justificaria um trabalho voluntário por parte da equipe. Mas então se tratando de colaboradores diversos, o que eles nos apontam? Artigo de Flaminio Favero, publicado na *Folha da Manhã* no dia 1 de junho de 1951, e publicado posteriormente na edição de número 4 de *A Estrêla*, aborda alguns sentidos dos textos de presos publicados no impresso. Ele diz que a revista “está cheia de colaborações reveladoras de tantos mistérios e pensadores que a psicanálise destrincharia com facilidade”:

Abrem suas almas nas mais expressivas tendências assim reveladas, ou então, vestem em temas de emoção os próprios sentimentos. Talvez até nem seja isso, muitas vezes e sem exortações e censuras que a si próprios fazem; clareando pela recordação um caminho errado e animando-se para os novos rumos que de-

4 Não está especificado na revista se esses sujeitos que constam como pertencentes à equipe são privados de liberdade ou não.

sejam seguir, embora nem sempre com ânimo para tanto. (ed. 4, p. 51).

Para interpretar como os apenados escritores “abrem suas almas” trazendo à tona suas subjetividades e sensibilidades que emergem nas páginas da revista, trarei a partir de agora textos que revelam nuances de suas vidas e sentimentos. O que nos contam os internos da Penitenciária Central? O que nos revelam sobre a vida no cárcere?

A escrita como desabafo: uma forma de amenizar a solidão

A escrita na prisão assume um sentido de grande importância, pois por meio dela, os presos buscam “aliviar tensões e suprir carências mais profundas” (MIGNOT, 2002, p. 117). A leitura de diversos trechos de *A Estrêla* ajuda a pensar nas escritas que emergem do cárcere como uma “tentativa desvairada de abolir a mais difícil das distâncias impostas entre um homem e o mundo” (MORAES, 2000, p. 55), que é a prisão. Verônica Sierra Blas aponta a escrita como grande protagonista em espaços de privação de liberdade:

[...] em qualquer história carcerária, a escrita mostra-se como protagonista indiscutível: escrever foi a chave para resistir no interior das prisões, para tornar possível que os presos e presas não rompessem o laço com o exterior, para manter a moral alta e a vontade de lutar, para conservar a identidade, para sobreviver à injustiça, à tristeza, ao pânico e ao desespero [...]⁵. (2016, p. 20, tradução nossa).

Diante desse cenário, a escrita se torna uma forma de superar a solidão, possibilita

5 “[...] em cualquier historia carcelaria, la escritura se alzaba como protagonista indiscutible: escribir fue clave para resistir en el interior de las prisiones, para hacer posible que los presos y presas no rompiesen los lazos con el exterior, para mantener la moral alta y las ganas de luchar, para conservar la identidad, para sobrevivir a la injusticia, a la tristeza, al pánico, a la desesperación [...]”.

a ilusão da liberdade tão almejada, torna-se um canal de desabafo e exercício de si, “se converte em uma necessidade vital”⁶ (RUBALCABA PÉREZ, 2005, p. 222). Ao extravasar os sentimentos por meio de escritos, a saudade e o desejo de liberdade são expressos com intensidade nos textos dos autores do cárcere. Escrever se torna um mecanismo de lembrança, de expressar a dor e mostrar o sentido de estar na condição de apenado, de “amanhecer na prisão”:

Você sabe o que é amanhecer na prisão? É um amanhecer triste e melancólico, onde se sente a saudade de tudo e de todos... É ver velhos e moços que passeiam no pátio, sem saber se jamais um dia alcançarão a liberdade.

O amanhecer na prisão é sentir com nostalgia a saudade, a saudade de um passado venturoso; é viver horas e minutos à espera da grande surpresa – a liberdade!!!

O amanhecer na prisão é ter uma vontade louca de retornar ao lar, de viver a vida de amor e de carinho junto aos queridos entes, filhos e esposa. (ed. 3, Procopinho, p. 64).

Amores vividos antes do encarceramento, histórias de quem nunca amou. A necessidade de buscar a vida para além do sofrimento, da culpa, das tristezas oriundas das falhas e da consequente prisão, mostram-se presentes:

Do amor...

Eis retratada a vida de um condenado, que outrora nunca amou, hoje sentindo os dissabores da revolta ou, pior, o desfibramento do seu coração, implora da vida somente amor. (ed. 4, Presidiário 1658, p. 52).

Folheando *A Estrêla*, percebo que para os internos é possível “através da escrita e graças à ela, conseguir vencer o tempo, combater o sofrimento e deixar registrada para sempre sua memória, convertida hoje em história”⁷.

⁶ “se convierte en una necesidad vital”.

⁷ “a través de la escritura y gracias a la escritura, lograr vencer el tiempo, combatir el sufrimiento y dejar re-

(SIERRA BLAS, 2016, p. 35, tradução nossa). A experiência do confinamento, sem dúvidas, estimula a produção de memória, e o exercício de consciência. Escrever torna-se um processo terapêutico para o encarcerado na medida em que favorece expor subjetividades, esperanças, mas também medos e culpas:

Se arrependimento fosse ‘absolvição’, os portões desta casa já se tinham aberto para mim! Contudo, resta-me abalizada esperança. Ser compreendido e observado por vós, homem de grandes experiências penitenciárias! Não tenho parentes e nem amigos que me possam ajudar. (ed. 3, Presidiário nº 3837, p. 62).

Tal escrita oriunda do encarceramento faz também compreender “os prisioneiros como indivíduos que desenvolvem seu universo particular por meio do que é escrito a partir das dificuldades e restrições impostas pela vida em privação de liberdade”⁸. (NAVARRO, 2005, p. 19, tradução nossa). Segundo Rocha (2004), a decisão de escrever, muitas vezes, é tomada pela necessidade de reconhecer a realidade e modificá-la. E, diante desse relato, o autor realiza um exercício de si, de forma que articula a si próprio diante de determinados valores.

Para interferir na realidade em que vivem, ora esses sujeitos se utilizam de uma linguagem política, ora a linguagem poética se torna um meio de suscitar o universo prisional, as dificuldades da vida no cárcere e revelam a busca por um novo destino. Nesse sentido, a escrita de poemas que emergem da prisão parece ser oriunda de profundo sofrimento, sentimento esse que transborda nos versos que nascem entre as grades. É possível perceber que os apenados olham para dentro de si ao escrever, num movimento que traz à tona o passado, as dores do presente, as marcas dei-

gistrada para siempre su memoria, convertida hoy en historia”.

⁸ “los prisioneros como individuos que desarrollan su particular universo de lo escrito sorteando las dificultades y restricciones impuestas por la vida privada de libertad”.

xadas pela vida na prisão e o quanto vislumbram a liberdade e um futuro melhor. Talvez esses poemas representem o “grito” de quem queira recuperar a dignidade e a autoestima perdida durante o cumprimento da pena:

Versos de Zé Luiz
Por crime e por pecado,
Padece o coração
De um pobre condenado
Que ainda sofre por paixão.

Meu sentimento é tão profundo...
Fui vítima do amor,
E nada neste mundo
Pode dar fim à minha dôr!

Imploro então o perdão de Deus,
Pois do teu amor, ou da tua aflição nem mesmo
dos olhos teus
Posso esperar contemplação
Sofro tal como Nazareno;
Vivo isolado do meu lar.
Mas, como êle, bom e sereno,
Hei de vencer o meu penar!

(ed. 4, Presidiário 1776, p. 10).

Através da leitura dos textos contidos na revista, é possível enxergar esses sujeitos para além do crime cometido e perceber o ser humano em suas fragilidades, emoções e sentimentos. Os privados de liberdade escrevem, reescrevem suas histórias, e surgem testemunhos de sofrimentos durante os dias de aprisionamento, além da imensa solidão pertencente ao cotidiano desses sujeitos. Esses escritos trazem “o elemento biográfico a um alto nível de expressividade tornando-os inteligíveis dentro das convenções de determinado contexto histórico e cultural” (CANDIDO, 2000, p. 35) que, nesse caso, é o ambiente prisional.

Entre os temas mais recorrentes na escrita desses poetas do cárcere estão: liberdade, amor, saudade e a própria prisão. Nessa poesia do cárcere, o amor, de resto, inunda o verso do detento. Há por todos os lados choros,

soluços, lábios de coral, saudades, recordações desesperadas, rogos. Após o testemunho da rima, falam mais livremente e com maior franqueza (JOÃO DO RIO, 2008). Esses sujeitos trazem seus testemunhos de vida por meio de seus versos e, nesse momento, “as representações desveladas permitem que pelo discurso, elas se produzam, num movimento descrito como uma ‘poética da experiência’ onde o narrador se inventa como sujeito da linguagem” (CUNHA, 2000, p. 178).

Mas na Penitenciária Central havia também uma escrita motivada por um tema imposto. Em concurso de poesia com o nome de “Onde está o Poeta”, realizado pela equipe da revista sobre o tema “Com trabalho e disciplina ganharás a liberdade”, o texto abaixo foi eleito como o melhor:

Não sucumbe, camarada!
Não aumenta teu tormento;
Pois nem tudo está perdido,
Nem a vida naufragada.
Não pensa no longo tempo!
Vês minh’alma confortada?
– Quem tem bom comportamento, tem a pena atenuada.

E não é apenas sobre seus sentimentos que os internos se fazem ouvir. Trazem também suas concepções sobre o mundo do lado de fora, questionam a sociedade em que vivem, questionam valores:

Por que não se gastam os dinheiros para matar a fome, o frio; para cessar as pragas? Por que não se desbrava o solo, os ares, as ciências no sentido do bem? Por que não vulgarizam os gêneros, a música, as artes, enfim, todos esses valores espirituais que formariam um mundo decente – conservando os filhos, resguardando os pequeninos que nem sabem falar? Por que se invadem as terras alheias com ganância e com ódio? Que exemplos querem dar? (ed. 3, p. 29).

Escrevendo sobre temas diversos e publicando artigos que apresentavam forma discursiva

siva elaborada, o Presidiário X⁹, redator da revista, chama atenção pelas reflexões propostas e pelos belos textos publicados. Sendo assim, destaco a partir de agora algumas das publicações desse autor que considere importantes para seguir interpretando os sentidos das escritas aprisionadas.

Presidiário X: lugar de escrita, escolaridade e comportamento “ideal”

Enveredar pelos escritos de X levaram-me a uma questão: qual o nível de escolaridade dos internos que colaboravam com a revista? Os textos do redator demonstram um certo nível cultural que o diferencia dos demais, seria então a escolaridade um critério para publicação de textos no impresso? O redator de *A Estrêla* produzia artigos sobre filósofos, sobre o diretor, sobre execução penal, sobre sofrimentos, sobre suas concepções religiosas:

Lembro-me de Sócrates a propósito de tudo o que se deixou de fazer no mundo, segundo ele e Cristo. Sócrates é mais antigo, mas não foi melhor do que Cristo. [...] E morreu, igual a Cristo, como subversor. Morreu porque, se na época de Cristo havia Judas, ou Pilatos, ou Herodes, na de Sócrates existia Anitis e outros facínoras. (ed. 3, Presidiário X, p. 39).

O interno defendia sujeitos dos quais conhecia as histórias e, sobretudo, defendia seu diretor. Como redator, seguia a linha editorial do impresso e seu responsável. Talvez para defender a administração de algum conflito interno, ele chama atenção para o fato de Canepa ser justo com presos, buscando corrigi-los, recuperá-los, motivo esse que deveria levar à paz na unidade. “O diretor ideal, como diz o velho ditado da cadeia, repetido por presos

e guardas, é aquele que não é bom nem mau, mas justo (THOMPSON, 2002, p.56)”. Segundo X, Canepa representava esse gestor:

O Diretor está sempre em seu gabinete, além dos encontros semanais, reuniões semanais. Não sofremos injustiças do conhecimento da Diretoria: há este motivo para seguirmos em paz com a instituição. (ed. 3, Presidiário X, p. 19).

Ao tratar da própria execução penal, X era crítico, opinava e elaborava suas ideias de maneira muito coerente. Ao discutir a individualização da pena, ele debatia a necessidade de abolir a sentença determinada a partir do crime cometido, pois se é o criminoso que deve ser julgado, por que o crime a determinar a pena? Para ele, o crime era um conceito variável de determinada ação lesiva à coletividade. Assim, não importa o crime que haja praticado. Quer-se saber por que e como chegou ao delito e impõe-se que julgado será o criminoso. Explicados os motivos que o levaram ao crime, empreende-se o esclarecimento da procedência ou improcedência dos fatores (ed. 2, p. 37).

Segundo Gros (2001), individualizar a pena seria o mesmo que remoralizar, ressocializar. Punir é fazer com que o sujeito culpado assimile normas morais ou sociais. Reforçando o discurso do período, o escritor do cárcere diz que se a função da instituição penal é ensinar, corrigir e readaptar o sujeito socialmente, o tempo de reclusão deve ser proporcional ao tempo de assimilação dessas diretrizes, pois se a intenção da lei penal é corrigir, que fiquem presos até que se corrijam. E seria possível “corrigir” os internos por meio da privação de liberdade? Essa discussão será feita mais adiante e aqui destaco que X ainda faz observações acerca de suas condições de escrita:

Escrevi pelo tato. Não havia luz depois das 21 horas e já eram 22 quando comecei a escrever numa tira de papel, sobre uma prancha de papelão, sentado à cama. (ed. 2, Presidiário X, p. 37).

9 Esse é o pseudônimo pelo qual o redator se identifica e assina seus textos. Alguns internos se identificam por meio de números, outros com pseudônimos e poucos com seus próprios nomes e sobrenomes.

Veronica Sierra Blas (2016, p. 19, tradução nossa) chama atenção para a importância de perceber as condições que perpassam a produção escrita dos privados de liberdade:

[...] revelar os usos e funções da escrita em reclusão, assim como determinar suas condições de produção e difusão, analisar suas modalidades de conservação, apropriação e interpretação, são tarefas necessárias, imprescindíveis, quando se trata de compreender de forma global a repressão [...]¹⁰.

Pela capacidade de escrever textos densos e críticos mesmo em condições adversas, parece-me que essa era uma prática de X mesmo antes do encarceramento, talvez tenha sido eleito redator por ter uma formação diferenciada, um nível maior de escolaridade. Seu tempo como redator foi curto, mas significativo. Na edição de número 6 do periódico, outro interno fala da despedida de X, destaca sua importância e deseja felicidades:

Você, que partiu do nosso meio para a tão esperada liberdade! Você, que tão retamente soube acatar e cumprir as determinações disciplinares dessa casa. Você, que, como secretário das comissões, sempre foi um companheiro compreendedor dos seus deveres para com a administração, como para a coletividade...Você, que, como redator e repórter do nosso órgão ‘A Estrêla’ foi sempre um baluarte, um batalhador incansável pelo progresso e pelo desenvolvimento da matéria contida nas suas páginas, para dar assim ao Brasil e a P.C.D.F, uma revista modelo nos assuntos penitenciários. Você, que foi mais que um companheiro, e chegou a quase um irmão, que foi sempre possuidor de todos esses predicados, é também merecedor dos meus votos de felicidade e do meu adeus de amigo. (ed. 6, p. 44).

A relevância do trabalho de X fica evidente

10 [...] desvelar los usos y funciones dados a la escritura em reclusión, así como determinar sus condiciones de producción y difusión, y analizar sus modalidades de conservación, apropiación e interpretación son tareas necesarias, incluso imprescindibles, cuando de lo que se trata es de comprender de forma global na repressão [...].

em um outro artigo no qual se conta um pouco da história do “Rei Momo” da Penitenciária Central, aquele que “é gordo, é redondo, mas não é carnavalesco”. Um interno que iniciava suas atividades laborativas na unidade às 5 horas da manhã, pouco falava, mas segundo X, possuía suas ternuras:

O que acontece com a sua alma durante a noite não posso adivinhar; nessas horas eu não o vejo e também estou no meu cubículo às voltas com a minha. Mas imagino que este sêr tem um espírito, sei que possui ternuras humanas em seu coração. Sempre me procura para escrever as cartas que manda para casa, querendo saber da saúde da família e pedindo brôa de milho, de que gosta muito. Depois de escritas, ele quer que leia, a vêr se algum abraço ou beijo ficou omitido. (ed. 4, Presidiário X, p. 35).

Segundo Marques (2008), é uma prática muito comum, entre os que não dominam ou dominam pouco a prática de escrita, delegar a outrem a tarefa. O escritor torna-se então até provável criador, na medida em que interfere com suas ideias e conhecimentos. Possivelmente, X assumia esse papel importante também na vida de outros apenados, o que possibilitava a comunicação destes com o mundo para além das grades. Prática essa que ocorre de distintas maneiras e em diversos contextos sociais, como aponta Kalman (2002, p. 288, tradução nossa):

O trabalho de ler e escrever para outros tem sido realizado de distintas maneiras segundo o contexto social e o momento histórico. As vezes os escritores eram copistas, que significa reprodutores humanos de diferentes tipos de textos e documentos. Em outras ocasiões se convertiam em mão e mente dos poderosos. Também havia os que funcionavam como intermediários para que outros pudessem fazer uso da língua escrita¹¹.

11 El trabajo de ler y escribir para otros há sido realizado de distintas maneras según el entorno social y el momento histórico. A veces los escribanos eran copistas, es decir, reproductores humanos de diferentes tipos de textos y documentos. En otras ocasiones se

A função de X enquanto intermediário da comunicação dos internos fez-me atentar para outros tipos de escritas que circulavam na Penitenciária, no caso a epistolar. Para Foucault, “a carta faz o escritor ‘presente’ àquele a quem dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de presença imediata e quase física” (1992, p. 149). Esse cenário permite compreender a importância do papel do redator em questão, pois “a limitação de visitas e trocas epistolares constituem na verdade uma espécie de pena acessória que se soma de forma imensurável à condenação”.

“A limitação de visitas e trocas epistolares constituem na verdade uma espécie de pena acessória que se soma de forma imensurável à condenação”¹². (CAFFARENA, 2005, p. 121, tradução nossa). Escrever na prisão torna-se uma possibilidade de resistência frente às penalidades e ao esgotamento físico e mental, um espaço para refletir e para sentir afeto apesar das condições desumanas da vida no cárcere:

[...] a leitura e, sobretudo, a escrita, se lançam como uma forma de resistência, como uma maneira de manter sua coesão, sua integridade. A escrita se converte para o prisioneiro em um meio privilegiado de alcançar o reconhecimento do que resta de sua própria consciência. Escrever, quando se faz de uma maneira consciente e criativa, quando pretende ser algo mais que um jogo, ajuda a extrair o sentido da própria existência. A escrita é um meio exclusivo em que se coisifica o processo do pensamento e por conseguinte, a única plataforma para lançarmos a aventura de entender, de explicar e de assimilar. A partir do estudo do pensamento fixado, detido e traduzido em um suporte, se pode conhecer, em suma, a possibilidade de in-

convertían en la mano y la mente de los poderosos. También había quienes fungían como intermediarios para otros pudieron hacer uso de la lengua escrita.

12 “la limitación de las visitas y los contactos epistolares constituyen de hecho una especie de pena accesoria que se agrega inconmesuradamente a la condena”.

serir algo no real, portanto modificá-lo. Esse é o valor da poesia, das palavras e da criação: modificar a realidade¹³. (RUBALCABA PÉREZ, 2005, p. 234).

A escritura carcerária elaborada em condições em que viver é uma luta constante, se configura como uma forma de reconstruir a identidade perdida e dar continuidade à vida apesar das adversidades e clausura, das péssimas condições, e de “os insultos, as humilhações. Se escreve, em resumo, para seguir sendo pessoa”¹⁴. (RUBALCABA PÉREZ, 2005, p. 235, tradução nossa). Diante de todas as reflexões sobre os sentidos da escrita na prisão, quantos outros além de “Rei Momo” delegavam a outrem essa tarefa? O que revela *A Estrêla* sobre o nível de escolaridade dos internos? Segundo Canepa, em relatório sobre as atividades do ano de 1951, publicado na íntegra na revista, 34,8% dos presos da unidade eram analfabetos:

Como se vê, bem altas são as finalidades desse curso, pois além de possibilitar ao penitenciário seu aprimoramento intelectual e meios de um futuro próximo ingressar em curso superior, abrindo-lhes horizontes para nova vida, constitui também, um incentivo à disciplina interna, visto que é o mesmo, pelas exigências de matrícula, um prêmio ao preso de bom comportamento. (ed. 10-11-12, p. 58).

13 [...] la lectura y, sobre todo, la escritura, se alzan como una forma de resistencia, como una manera de mantener su cohesión, su integridad. La escritura se convierte para el prisionero en un medio privilegiado para lograr el reconocimiento de los restos de la conciencia propia. Escribir, cuando se hace de una manera consciente e creativa, cuando pretende ser algo más que un juego, ayuda a extraer el sentido de la propia existencia. La escritura es el medio exclusivo en el que se coisifica el proceso del pensamiento y por conseguinte, la única plataforma para lanzarnos a la aventura de entender, de explicar y de asimilar. A partir del estudio del pensamiento fijado, detenido, plasmado en un soporte, se puede conocer, lo que se supone, en resumidas cuentas, insertar algo en lo real y, por tanto, modificarlo. Este es el valor de la poesía, de las palabras, de la creación: modificar la realidad.

14 “los insultos, las vejaciones. Se escribe, em resumen, para poder seguir siendo persona”.

O texto do diretor leva à reflexão de diversas questões. Nessa citação, Canepa menciona a garantia ao desenvolvimento intelectual dos internos, mas trata a educação como recompensa. Direito garantido a somente aqueles que se comportam dentro dos padrões. O que leva a pensar que a escola da Penitenciária Central era um espaço destinado ao “bom preso”. Mas quem são os internos exemplares? Era uma prática de Canepa instituir prêmios para os privados de liberdade que se comportavam de maneira exemplar:

Posteriormente, e dado o elevado quociente dos casos positivos de regeneração, outros benefícios foram se estabelecendo visando o mesmo objetivo, até no governo nitidamente reformador do Sr. Getúlio Vargas surgiram diferentes códigos mais humanizados para serem aplicados na Justiça civil e militar do país e logo depois os prêmios ‘Getúlio Vargas’ e ‘Getúlio Vargas Filho’ (o saudoso Getulinho) prêmios esses que, já agora acrescidos do ‘Prêmio D. Darcy Vargas’, este exclusivamente destinado às mulheres delinquentes de exemplar comportamento e aqueles aos sentenciados em idênticas condições: o nosso atual diretor cogita de revigorar e estabelecer no período de governo ora em vigor. Conforme se vê, a condição essencial para se obter esses e outros benefícios legais é o exemplar comportamento na prisão, circunstância, aliás, que importa ainda na conquista de outras regalias que se faculta aos presos que façam jús a tais benefícios. (ed. 1, p. 8).

Augusto Thompson¹⁵, em seu livro *A questão penitenciária*, relata um fato ocorrido na Penitenciária Lemos Brito, nome que recebeu a Penitenciária Central do Distrito Federal anos

15 Augusto Thompson lecionou Direito Penal e Criminologia na Universidade Cândido Mendes (Ucam). Exerceu os cargos de procurador do Estado da Guanabara (1963) e do Rio de Janeiro, foi superintendente do Sistema Penal do Estado da Guanabara (1965), presidente do Conselho Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro em duas administrações (1983 e em 2003), diretor-geral do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro e chefe da Comissão de reforma do Regulamento Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Foi vice-presidente do Instituto Carioca de Criminologia (2005). Autor de livros na área de criminologia.

mais tarde. Na ocasião, Thompson era superintendente do Sistema Penal do Estado da Guanabara e esteve com um interno considerado de ótimo comportamento:

Numa solenidade festiva, na Penitenciária Lemos Britto, presentes várias figuras da alta administração do Estado, servia como garçom, um interno que era exibido como o exemplo mais convincente da capacidade regeneradora da prisão. Condenado a mais de cem anos, pela soma das penas recebidas em inúmeros delitos violentos, ostentava a estrela amarela, símbolo do excelente comportamento carcerário. Respeitando rigorosamente as normas disciplinares, colaborava eficientemente com a administração, na tarefa de manter em paz a rotina da casa. Era eu, na época, o Superintendente do Sistema Penal. Conversava com o Promotor Silveira Lobo, quando o mencionado rapaz nos serviu de bebida, aproveitando para trocar algumas palavras comigo. Após afastar-se, comentei com meu interlocutor: – É, parece que este homem está mesmo, recuperado. Silveira Lobo demorou-se um pouco seguindo com a vista o interno, objeto do comentário. Depois soltou vagarosamente: – É... Está muito diferente do menino que conheci, logo que caiu nas mãos da Justiça. Engordou, exibe formas mais arredondadas; os olhos estão meio baços e, em geral, fitam o chão; curva-se com bastante servilidade, diante das pessoas; a voz mostra um certo acento feminino, move-se com lentidão, cuidadosamente, quase diria com receio; formalmente respeitoso, parece preocupado em, por qualquer distração, deixar de cumprir algum comando regulamentar; na pequena conversa que teve com você, sugeriu um intriga entre um guarda e um companheiro. É... daquele jovem atrevido, enérgico, topetudo, independente, altivo, não restou nada. E terminou, com triste ironia: – Foi uma bela regeneração [...]. (THOMPSON, 2002, p. 13-14).

Thompson faz-me perceber pelo texto questões muito relevantes. A primeira delas é o fato de que a marca da administração de Canepa sobreviveu por alguns anos mesmo após sua saída. A estrela que enfeitava os internos de bom comportamento, ideia de Ca-

neppa e que acabou por inspirar o nome de seu periódico, lá estava na década de 1960, quando a Penitenciária Central já havia mudado de nome e possuía outro diretor. Outro ponto fundamental é pensar em como se comportava o preso exemplar, pois certamente era aquele que frequentava a escola e trabalhava na redação da revista. Dessa forma, ser um preso ideal é ser aquele que se submete às regras, que não cria tumultos, que relata à administração o que se passa na unidade, que se mostra cabisbaixo e submisso, sem autonomia, sem iniciativas. Adaptar-se a ser um bom preso será um aprendizado útil à vida extramuros? Adaptar-se à vida na prisão parece-me apontar o oposto das necessidades e aprendizagens necessárias para a vida em sociedade, como aponta Augusto Thompson:

Parece, pois, que treinar homens para a vida livre, submentendo-os às condições de cativeiro, afigura-se tão absurdo como alguém se preparar para uma corrida, ficando na cama por semanas. (THOMPSON, 2002 p. 12-13).

Cabe destacar a grande contradição de uma instituição que, por mais que reforce um discurso pedagógico, torna-se, por suas ambiguidades, um espaço antieducativo:

Como a prisão, que é antieducativa em si, pode oferecer às pessoas que não pediram para estar lá e que só raramente reivindicam programas educacionais, uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhes servirão até a sua saída? A menos que se considere, como alguns, que repressão e educação são as duas faces da mesma moeda. (MAYER, 2013, p. 34).

Se o redator X possuía um nível mais alto de escolaridade, ponto alto para sua atuação na equipe do periódico, era possível também supor que apresentasse o comportamento do preso tido como exemplar. Talvez esse sujeito, pelo papel que parecia representar entre os internos, tinha o perfil desejado frente à

administração e, ao mesmo tempo, um líder diante dos demais presos. Comportamentos e perfis que ressaltam toda a ambiguidade e contradição que perpassa uma unidade prisional. A direção necessita do interno que se submete ao que é imposto e precisa também de líderes que entendam as ordens da administração e, ao mesmo tempo, ajudem a comandar e manter a tranquilidade na instituição:

Nos sistemas de poder, se o dominador não dispõe de força bastante para, sozinho, manter a massa subjugada só lhe resta a alternativa de selecionar, dela, uma parte, preferencialmente composta de líderes, para ajudá-lo nesse mister. Como é intuitivo, para atingir tal desiderato, terá de conceder vantagens aos coadjuvantes (elevados à posição de aliados). (THOMPSON, 2002, p. 51).

Em um contexto em que mais de 30% dos internos eram analfabetos, é possível deduzir que boa parte da população prisional do período possuía baixa escolaridade, creio que poucos eram os internos que preenchiam os pré-requisitos para atuar e colaborar com a produção de *A Estrêla*. Haveria de ser esse um preso exemplar e que ainda dominasse as práticas de leitura e escrita. Diante desse cenário, se faz importante suscitar outros dados interessantes trazidos por Canepa, acerca da escolarização oferecida na unidade. Segundo ele, no ano de 1951, um total de 629 presos de “bom comportamento” foram matriculados, com a desistência de 375 alunos. Tal fato leva à reflexão de que a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade (MAYER, 2013). Além disso, não há como saber se a escola que atendia a esses sujeitos dava conta das demandas e anseios dos internos, no mais, seria mesmo intenção de Canepa garantir aos internos aprimoramento intelectual ou apenas manter a ordem na unidade? Trecho abaixo suscita a questão:

A demanda por educação na prisão é paradoxal: ela vem frequentemente da administração que tendo, sem dúvida, medo do ócio, realiza atividades que permitirão aos detentos suportar o menos mal possível a perda de sua liberdade. Competições esportivas e recreativas, a religião, possibilidade de trabalho em oficinas, formações profissionais e cursos, às vezes são oferecidos aos detentos – isso depende dos países e dos continentes. Além do bem estar físico, social e intelectual que essas iniciativas devem trazer, elas são destinadas, sobretudo, a manter a calma no interior da instituição. (MAEYER, 2013, p. 34).

Para além da escolarização e, como já mencionado em diversos momentos, Canepa falava de uma unidade prisional pedagógica. Gros (2001) ajuda a melhor compreender o discurso de Canepa quando expõe o fato de que, no pensamento ocidental, desenharam-se quatro centros de sentido para a pena, elaboraram-se quatro sistemas de justificação, articularam-se quatro discursos:

- um discurso sagrado ou moral, suspenso de um interdito ou de uma norma universal transgredida. Punir é recordar a lei: em que se trata de cerimonia sacrificial e de expiação, de repressão dos corpos e de penitência das almas, de obediência dolorosa a si mesmo e da psicanálise da necessidade de punição; em que o castigável aparece como traidor, maldito, ou legislador do seu próprio sofrimento;
- um discurso político – econômico que pretende regular-se pelos interesses imanentes de uma sociedade ameaçada. Punir é defender a sociedade; em que trata de ou de simbólicas sociais, de proteção da segurança ou das liberdades públicas, de conservação da propriedade e de cálculo dos custos; em que o castigável assume as figuras do monstro doente, do inimigo, do pequeno déspota, do enganador e do mau calculador;
- um discurso psicopedagógico que pretende obter pela pena a transformação do condenado. Punir é educar um indivíduo: em que se trata de regeneração e de culpabilização, de

condicionamento e de emenda; em que o castigável será considerado um indivíduo educável;

- um discurso ético- jurídico que tenta ultrapassar o lado ético da vingança para pensar uma justiça relacional. Punir é transformar o sofrimento em infelicidade: em que se trata de reconhecimento e de estima de si, de rivalidade e de desafio, de pedaços de caminho partilhados entre a vítima e o criminoso. (GROS, 2001, p. 11).

Todas as questões perpassavam as práticas existentes na Penitenciária Central, mas como já mencionado, o sentido que Canepa elegeu para divulgar seus projetos foi o psicopedagógico. E como os escritores privados de liberdade abordam essa penitenciária, dita humana e pedagógica, nas páginas do impresso?

“Penitenciária sim, mas humana”

Inspira o título deste subitem o texto de um privado de liberdade que descreve a Penitenciária Central simulando a percepção de um visitante que adentrava a unidade pela primeira vez. A descrição dos guardas e dos internos busca mostrar um ambiente harmonioso que se parece mais, palavras do próprio interno, com um estabelecimento universitário do que uma prisão. Em um discurso que busca desconstruir a imagem negativa de internos e agentes penitenciários que faz parte da opinião pública e no qual a penitenciária é vista como um enorme edifício, lúgubre, sinistro, de paredes, grades e muralhas acabrunhadas, em que estão amontoados mil, dois mil ou mais presos (MIOTTO, 1992), ele diz:

Quem vem visita-la, logo a entrada fica bem impressionado. Guardas atenciosos, vestidos de um uniforme composto de: blusa branca, de mangas compridas; gravata preta, um distintivo sobre o bolso da esquerda, calça de casimira azul marinho e sapatos pretos, não trazendo arma alguma – causam logo boa impressão. Vemo-los por toda parte em perfeita comunhão entre os reclusos, num ambiente de

perfeita harmonia, respeito e confiança. Quanto aos presos, quem pensa encontrar homens mal encarados, trazendo ódio estampado nas faces, cabeças raspadas, metidos na velha zebra, cheios de números no peito ou nas costas, muito se engana. Não existe nada disso na Penitenciária Central do Distrito Federal, (ed. 21, p. 29).

Causar boa impressão era o lema de Canepa e os textos dos internos reforçavam a ideia de uma prisão ideal. No entanto, por mais que o diretor buscasse suscitar uma representação inovadora e pioneira sobre o caráter humanizador do tratamento destinado aos seus custodiados, os protestos humanitários contra a prisão são tão antigos quanto ela própria e aparentam-se em geral com a necessidade de reajustar periodicamente a pena aos limiares da tolerância em vigor (PECH, 2001). Nesse sentido, o que pretendo aqui é interpretar quais as práticas e discursos humanizadores perpassam *A Estrêla* e refletem as ações realizadas na penitenciária dirigida pelo capitão, a partir do entendimento de que esse discurso humanizador da pena não é característica específica do período aqui estudado:

Cabe destacar, ainda que de modo sintético, a percepção de que todas as instrumentalizações que as perspectivas da economia política da penalidade puderam desvelar na relação entre Estado e punição fizeram-se sempre no acompanhamento de atribuições de sentidos racionais, humanizantes e civilizatório das penalidades, os quais foram incorporados nos discursos oficiais e até operacionalizados por meio de políticas públicas. (CHIES, 2013, p. 25).

Dentre as práticas instauradas pelo diretor, havia uma data festiva no mínimo bastante curiosa: o dia do encarcerado, momento que contava com a participação de visitantes ilustres, religiosos e jornalistas. O que se observa é que esse momento festivo tinha como objetivo atrair os olhares para penitenciária e criar a ideia de uma suposta alegria dos internos tendo em vista a “maravilha” de gestão, uma

unidade prisional que se configurava como um espaço bom para se viver. No mínimo intrigante supor que haja motivos para comemorar o fato de estar privado de liberdade. É possível pensar em questionamentos quanto ao fato de tornar o encarceramento um motivo de festa e o trecho a seguir, de um repórter interno, traçando um paralelo entre o dia do encarcerado e a data de libertação dos escravos, já que ambas na mesma data, parece querer justificar a comemoração:

O Dia dos encarcerados e o Dia da Libertação dos Escravos encontraram-se 63 anos depois de decorrido este último. Seria algum feliz propósito que para sempre essas datas se unissem; elas nos dizem muito sobre a sociedade, falamos da prisão e sociedade, não como simples faces da vida marcando essa epopeia que é a nossa passagem pelo mundo. Todos nós temos uma história, que ampliada, é a história da sociedade onde vivemos. Logo, não é de se admirar que numa prisão haja festa, pois festa é comemoração, e deve ser interpretada, antes de tudo como uma expansão de sentimentos – coisa que só morre com a gente. [...] O repórter não pretende descrever o seu pensamento, mas que fazer se ele observou o que descreve [...]. (ed. 2, p. 17-18).

No entanto, texto de outro presidiário, também se referindo à data festiva, fala de toda tristeza que sente pelo fato de estar preso. Não culpa a instituição, não faz reclamações, ao contrário, culpa-se pelo ato cometido que o levou à prisão e de certa forma agradece por sentir-se menos solitário pela iniciativa e participação das famílias e outros sujeitos da sociedade livre em atividades na unidade. No entanto, expondo sua angústia ele diz que apesar de tanta “boa vontade”, sua infelicidade é grande e nada ameniza a vontade de ser livre:

[...] não podemos dizer, contudo, que somos realmente felizes, apesar de tôdas as demonstrações de boa vontade encontrada em todos vós, em homens ilustres, amigos e entes queridos. E por que? – porque em nossos corações

ainda existe, como fantasma, a dolorosa lembrança de um instante impensado. O desejo de liberdade é a nossa maior ambição. A dor, a culpa, a solidão – amenizadas por: Sentimo-nos seguros no meio desta tormenta, por que não somos aquela ilha isolada, temos os vossos carinhos e o vosso reconhecimento. (ed. 13, p. 59).

Essa citação retrata, mesmo que de maneira sutil, as ambivalências do ambiente prisional por mais que este se caracterize por uma proposta mais humana de tratamento. Para alguns autores, a prisão nunca será um ambiente acolhedor para projetos humano-dignificantes, nunca será um espaço de dinâmicas coerentes com uma única diretriz. O sistema prisional é complexo e paradoxal. Essa é a natureza da prisão assim como a violência – simbólica e concreta – permeia todas as suas dimensões e atinge todos que com ela se envolvem (CHIES, 2009). Possivelmente, Canepa não concordaria com essa concepção já que todo seu esforço se deu na intenção de mostrar que a Penitenciária Central se caracterizava como espaço acolhedor e, portanto, os presos teriam até mesmo motivos para comemorar a “estada” na unidade. O fato é que quaisquer que fossem as iniciativas, como relata o texto do interno, a infelicidade é apenas amenizada. Corroborando com a discussão aqui levantada, Julita Lemgruber (1999, p. 161) traz para reflexão a ineficiência da prisão e como se caracteriza como um equívoco histórico:

[...] a defesa da melhoria do sistema penitenciário não deve ser considerada uma postura reacionária ou idealista, na medida em que se advogam mudanças em uma instituição reconhecidamente falida, que serve para manter a lógica do Sistema de Justiça Criminal e o status quo. Enquanto não for possível nos livrarmos desse equívoco histórico que é a prisão, não podemos, simplesmente, ficar de braços cruzados. Homens e mulheres são condenados à prisão todos os dias e não acredito que procurar minorar o sofrimento dessas pessoas corresponda a legitimar a ideologia que defen-

de o aprimoramento do sistema prisional para continuar legitimando seu uso, com a justificativa hipócrita de que os infratores vão para as prisões para serem ‘ressocializados’. A posição advogada aqui é muito diversa.

A prisão ressocializa, regenera? Torna-se possível pensar em reintegração social? Muitos são os “re” trazidos nos discursos que remetem à privação de liberdade. O texto intitulado “O problema social do egresso” comenta a reincidência por conta da dificuldade que os ex-presidiários encontram ao retornarem à sociedade livre. A concepção desse apenado é que a prisão tem a função de reeducar, curar o privado de liberdade. No século XIX, a tônica do confinamento carcerário, que antes recaía sobre o alvo escarmento, passou a dar ênfase especial à meta reabilitação. Designada, indiferentemente, por terapêutica, cura, recuperação, regeneração, readaptação, ressocialização, reeducação, ora é vista como semelhante à finalidade do hospital, ora como à da escola (THOMPSON, 2002). Para o interno escritor todo o esforço regenerador da prisão de nada vale, caso não sejam solucionados os problemas que afetam sujeitos sociais tão estigmatizados quando estes transpõem os muros e grades:

De nada vale o esforço reeducacional da sociedade ao sequestrar o indivíduo numa prisão, afastá-lo de seu seio, quando não lhe proporciona, posteriormente, elementos que assegurem o resultado 100% eficiente de sua cura. Os dados estatísticos da reincidência são provas eloquentes e irrefutáveis de nossa afirmação. O egresso não encontrando ambiente favorável à sua integral recuperação, deixa-se conscientemente levar de novo para o terreno perigoso do crime, não por que queira tal, mas forçado pelas hostilidades provocadas pela sociedade que o puniu e não lhe deu elementos para reerguer-se satisfeitas suas exigências. (ed. 9, p. 37).

Os textos de *A Estrêla* jamais responsabilizam a própria prisão pelo fracasso, não ex-

põem a sua ineficiência. Poucos são os que relatam algum problema da Penitenciária Central e, se mencionado, tratam de eximir Canepa de qualquer responsabilidade. A ineficácia da prisão é sempre justificada pela ausência de recursos materiais, número deficiente de profissionais de tratamento e quanto à incapacidade dos guardas de ajudar os presos na reabilitação (THOMPSON, 2002).

As atuais instalações da Penitenciária Central do Distrito Federal, que diga-se de passagem, são destinadas ao futuro Presídio do Distrito Federal, apesar de modernas e bem projetadas, ressentem-se da falta de maior número de oficinas que permita aos seus administradores cumprirem totalmente os postulados da educação técnico-profissional, tão indispensáveis à solução do problema da criminalidade entre nós. Com os meios existentes, quer materiais, quer humanos, pouco mais do que é feito atualmente será tentado; estamos porém, certos de que aquilo que for possível fazer nas condições atuais o nosso diretor fará. Ele é um estudioso do problema da moderna técnica de administração penitenciária e como tal está nas condições para resolver estes problemas. (ed. 4, p. 26).

Canepa era representado enquanto um estudioso, aquele que se esforçava para que o melhor fosse oferecido aos internos e parece-me que tinha o propósito de fazer com que aqueles sujeitos acreditassem que estavam na cadeia para seu próprio benefício. Dentro dessa lógica, estão ali a fim de serem melhorados e salvos e se ainda não foi conseguido, o foi por uma série de circunstâncias meramente eventuais e acidentais que, em breve, serão removidas, à força do trabalho entusiástico que se desenvolve com vistas a tal desiderato (THOMPSON, 2002).

Os textos dos escritores apenados mostram como as contradições e complexidades existentes no sistema prisional não eram pauta da revista. Vinculando as práticas de tratamento penitenciário à crença nas filosofias

“re”, pouco falava-se dos efeitos perversos do encarceramento. Tal questão faz pensar se é possível mesmo crer, como Canepa pretendia e como os apenados expunham, por acreditarem ou na tentativa de agradar o diretor, que de fato é possível superar a violência imposta pelo aprisionamento, ou no máximo reduzir seus problemas e consequências:

As filosofias ‘re’, em que pesem suas diferenças, têm em comum a capacidade de mascarar não só a complexidade das sociedades e de seus fenômenos e instituições, mas também suas inerentes contradições. Ofuscam, ainda, a atuação seletiva do sistema penal, a qual se alimenta da vulnerabilidade de categorias sociais num contexto de contradições. Por último, em nossa perspectiva trata-se de algo indeclinável se ter em mente uma premissa ainda mais fundamental, a de que o ‘bom presídio’ é um mito... Mesmo as mais adequadas e salubres estruturas, acompanhadas de dignos serviços de hotelaria e do acesso aos direitos da utopia da pena neutra, não retiram- apenas anestesiaram-os efeitos perversos do sequestro. A prisão é uma instituição antissocial, deturpa qualquer possibilidade de reprodução de condições mínimas de sociabilidade saudável, motivo pelo qual é muito difícil se realizar análises que, ao final, concluam por uma solução dos seus paradoxos. Nenhuma conclusão será pelo melhor, mas sim pela possibilidade de sua redução de danos ou por sua abolição. (CHIES, 2013, p. 33).

Punir é castigar, a privação de liberdade leva ao sofrimento. Nessas condições, é possível de fato efetivar e garantir o sucesso de uma ação pedagógica? Para Thompson (2002, p. 96), a “ilusão de que a pena de prisão pode ser reformativa mostra-se altamente perniciosa, pois, enquanto permanecemos gravitando em torno dessa falácia, abstenho-nos de examinar seriamente outras viáveis soluções para o problema penal”.

Diante desse cenário, os escritores apenados buscam mostrar seus sentimentos, expressam subjetividades e também questionam o sistema penitenciário apesar de haver todo

um esforço a fim de representar, nas páginas da revista, a Penitenciária Central como instituição modelo e humanizadora da pena. No entanto, as reflexões aqui trazidas mostram também as mazelas causadas pela vida no cárcere, a partir da compreensão de que o mundo prisional é bem mais complexo e contraditório do que é possível perceber em *A Estrêla*.

Considerações finais

A escrita na prisão se configurava para os apenados da Penitenciária Central do Distrito Federal como uma forma de suportar o espaço frio do cárcere, permitindo, ainda, melhor compreensão das práticas jornalísticas nos presídios e as práticas cotidianas dos encarcerados, principalmente no que tange a uma realidade que possui suas especificidades e grandes problemáticas a serem enfrentadas.

Apesar dos internos retratarem a Penitenciária Central como um espaço humano e digno, também evidenciaram sofrimentos oriundos da vida no cárcere e uma postura da direção frente às atividades oferecidas na unidade prisional que pautava-se por trocas e prêmios para presos que apresentavam bom comportamento. As ambivalências do ambiente prisional, por mais que se propague uma proposta mais humana de tratamento, revelam que a prisão nunca será um ambiente acolhedor para projetos humano-dignificantes, nunca será um espaço de dinâmicas coerentes com uma única diretriz.

Propondo-me a melhor compreender essa penitenciária e os discursos que por ela circulavam e as políticas penitenciárias na década de 1950, não posso deixar de suscitar o fato de que os trabalhos sobre a história das prisões no Brasil tornam-se relevantes na medida em que contribuem para compreender e enfrentar os diversos problemas que afetam os apenados, abrindo espaço para novas pesquisas,

conhecimentos e intervenções nas políticas prisionais. Nesse sentido, a importância do presente artigo se configura por trazer à tona sujeitos quase invisibilizados pelas pesquisas acadêmicas e por revelar persistentes dificuldades e poucos avanços do sistema prisional brasileiro ao longo da nossa história recente.

Referências

CAFFARENA, Fabio. Condenados a escribir. Cartas e recuerdos del establecimiento penitenciario de Finales Ligure. In: SIERRA BLAS, Verônica; GÓMEZ, Castillo Antonio (Orgs.). **Letras bajo sospecha**: escritura y lectura em centros de internamiento. Alcalá: Ediciones Trea, 2005. p. 107-133.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 2000.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professores: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Tereza Santos (Orgs.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 159-180.

CHIES, Luis Antonio Bogo. A questão penitenciária. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 15-36, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702013000100002. Acesso em: 2 maio 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. De boas intenções o inferno está cheio: reflexões sobre a educação formal nos ambientes prisionais. In: SILVA, Vini Rabassa da; MENDES, Jussara Maria; FAGUNDES, Helenara Silveira et al. (Org.). **Política Social**: temas em debate. Pelotas: EDUCAT, 2009. p. 103-130.

DAEMON, Flora. **A imprensa carcerária ou a reinvenção da notícia: um olhar intramuros sobre o fazer jornalístico**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em

Comunicação), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Pasagens, 1992.

GROS, Frédéric. Os quatro centros de sentido da pena. *In*: GARAPON, Antoine; GROS, Frédéric; PECH, Thierry. **Punir em democracia e a justiça será.** Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001. p. 11-14.

KALMAN, Judith. El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular. *In*: GOMEZ CASTILLO, Antonio (Org.). **La conquista del alfabeto:** escritura y clases populares. España: Trea, 2002. p. 287-302.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é mera atividade. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.38, n.1, p.5-8, p.33-50, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30702>. Acesso em: 2 maio 2019.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e História da Educação:** usos e destinos. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

MARQUES, Glaucia Diniz. **Cartas em tempos de guerra:** uma missão cívico-patriótica da associação brasileira de educação (1942-1945). 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Baú de Memórias. Bastidores de histórias:** o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Destinos das letras:** história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed. UFP, 2002. p. 115-136.

MIOTTO, Armida Bergamini. **Temas Penitenciários.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1992.

MORAES, Eliane Robert. A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade. *In*: GALVÃO, Walnice Nogueira.; GOTLIB, Nádia Batella. **Prezado senhor, prezada senhora:** estudo sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 55-60.

NAVARRO BONILLA, Diego. Archivos y Cultura Escrita Carcelaria: escribir y documentar la prisión desde el siglo XVI. *In*: SIERRA BLAS, Veronica; GÓMEZ CASTILLO, Antonio (Org.). **Letras bajo sospecha:** escritura y lectura en centros de internamento. Alcalá: Ediciones Trea, 2005. p. 17-42.

PECH, Thierry. Neutralizar a pena. *In*: GARAPON, Antoine; GROS, Frédéric; PECH, Thierry. **Punir em democracia e a justiça será.** Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001. p. 139-144.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROCHA, Bárbara Trindade. **Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da Nova Escola.** 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2004.

RUBACALBA PÉREZ, Carmen. Escribo aquello que no sabía decirle a nadie: La escritura em reclusión. *In*: SIERRA BLAS, Verônica; GÓMEZ, Castillo (Orgs.). **Letras bajo sospecha:** escritura y lectura em centros de internamento. Alcalá: Ediciones Trea, 2005. p. 217-235.

SIERRA BLAS, Veronica. **Cartas presas:** la corresponsabilidad carcelaria en la guerra civil y el franquismo. Madrid: Marcial Pons, 2016.

THOMPSON, Augusto. **A Questão Penitenciária.** Rio de Janeiro: Forense, 2002.

Biblioteca Nacional, RJ. **A ESTRÊLA: Órgão Penitenciária Central do Distrito Federal.** Rio de Janeiro. Edições de 1951 a 1955.

Recebido em: 12/05/2020

Revisado em: 26/08/2020

Aprovado em: 03/09/2020

Daiane de Oliveira Tavares é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e realizou doutorado sanduíche na Universidade de Alcalá, Espanha. Atuou como professora substituta na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Uerj e como consultora do Ministério da Educação (MEC). *E-mail:* doliveiratavares@yahoo.com.br

MEMÓRIA E HUMANIDADE CIBORGUE: *BLADE RUNNER* E A DICOTOMIA HUMANO MÁQUINA¹

■ HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR

<https://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Universidade Federal de Sergipe

■ FABIO ZOBOLI

<https://orcid.org/0000-0001-5520-5773>

Universidade Federal de Sergipe

■ RENATO IZIDORO DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-0368-7384>

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Este artigo objetiva interpelar a memória para discorrer sobre a dicotomia humano/máquina – ciborgue – no clássico *Blade Runner* (1982). Na diegese fílmica, a dúvida sobre a condição do protagonista Rick Deckard, humano ou replicante, é colocada como base a uma discussão acerca da memória como atributo de distinção entre o natural e o artificial, o humano e o replicante. Conclui-se que a figura do ciborgue na narrativa fílmica sugere a superação de dualismos usados para explicar de modo esquemático nossa existência.

Palavras-chave: Ciborgue. Dicotomia humano/máquina. Filme *Blade Runner*. Memória.

ABSTRACT

CYBORG MEMORY AND HUMANITY: *BLADE RUNNER* AND THE HUMAN/MACHINE DICHOTOMY

This article aims to challenge memory to discuss the human/machine – cyborg dichotomy in the classic *Blade Runner* (1982). In filmic diegesis, the doubt about the condition of the protagonist Rick Deckard, human or replicant, is placed as the basis for a discussion about memory as a distinguishing attribute between the natural and the artificial, the human, and the replicant. It is concluded that the cyborg figure in the film narrative suggests the overcoming of dualisms used to schematically explain our existence.

¹ Este artigo foi apoiado com recursos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do Programa de apoio ao Pesquisador à Pós-Graduação (Proap) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Keywords: Cyborg. Human/machine dichotomy. Movie *Blade Runner*. Memory.

RESUMEN **MEMORIA Y HUMANIDAD CYBORGUE: BLADE RUNNER Y LA DICOTOMÍA HUMANO/MÁQUINA**

Este artículo tiene como objetivo interpelar la memoria para discutir la dicotomía humano / máquina - cyborg - en el clásico *Blade Runner* (1982). En la diegesis filmica, la duda sobre la condición del protagonista Rick Deckard, humano o replicante, se coloca como la base para una discusión sobre la memoria como un atributo distintivo entre lo natural y lo artificial, lo humano y lo replicante. Se concluye que la figura del cyborg en la narrativa de la película sugiere la superación de los dualismos utilizados para explicar de manera esquemática nuestra existencia.

Palabras clave: Cyborgue. Dicotomía humano/máquina. Película “*Blade Runner*”. Memoria.

Introdução

Chegamos a 2019! Los Angeles continua uma típica metrópole dos Estados Unidos: grandes avenidas e trânsito caótico, população miscigenada, centros de compras, museus, praias e todas as referências à grande indústria do cinema, Hollywood, contrastando com a pobreza e suas tensões. No cinema, o musical *La La Land* (Damian Chazelle, Estados Unidos, 2016) narrou Los Angeles como uma cidade colorida, de sol radiante com um crepúsculo romântico, recheada de belos casais dançantes ao som de música *pop*. Mas, estamos em 2019, não era essa Los Angeles que o cinema previa há quase quatro décadas.

Em 1982, a Los Angeles projetada pelo diretor Ridley Scott, os roteiristas Hampton Fancher e David Peoples, inspirados na Londres de um conto de Philip K. Dick, possuiria carros voadores, viagens interplanetárias tripuladas, colônias espaciais e *cyborgs* tão perfeitos, tão assemelhados a humanos, que seria impossível identificar as diferenças, a não ser em testes específicos. O nível de identidade com os humanos levou os *cyborgs* a reivindicarem estatuto de memória e experiência histórica, de

sensibilidade humana. Esse é o futuro imaginado e representado em *Blade Runner, o caçador de andróides* (Ridley Scott, Estados Unidos, 1982), produção da Warner Bros.

Nesse filme, uma Los Angeles caótica, governada por corporações, é habitada pelo “lixo humano”, aquelas pessoas que não conseguem pagar para viver nas colônias espaciais. Nesse caos urbano, com uma chuva ácida permanente, a Tyrell Corporation fabricou replicantes/ciborgues, seres semelhantes aos humanos em aparência, porém mais fortes e resistentes para executarem trabalhos pesados nas colônias.² A série mais elaborada de replicantes, chamada de *Nexus 6*, é programada para viver

² Aqui podemos pensar os replicantes como metáfora da manifestação de nosso desejo fundamental apontado por Baudrillard (1988), em sua obra *O sistema dos objetos* de que “tudo caminha de forma automática”, que cada objeto, na função que lhe foi dada, cumpra o milagre da perfeição sem o menor esforço. Ainda nesse sentido, “muitas vezes, ciborgue é o escravo que executa as tarefas que não queremos assumir. Conceber uma criatura artificial como alter ego, é negligenciar que ela encarna pelo menos tanto a produção de escravos quanto a libertação de outros da sua servidão ao atender a todas as carências; é negligenciar a máquina-ferramenta que promete suprimir o trabalho” (HOQUET, 2019, p. 40).

apenas quatro anos. O filme se inicia informando que quatro replicantes *Nexus 6* chegaram à Terra. As informações são de que eles procurarão seu criador para adquirirem mais tempo de vida. Nesse momento, são acionados os *Blade Runners*, policiais responsáveis por “aposentar” (entenda-se exterminar) replicantes rebeldes. O mais famoso deles é convocado, Rick Deckard.

Blade Runner é um filme que tensiona dicotomias a fim de abalar certezas distintivas: humano/animal, humano/deus, natural/artificial, sujeito/objeto, animado/inanimado, humano/máquina. Nesse tencionar de dicotomias, se conjugam dois processos: a escolha narrativa do diretor do filme – como se mostra e como nos é mostrado –; e a própria argumentação que sustenta a narrativa – o contar do enredo e das personagens. A construção dessas narrativas, que remontam a Platão e a Aristóteles, segundo Bordwell (1996, p. 4 e 16), possui duas teorias essenciais, respectivamente: a diegética e a mimética.

A teoria da narrativa mimética, dedicada por Aristóteles, alude aos meios, objetivos e modos de imitação do real; quais sejam, as figuras, as linguagens, os humanos e suas ações. Tais procedimentos se consubstanciam no ato de ver, no que se dá a ver e no mostrar ao espectador que, em maior ou menor grau, interage com o visto/mostrado acerca de um referente. O mundo é, então, reproduzido e mimetizado como similar ao real por meio de uma exposição ou mostra espetacular, cuja principal manifestação aristotélica é o teatro, mas também presente na pintura e na escultura da época, ao passo que, modernamente, temos, além da continuidade dessas, a emergência da fotografia, do cinema e da televisão. Para Platão, o poeta mimético narra mediante seus personagens postos em cenas no drama (BORDWELL, 1996, p. 16) narrado no presente sincrônico ao dos espectadores.

A teoria diegética, mais íntima da tradição platônica das exposições orais e escritas, que remonta à poesia antiga de Homero, considera o papel do poeta ou do filósofo na exposição ou dissertação de uma sequência de cenas, não utilizando das ações de outros para concatenar a história. Tende a se referir mais ao mundo fictício da história principalmente porque a palavra é signo “não idêntico” ou representado; ficando a cargo de quem escuta ou lê a produção mimética da cena em sua imaginação. A ficção, doravante, ocorre por duas vias: a da metalinguagem, que cria uma hierarquia de discursos e adapta empiricamente a realidade à narrativa; e da enunciação, uma atividade social na qual a comunicação é posta em movimento pela narração. Esse movimento busca conciliar quem enuncia a quem se dirige, como e quando se dirige o enunciado.

A diacronia da narrativa contada coloca o problema da sequência temporal “anteroposterior” dos acontecimentos de maneira mais evidente; enquanto na mimese, a sincronia entre mostrar e ver parece estar conciliada. A imitação também impõe uma conciliação entre a representação e a “espectativa”, enquanto a dissemelhança da palavra com a coisa apresenta maiores dificuldades para produzir essa conciliação. O cinema herdou essa problemática entre mimese e diegese de maneira complexa justamente por operar simultaneamente por ambas as formas. Ora a sétima arte se aproximou e explorou mais o poder diegético da narrativa, ora se amparou na potência imitativa da imagem. Contudo, as aproximações entre cinema e literatura são mais comuns, principalmente, pelo número de obras transpostas reciprocamente de um ambiente para outro. Pouco circula os vínculos cinema/pintura, como detalha Aumont (2004), em *O olho interminável: cinema e pintura*.

A narrativa de *Blade Runner*, herdeira fracassada da tradição hollywoodiana clássica

das obras de “grande público”, experimenta as dificuldades impostas pela dialética mimese/diegese; que pode ser interpretada pelo desafio do cinema da época em, ao mesmo tempo, ser uma obra visual e discursiva. Em outras palavras, os desafios de conciliar o espetáculo pictórico (fotográfico) com o literário; deixando a seguinte questão: seu fracasso de bilheteria pode ser justificado pelo estranhamento fotográfico ou romanesco provocado no público? Certamente o ambiente distópico intensifica o estatuto ficcional da obra, ao mesmo tempo que as imagens futuristas exigem do romance, e vice-versa, maior trabalho de conciliação ou de justificação semântica “imagem e texto”.

A familiar relação heterossexual – Deckard e Rachael – romanesca, tencionada por uma trama detetivesca, supera a dicotomia mimese/diegese, pois constrói uma trajetória que enuncia essas tensões, projeta uma estranha distopia que mimetiza uma realidade e suas problemáticas inexistentes no real, mas existentes no plano metafórico e projetivo acerca do desenvolvimento pessimista e trágico da modernidade. O filme vincula a forma narrativa às intenções de suas personagens, cujo discurrir da história apresenta um “protagonismo fracassado”, pois existe uma força maior, a do sistema, que se impõe aos destinos, de modo que o ato heroico parece se acovardar. O mimético apresenta e representa imagens ou ícones da distopia, mas é contado no sentido de uma sintaxe, uma sequência diegética em que passado e presente dialogam mediante um espaço de memória também fracassado, justamente por estar apoiado na narrativa suposta e artificialmente implantada em suas mentes.

Esse elemento é factível na medida em que a histórica ação mimética da ciência é exposta no filme em toda sua virulência. Historicamente, a ciência mimetiza a natureza e recria no mundo humano o que a natureza não nos

concede: capacidade de voar, de navegar no fundo do oceano, de vencer vírus e bactérias agressivos, de construir mecanismos artificiais para ampliar nosso raio de ação, entre outros. Na diegese fílmica, percebemos o quanto as grandes corporações sugaram a natureza através de guerras, destruição dos recursos de flora e fauna, legando-nos radiação e um ambiente inóspito à vida. Como alternativa, a Tyrel Corporation passa a mimetizar a Terra em colônias interplanetárias a ser habitadas por privilegiados sociais que são servidos pelo mimético orgânico de um novo trabalho escravo, os replicantes.

A narrativa fílmica de *Blade Runner*, portanto, reproduz tanto os desafios tecnológicos do próprio cinema como mimese quanto sua diegese conta a história da ciência moderna em sua tarefa de mimetizar a natureza. Nesse processo de construção narrativa, o diretor Ridley Scott cria uma estética da “dúvida”, usando muito bem o foco e o quadro do filme a fim de diluir as assertivas da condição identitária dos andróides com os humanos, mimetizando-os com animais, objetos, seres inanimados e entornos do ambiente. Na película, “os seres artificiais se mimetizam, por sua vez, com os biológicos, de um modo quase completo”³ (SARTI, 2012, p. 242, tradução nossa). Essa falta de certeza quanto à humanidade dos andróides se evidencia “também no tratamento das figuras, sempre diluídas, indiscerníveis, dentro das molduras”⁴ (SARTI, 2012, p. 243, tradução nossa).

A dúvida sobre o estatuto existencial andróide é um dos eixos sob o qual gira a trama fílmica. Podemos deduzir isso na medida em que a diegese fílmica se dá em torno da dúvida sobre a condição do protagonista Rick Deckard – o policial que foi destinado para matar os re-

3 “los seres artificiales se mimetizan, a su vez, con los biológicos, de un modo casi completo”.

4 “también en el tratamiento de las figuras, siempre diluidas, indiscernibles, dentro de los encuadres”.

plicantes rebeldes: Rick Deckard é um humano? Ou seria ele também um androide? Para criar e tensionar a condição existencial de Deckard, Scott opta pela “memória” como característica de distinção entre humano e máquina (ciborgue). Na trama, Scott coloca nos replicantes – ciborgues/androides – memórias de infância, lembranças de família, ou seja, ninguém pode ter certeza se Deckard é um ciborgue ou um ser humano exatamente por ele possuir essas memórias.

O que constitui um ser humano está na soma de suas memórias, na sua memória pessoal; mas, essa ainda pode ser artificial, não pode haver um terreno firme sobre o qual pensar. Portanto, Deckard irá contemplar as fotos de seu próprio passado duvidando de sua autenticidade. O malvado gênio cartesiano, desta vez foi longe demais.⁵ (SARTI, 2012, p. 243, tradução nossa)

Frente ao exposto, o presente texto objetiva interpelar a memória para discorrer sobre a dicotomia humano/máquina a partir da narrativa fílmica de *Blade Runner: o caçador de androides*. Partimos do pressuposto, conforme Alves (2006), de que *Blade Runner* é uma odisseia de homens e mulheres, humanos e pós-humanos em busca de sua identidade perdida; uma reflexão acerca dos limites entre identidade e memória como centralidade da existência humana. Tais limites expostos às fraturas sociais posto que vividos em um ambiente no qual a identidade humana é precarizada pelo desenvolvimento técnico-científico e pela engenharia genética, a dimensão técnica complexa de objetos e humanos desencantam a própria definição humana pela identificação dos seres a uma memória (passado/história). O escrito não pretende trazer respostas, ape-

nas suspender a problemática para pensar a dicotomia natural/artificial tão “replicante” na modernidade para tratar os limites da humanidade. Para tal, parte do conceito de ciborgue,⁶ como uma forma de “andrógino” que coagula dois opostos, apreendemos “uma criação vacilante, que surge em uma estrutura e a perturba por causa de sua necessária inadequação e inadaptação” (HOQUET, 2019, p. 47).

Com base no objetivo proposto, organizamos o texto a partir da seguinte pauta: num primeiro momento expomos a trajetória do filme *Blade Runner* como um amálgama de retalhos para ganhar vida; na sequência, discutimos a questão da memória como condição de identidade humana, incidindo sobre os limites entre natural e artificial ao considerarmos a iminência de uma humanidade ciborgue, já que esses são passíveis de uma construção histórica fundada na memória e não exatamente em fatos.

Blade Runner: um filme feito de retalhos

A menção a *Blade Runner* como um filme feito de retalhos é proposital para tecermos um paralelo com outra obra que também nos remete a litígios da dicotomia natural/artificial; a obra de Mary Shelley: *Frankenstein*. A odisseia narrativa de *Blade Runner*, recheada de montagens e remontagens, até ganhar sua última versão, é bastante similar à trajetória de publicação da obra de Mary Shelley, *Frankenstein ou o Prometeu moderno*. Segundo Guimarães (2018), com receio de assumir sua autoria, o

5 “Lo que constiuye a un ser humano está en la suma de sus recuerdos, en la memoria personal; pero, si aún esta puede ser artificial, no puede haber suelo firme donde pensarse. Por tanto, Deckard contemplará las fotos de su propio pasado dudando de su autenticidad. El genio maligno cartesiano, esta vez ha ido demasiado lejos”.

6 “Ciborgue é uma palavra-valise, composta para descrever uma realidade que não é menos realidade: o acoplamento entre uma forma artificial e uma forma natural, entre dois modos de regulação – uma máquina cibernética e um organismo. A palavra ‘cibernética’ foi cunhada por Norbert Wiener (1894-1964), a partir do grego *kubernētēs*, o piloto, aquele que sabe a arte de conduzir um navio. A cibernética designa a ‘ciência do controle e da comunicação nos seres humanos e nas máquinas’ e se interessa pela transformação da informação e pelo controle da ação” (HOQUET, 2019, p. 33).

livro é publicado em janeiro de 1818, em três volumes, sem autoria, com prefácio de Percy B. Shelley e dedicado a William Godwin.⁷ Em 1823, após assistir a uma encenação teatral da história criada por sua filha, Godwin lança uma segunda edição de *Frankenstein*, agora em dois volumes, mas ainda sem indicar a autora do romance. Finalmente, após trabalhar anos na sua organização, em 1831, é publicada a terceira edição de *Frankenstein*, a versão definitiva, dessa feita, assinada por Mary Shelley. Essa versão recebe um prólogo que introduz a narrativa, enfatiza-se a caracterização burguesa da família Frankenstein e a opressão às mulheres, sobretudo se constrói uma visão mecanicista da natureza, comandada por uma força amoral e inconsciente.

O retalho não é só metáfora da constituição da obra de Mary, mas também do nascimento da personagem central de seu romance: o monstro de Frankenstein. A novela de Shelley descreve a estória de Victor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que constrói uma criatura com retalhos de corpos mortos, retirados das tumbas de um cemitério. Em seu laboratório, Victor dá forma à criatura, costurando as partes desses corpos que, ao final, é animada – ganha vida – pela aplicação de “uma centelha de vida na coisa inerte” (SHELLEY, 2018, p. 65).

Sob a translação do retalho podemos pensar o filme *Blade Runner*. Os anos 1960, com sua efervescência cultural, lutas pelos direitos civis, movimento de trabalhadores, de contracultura, de minorias, de reflexões existenciais e humanistas, assistiu, no cinema, a uma guinada dos filmes de ficção científica que apontavam para horizontes distópicos desesperadores. Cineastas como Jean-Luc Godard, François Truffaut, Stanley Kubrick, Andrei Tarkovski, Michael Crichton, John Boorman e Norman Jewi-

son⁸ estabeleceram uma nova roupagem para o gênero, tensionando com os desdobramentos político-culturais e sinalizando com perspectivas alvissareiras na arte cinematográfica.

Não obstante, os anos 1970, ainda que com a ação dos cineastas da Nova Hollywood e sua afronta ao *establishment* dos estúdios, foi soterrada por uma nova perspectiva industrial: os *blockbusters*. Segundo Biskind (2009), após o sucesso de *Tubarão* (Steven Spielberg, Estados Unidos, 1975), a explosão de bilheteria de uma aventura espacial, pautada em uma narrativa simples e maniqueísta de luta entre o bem e o mal denominada *Star Wars* (George Lucas, Estados Unidos, 1977), retomou o cinema industrial e moldou o cinema de aventura com moldes de ficção científica para as próximas décadas. Com esse sucesso, abordar ficção científica por um prisma reflexivo não estava mais nos planos dos grandes estúdios.

Segundo Beck (2018), ainda sob a influência dos anos 1960 e as reflexões no campo da ficção científica, o roteirista Hampton Fancher resolve investir em uma história de Philip K. Dick, publicada em 1968, chamada *Do androids dreams of electric sheep?* Entre disputas com o escritor da obra original, os produtores de Hollywood e o chamado para a direção, Ridley Scott, a conclusão do roteiro leva 10 anos, sendo reescrito até chegar à forma definitiva proposta por Scott e o novo roteirista David Peoples. Uma história mais ácida pautava uma narrativa lenta, reflexiva acerca da condição humana diante dos horizontes futuristas desesperançados e caóticos.

8 **Alphaville** (*Alphaville*). Direção: Jean-Luc Godard. França, 1965; **Fahrenheit 451** (*Fahrenheit 451*), Direção: François Truffaut. França, 1966; **2001: uma odisseia no espaço** (*2001: a space odyssey*). Direção: Stanley Kubrick. Inglaterra, 1968; **Solaris** (*Solyaris*). Direção: Andrei Tarkovski. União Soviética, 1972; **Westworld, onde ninguém tem alma** (*Westworld*). Direção: Michael Crichton. Estados Unidos, 1973; **Zardoz** (*Zardoz*). Direção: John Boorman. Inglaterra, 1974; **Rollerball, os gladiadores do futuro** (*Rollerball*). Direção: Norman Jewison. Estados Unidos, 1975.

7 Percy Bysshe Shelley foi um poeta britânico, esposo de Mary Shelley; e William Godwin, escritor anarquista, era pai da escritora.

Uma primeira grande tensão é na escolha do elenco. Para o personagem principal, o caçador de replicantes Rick Deckard, foi contratado o ator Harrison Ford. A intenção era aproveitar o sucesso do ator em dois *blockbusters* recentes: *Star Wars*, na pele do mercenário Han Solo, e *Caçadores da arca perdida* (Steven Spielberg, Estados Unidos, 1981), como o arqueólogo aventureiro Indiana Jones. Contudo, o personagem Deckard era o oposto do modelo que se construiu dele, pois era um anti-herói que atirava em mulheres pelas costas, ao tempo que era agredido por replicantes, apesar de ter sido salvo, em dois momentos-chave da história, por dois replicantes (Rachael e Roy).

Concluída a película, o filme original sofreu críticas nas exposições-teste e passou por uma nova montagem. A ação final do produtor Michael Deeley impôs os seguintes recursos narrativos: uma narração em *off* que buscava explicar todo o filme para o espectador;⁹ colocou um final idílico em cenário verdejantes com a fuga de Rachael e Deckard; além de suprimir duas cenas-chave, uma em que Deckard sonhava com um unicórnio e outra que recebia, ao final do filme, um origami de unicórnio. Essas cenas indicavam a possibilidade de que o próprio Deckard seria um replicante. Com Harrison Ford fora do seu padrão-personagem consagrado, com a estreia de vários concorrentes de peso, sobretudo, *ET: o extraterrestre*

(Steven Spielberg, Estados Unidos, 1982); *Blade Runner* se tornou um fracasso retumbante de bilheteria.

Em contrapartida, *Blade Runner* torna-se um sucesso na Europa, que valorizou a estética *noir*, as lacunas que produziam reflexões, as relações com o expressionismo alemão e a literatura/cinematografia distópica: representações do niilismo, do vazio, da ausência de valores e sentido para a vida/sociedade capitalista. Torna-se um *cult movie*, após seu lançamento em VHS (fitas de videocassete), mas principalmente com a circulação em um festival mediante uma cópia de 70 mm e com a pretensa versão original de Ridley Scott (BECK, 2018). Essa recepção de sucesso fez com que a Warner Bros lançasse, em 1992, a *Versão do diretor* (ainda que não realizada por Ridley Scott, e sim por Les Healey, assistente de edição da obra original): essa versão suprimia a narração em *off*, o final feliz e restituía o sonho do unicórnio. Porém persistiam os problemas de continuidade, de sincronia e de efeitos visuais.

Ainda insatisfeito com essa versão, Scott dedica-se, desde 2001, a produzir o seu *final cut*, que é lançado com sucesso em 2007. Essa é considerada a síntese definitiva do diretor. Todavia, a saga desse universo distópico não se concluiria aqui. Sob a supervisão de Scott, a Warner lança em 2017, pela internet, três curtas que explicariam os fatos ocorridos após o final do filme, de modo a preparar os fãs para o filme *Blade Runner 2049* (Dennis Villeneuve, Estados Unidos, 2017). A trajetória desse filme demonstra que Ridley Scott foi um artesão da vida que, por meio de seus retalhos cinematográficos, construiu personagens humanos e maquímicos em um filme que ainda provoca reflexões sobre a existência; reflexões ainda necessárias e em processo, principalmente, considerando as nossas agruras quanto à finitude da vida e como se configuram nossas vidas ante a construção de memórias – lembran-

9 A narração em *off*, inserida por Michael Deeley e sempre rejeitada por Ridley Scott, reflete, segundo Bordwell (1996), uma estratégia de narrativa fílmica diégetica como metalinguagem. Nesse procedimento, a personagem fala e seu discurso é estruturado por seu equivalente metalinguístico: a câmera. Ela nos fala, a câmera nos mostra e, assim, ela (personagem) nos conduz. As opções de Ridley Scott nunca foram de nos conduzir, mas nos empurrar no turbilhão de dúvidas do próprio Deckard. Diante de seres tão perfeito, tão mimetizados, capazes de serem identificados somente por um processo (o teste Voight-Kampff) que não é infalível, quem é humano? Essa fronteira ainda existe? O sonho de mimetizar o humano, ao ponto de desconfiar de sua própria condição de humano, é uma realidade para Deckard ou ainda um sonho de Tyrell?

ças e esquecimentos – produzidas ao longo da existência; agora em um mundo fabricado por registros e arquivos tecnológicos audiovisuais.

As trajetórias das obras citadas – literária e cinematográfica –, dos seus construtores artísticos – Shelley e Scott –, dos seus personagens cientistas – Victor Frankenstein e Eldon Tyrell – e das suas criações – criatura de Frankenstein e replicantes –, aproximam-se não só pelos retalhos, mas também por suas poéticas narrativas que questionam a relação do humano com a ciência no que tange aos auspícios da técnica, que borram os limites do humano na sua fusão com o tecnológico maquínico – codinome do artificial. Como a memória pode ser pensada a partir das relações humanas com o artificial tecnológico com os quais se relaciona? Como *Blade Runner* tensiona a memória na dicotomia humano/máquina?

Memória e humanidade ciborgue em *Blade Runner*

Na *Versão do Diretor*, assistimos à cena em que Deckard está em casa, após matar uma replicante, triste ao piano, e tem um estranho sonho com um unicórnio correndo por uma floresta de contos de fadas. Tal cena nada significaria até o final do filme quando vai buscar Rachael para fugir, pois seu parceiro *Blade Runner* Gaff vai matá-la. Ao chegar ao apartamento, Deckard encontra um pequeno origami de unicórnio. Ao longo de todo filme, vemos Gaff fazer origamis variados. Aquele pequeno unicórnio pode indicar que Gaff tem acesso às memórias de Deckard sinalizando, então, que este também é um replicante de memórias fabricadas. Agora, a fuga é ainda mais imperativa: o filme termina com Deckard e Rachael fechando a porta de um elevador e entrando nas sombras. Esse final em aberto nos deixa perplexos diante dessas possibilidades: Deckard e Rachael não tinham o dispositivo de redução

do tempo de vida? Se as memórias são implantadas, como os sentimentos afloraram entre os dois a ponto de se descobrirem apaixonados? Como é possível que os replicantes tenham memória? Estaria, então, na imaginação e na memória a capacidade de demarcação do que é humano?

Para Pourriol (2009), seria uma contradição dessa cena mostrar um replicante, um ser não real, não natural, imaginando/sonhando com outro ser irreal, o unicórnio. O replicante seria em si, o unicórnio que existe! Divergimos acerca da contradição, visto que a narrativa estabelece a referência onírica ao unicórnio como elemento distintivo dos andróides em face dos humanos; definindo uma relação de identidade entre um objeto por muitos considerado o imaginário por excelência, utilizado como exemplo por diferentes filósofos da tradição ocidental para diferenciar real de irreal, dentre os quais o empirista David Hume; e um objeto – o andróide – cuja existência é duvidosa.

Entretanto, o unicórnio é historicamente uma criação da imaginação humana que, aliás, é perpetuada como parte da história de nossas ideias; que no filme o programador de ciborgues implantou na imaginação deles para negar a existência corporal em favor de uma (in)existência virtual e simbólica. Não seria esse um modo de levar os andróides se convencerem da própria (in)existência imaginária, já que “imaginar é formular a existência”? Haveria, ainda, alguma referência fílmica ao conceito de desejo em psicanálise, visto que o unicórnio é ícone e símbolo do mundo fantástico do neurótico, ao lado de fadas e duendes? Nesse caso, se confirmaria a própria existência andróide como sujeito de desejo e de potência e, portanto, humano?

Imaginar é formular a existência. Os escrúpulos de Deckard em eliminar seres vivos injustamente considerados fictícios, exprimem-se e encontram uma compensação quando ele se propor-

ciona a satisfação de dar vida a uma criatura imaginária. Se imaginar é afirmar a existência, a imaginação é uma potência de vida, a imaginação afirma a vida. (POURRIOL, 2009, p. 207)

Em *Blade Runner*, as memórias estão por toda parte, não apenas pelas narrativas contadas, mas pelos registros e vestígios visuais: as fotografias de Rachael e Deckard estão expostas dando a certeza de suas histórias, vivências e experiências humanas. Nesse ponto, chama a atenção o fato de a imagem técnica – a fotografia –, isto é, uma “imagem máquina”, produzida por um aparelho não humano, ser designada como signo de humanidade. Por que a referência onírica do unicórnio, como produção humana por excelência – desde que ignoremos se os animais e plantas sonham –, fora eleita para referenciar a identidade androide, enquanto a “imagem tecnológica” da máquina fotográfica fora designada para significar a existência humana?

A questão parece não estar no ato fotográfico, mas sim em seu conteúdo, já que androides poderiam ser fotografados. É a infância registrada na fotografia que significa a humanidade, dizendo que o estado atual adulto ou civilizado dependeu de um desenvolvimento, de mudanças, desdobramentos, metamorfoses. Mais especificamente, a fotografia da infância deve envolver experiências humanas familiares, dado que na fotografia carregada/abandonada por Rachael temos uma mulher e uma menina, possivelmente mãe e filha, sentadas na entrada/escada de uma casa de madeira, aparentemente uma “casa de campo” ligada a vivências junto à natureza. Por isso, Deckard, convencido de que Rachael é replicante, exige dessa última memórias ligadas ao humano “natural”: mãe, irmão, aranha, arbusto, ovos, verão etc.

Esse ambiente demandado por Deckard para sustentar a identidade de Rachael com a fotografia também nos remete ao bosque – natureza – por onde o unicórnio cavalga nos so-

nhos do caçador de androides. Há uma identidade entre o sonho com o unicórnio (prova da existência androide) produzido por Deckard (supostamente humano) e a fotografia (prova da existência humana) portada por Rachael. Essa identidade é o ambiente de campo, de natureza: mãe/filha (procriação); cavalo/árvore (selvagem). Se o primeiro é humano, não poderia sonhar com unicórnio, ao passo que, se a segunda é uma androide, não poderia portar uma fotografia de infância. Não podemos ainda perder de vista que a figura do unicórnio está diretamente ligada à infância: somente crianças, ou ao menos pessoas que passaram pela infância, podem crer na existência de unicórnios e fadas mesmo restritos ao imaginário.

A narrativa promove um verdadeiro curto-circuito nos limites entre natural/artificial; humano/androide. Depois do teste a que Rachael fora submetida, descobre-se que ela é uma replicante: a identidade do ser é confirmada pelo instrumento técnico-científico. Mas, e as memórias? Sendo implantadas, não vividas, Rachael deixa de ser humana? E as experiências adquiridas após sua criação agora a tornam humana? Em que medida, as experiências vivenciadas por Roy e os replicantes que lidera, os torna humanos? Será que a raiz crítica de *Blade Runner* não tem a intenção de dizer que, na verdade, os replicantes são os verdadeiros humanos justamente por sonharem com unicórnios (expressão máxima da fantasia como estatuto da humanidade que passa por uma infância); mas que tentam ser convencidos pelos verdadeiros androides de que não são humanos, inclusive apagando lembranças?

Afirma-se mais uma vez a metáfora cinematográfica de que as máquinas passaram a dominar os humanos e a base desse domínio evoca o controle das imagens? Ou a fotografia como signo de humanidade quer dizer que o humano é filho da técnica, como conta o mito de Prometeu e seu prolongamento no roman-

ce de Shelley? Na medida em que a memória é um implante, também se pode convencer um humano de sua existência androide. A memória pode parecer a princípio individual, como se um conjunto de processamentos psíquicos acessasse um banco de dados e informações arquivadas das nossas experiências vividas. Todavia, conforme Halbwachs (1990), a memória é um fenômeno coletivo e social, submetido às tensões, deslizamentos, transformações e intencionalidades das coletividades humanas em relações. Nossa identidade humana com a memória depende, necessariamente, da narrativa que nossos familiares ou nossos historiadores implantam em nossa mente.

O fato incontornável parece ser o de não podermos estabelecer um contato ou experiência direta com nossa origem, de modo que prevalecem as imagens fragmentadas; sem contexto, sempre permeadas por realidades oníricas e delirantes. Diante dessa definição de memória, a construção da identidade dos sujeitos se dá na mediação de experiências vividas coletivamente, incluindo, na modernidade, nossas máquinas; especialmente a máquina fotográfica e, hoje, o *smartphone*. Segundo Pollak (1992), a memória coletiva e social se dá por três vias: os acontecimentos vividos pessoalmente e pelo grupo ao qual pertencemos; pelas pessoas e personagens com as quais convivemos ou, em algum momento travamos contato, pessoal ou por meios diversos (leituras, imagens, conversas); e pelos lugares que experimentamos ou sonhamos experimentar.

Se compreendermos as experiências vividas ou acumuladas em nossa psique, não haveria fronteiras entre memórias vividas (humanas) ou implantadas (replicantes). Não obstante há um outro elemento agravante a essa tensão: a dimensão da identidade. Segundo Pollak (1992, p. 204), a identidade

[...] é o sentido da imagem de si, para si e para o que outro é, a imagem que uma pessoa adquire

ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Esse sentimento de identidade se ampara em três elementos essenciais: a unidade física do indivíduo, ou as fronteiras físicas do seu corpo em relação a si e ao grupo de convívio; a continuidade dentro do seu tempo vivido; e o sentimento de coerência, visto que os elementos que fazem o indivíduo singular também o unificam em seu entorno social. A memória é, por conseguinte, o elemento constitutivo do sentimento de identidade. Por isso, os replicantes buscam tempo de vida, buscam mais tempo para ampliar suas memórias, já que, se são implantadas não são menos sentidas e experimentadas individualmente. Se a base de nossa humanidade é a identidade humana e nossa capacidade de rememorar, acumular experiências e resgatá-las, o desejo dos *Nexus 6* é plenamente legítimo e, talvez, seja o limiar do que os possa configurar como humanos! Principalmente pela identidade entre fantasia e desejo depois das descobertas freudianas.

Na casa de J. F. Sebastian, o humano que fabrica as partes orgânicas que compõem novos replicantes, Pris, a replicante namorada de Roy, avisa: “Não somos computadores! Penso, Sebastian, logo existo!” (*Blade Runner*, 1982). Tal alusão, tão direta à máxima de Descartes, liga-se diretamente às motivações dos replicantes liderados por Roy, buscar mais vida, mais experiências, mais acúmulos de memória. Nesse sentido, a máxima cartesiana está amparada na ideia humana de que, se o entendimento é finito, a vontade dele é infinita. Quando o entendimento não me possibilita resoluções, cabe à vontade buscá-las. Para Descartes (2001), a máxima das ações estaria na firmeza e resolução em seguir em frente, seguindo as opções sob suspeição, mas expondo

-as com firmeza e segurança; algo que expõe o lado romântico do racionalismo cartesiano: o humano se definir pela expressão da vontade humana, que no Romantismo Alemão não está separada da “vontade de natureza”.

Mas, não basta apenas a vontade, o desejo, quatro anos de vida é pouco tempo para alcançar a plenitude da humanidade com acúmulo de memórias. Está posta aqui a intenção fundante da Tyrel Corporation, a manipulação da memória através de um implante de experiências imaginadas é a base do controle social proposto pela empresa. Em diálogo com Deckard, Tyrel afirma: “eles são emocionalmente inexperientes, têm poucos anos para coletar experiências que nós achamos corriqueiras. Fornecendo a eles um passado criamos um amortecedor para sua emoção e os controlamos melhor” (*Blade Runner*, 1982). Esse controle social limitaria, então, os replicantes a memórias individuais, meras próteses de experiência, portanto, eles não seriam humanos, pois não teriam memória coletiva! Mas como Roy e Pris estabelecem uma relação amorosa? Como Roy se incomoda tanto com a “aposentadoria” (extermínio) de Zora por parte de Deckard? Em que momento se constituíram essas memórias coletivas?

Essa busca por se afirmarem como seres de existência, seres de memória, seres de identidade com uma história, e que culmina no embate entre Deckard e Roy, alcança seu brilhante final no solilóquio proferido por Roy após salvar a vida de Deckard: “Eu vi coisas que vocês não imaginariam. Naves de ataque em chamas ao Largo de Órion. Eu vi Raios-C brilharem na escuridão próximos ao Portal de Tannhäuser. Todos esses momentos se perderão no tempo, como lágrimas na chuva. Hora de morrer” (*Blade Runner*, 1982). A criatura, ao salvar o “humano” e evocar suas memórias, revela-se! As dimensões entre humano e máquina se diluem e talvez aqui, Roy demonstre com contundência

a propaganda da Tyrell Corporation: “Replicantes, mais humanos que os humanos”!

A culminância desse amálgama de emoções, sentimentos, experiências e memórias, na cena final de *Blade Runner*, não prescinde das pistas que vão sendo construídas ao longo do filme. Esse recurso da memória, sua construção, sua busca e suas narrativas nos fazem humanos e se vinculam diretamente ao desejo de vida, de mais acúmulos de experiências e memórias, também o medo da morte. Esse desejo de vida, expresso já pela criatura de Frankenstein por uma companheira para amar e ser amado, explode com paixão e desejo no diálogo entre Tyrell e sua criatura, Roy. Afirmando que este foi feito da forma mais perfeita possível, mas retrucado que não foi feito para durar, Tyrell o responde: “A luz que brilha com o dobro da intensidade dura a metade do tempo. E você brilhou com uma enorme intensidade”. Mas Roy implora: “quero mais vida... Pai”! (*Blade Runner*, 1982).

Para Pourriol (2009), amparando-se nas reflexões de Espinosa,¹⁰ o desejo de mais vida está ancorado no *conatus*, no nosso esforço permanente em continuar a ser! A potência de uma coisa/corpo qualquer – seu *conatus* – sozinha ou em conjunto com outra(s) coisa(s)/corpo(s) no esforço de fazer qualquer coisa para preservar no seu ser a sua existência, não é outra coisa senão ela mesma, porém, numa versão atualizada (ESPINOSA, 2009). Assim, o que nos identifica como humanos não se deixa nunca fixar, somente deixa-se enunciar. O que distingue uma enunciação de cariz identitário de uma outra é o tipo de intensificação que

¹⁰ Espinosa na quarta parte da *Ética* na proposição 7 menciona que “À natureza de uma substância pertence ao existir” (ESPINOSA, 2009, p. 24). A potência da natureza para esse autor é dupla: “potência absoluta de existir, que se prolonga em potência de produzir todas as coisas; potência absoluta de pensar, portanto de se compreender, que se prolonga em potência de compreender tudo que é produzido” (DELEUZE, 2002, p. 103).

se agencia pela linguagem. Nesse contexto, a consciência é irrelevante, já que o apetite e o desejo de existir a precedem, tendemos naturalmente à vida, a querer mais vida. Novamente, a criatura de Frankenstein e os replicantes, na figura de Roy, revelam-se plenamente cheios de desejos, apetites e vontades humanas de viver, experimentar, acumular memórias!

A criatura de Frankenstein, no momento em que se perde no mar, chorando abraçada ao corpo inerte de seu criador, enquanto Roy, naquele momento seminal de evocação de lembranças perdidas como lágrimas na chuva, ambos se revelam humanos, porque o vivido não lhes pode ser tirado e aquelas memórias e experiências configuraram suas existências. Prolongando essa interpretação, a identidade humana não está atrelada apenas às imagens de memória, mas à força ou vontade que as produziu: o poder de agir. Vislumbra-se a superação do racionalismo cartesiano para ascender a narrativa segundo uma perspectiva romântica, que na crítica aos iluministas, definiu o humano pelos atos passionais considerados filosófica e cientificamente irracionais; mas plenamente aceitáveis pela potência artística.

Não obstante a tensão entre humano e não humano no limite de suas identidades e memórias está imersa no amplo debate acerca das relações entre história, memória e a constituição das sociedades humanas. Para Le Goff (1990), o conceito de memória hoje pode ser distribuído em distintas áreas disciplinares (Psicologia, Biologia, Neurofisiologia, Psicofisiologia, Antropologia), mas no campo da História se buscou apreender como a memória se consolidou na prática e como conceito, fundindo indivíduo e sociedade. Nesse trajeto, a memória se constituiu e constituiu a humanidade, seja nas sociedades sem escrita, no avanço da escrita, impressão e registro até chegar às raias das memórias eletrônicas e virtuais.

Para Le Goff (1990, p. 498): “O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem”. A constituição da linguagem escrita em distintas sociedades, a consolidação de práticas comemorativas de rememoração, a consolidação do documento como registro tácito da História, a epopeia da palavra “memória” no Ocidente – dos registros pessoais aos registros administrativos, passando pelos registros financeiros à literatura científica e ficcional – chegamos ao plano da constituição das memórias eletrônicas que estendeu metaforicamente o conceito de memória para todos os níveis posteriores.

A literatura e o cinema, nos últimos dois séculos, tenderam a reproduzir e ressignificar os mitos como fundamento de identidade, seus limites e potencialidades, suas conquistas e tragédias, suas benesses e castigos. No caso de *Frankenstein* e de *Blade Runner*, o mito de origem da relação entre criador e criatura, a desobediência, o castigo ou a tragédia estão presentes de maneira incontestada. No mito grego, Prometeu rouba o fogo dos deuses para entregar aos homens. Zeus o condena a uma eternidade preso a um rochedo, tendo seu fígado devorado por um abutre de dia e regenerando-se à noite. Na mitologia judaico-cristã, Adão é expulso do paraíso após ceder à tentação do demônio e comer do fruto proibido, sendo condenado a uma existência de trabalho, doença, dor e morte.¹¹ Se nos mitos

11 *Blade runner* traz outros signos da sacralidade cristã nesta cena final quando criador e criatura ficam frente a frente. “Ya moribundo, el último y más encarnizado oponente del protagonista, Roy Batty, le perdona la vida y luego expiran, em una composición de reminiscencias quasi cristológicas, que recuerda una Piedad. La analogía está reforzada por otro dato: poco antes se ha atravesado la mano que va perdiendo sensibilidad, con un clavo [...] En el estante de la muerte, deja escapar una paloma que tenía entre sus manos. El hombre-máquina enfrentando al hombre biológico alcanza dimensiones sagradas: concede vida y se ex-

antigos a afronta ao Criador implica punição da criatura, nos mitos modernos literários e cinematográficos, a ação criadora do homem é punida pela criatura não humana ou não natural: a criatura executa o criador. Primeiramente, o monstro mata Víctor Frankenstein e Roy executa Tyrell.

Ambos, o monstro de Frankenstein e Roy Batty, têm longos diálogos com seus “criadores” questionando sua existência, sua identidade, suas memórias. Tais diálogos são expressão do que Le Goff (1990, p. 476) atesta como busca incessante: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. No limite, o retorno aos mitos de origem está sempre alicerçando nossas dimensões memorialísticas e a busca pelos registros permanentes da memória, nossas identidades. Mas, como se define questão da identidade replicante? Se, no estágio atual de alcance das memórias eletrônicas, expandimos a dimensão do próprio humano podemos inferir que tais limites não podem mais ser postos.

O registro do passado individual, os alcanços do passado coletivo estão em suspeição como dimensões exclusivamente de corpos humanos no filme *Blade Runner*. Os replicantes, na figura de Roy Batty, expressam que o medo da morte, a experiência da vida, exige uma projeção de futuro. Ao criar “humanos mais que humanos”, Tyrell estabeleceu uma ruptura na história. Se existem não humanos com capacidade de registro de memória, de desejos, apetites, de constituição de identidades, estamos no âmbito da descoberta de um Deus (Tyrell) e no limiar das proposições de Espinosa (2009, p. 61-62) acerca do que pode um corpo:

presa de modo oracular, es quien ha visto mas allá de los ojos humanos pueden ver, pero es también quien finalmente acepta la inmortalidad (SARTI, 2012, p. 244).

Quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente. É por esses critérios que podemos reconhecer a superioridade de uma mente sobre as outras, bem como compreender por que não temos de nosso corpo senão um conhecimento muito confuso.

A projeção do futuro, a escolha racional pela continuidade da história da humanidade e dos corpos construindo suas histórias estão novamente no embate final entre Deckard e Roy. Podemos compreender que o ato de salvar a vida de Deckard é uma ação prometeica, porque Roy dá à vida criada – a humanidade – a possibilidade de emancipação. As ações dos replicantes caminhavam em direção à melhoria da humanidade – primeiro como escravos alienados nas colônias extraplanetárias –, por fim, como sujeitos libertos, emancipados que percebem as infinitas possibilidades da existência não enxergadas pelos “homens livres”.

Chegamos, então, ao debate acerca da iminência de uma existência humana ciborgue provocada pelos embates postos em *Blade Runner*. Na obra original de Philip K. Dick, *Do androids dream of electric sheep?*, publicada em 1968, o autor se refere às personagens criadas para colonização extraplanetária de andróides: “Capaz de funcionar em um mundo alienígena, o robô humanóide – estritamente falando, o andróide orgânico – transformara-se na besta de carga móvel do programa de colonização” (Dick, 2002, p. 12). Na etimologia da palavra “Andróide”, encontramos que *andro+eidōs* (homem + aparência), ou seja, algo que aparenta, sem ser homem.

Por sua vez, Ridley Scott e os roteiristas Hampton Fancher e David Peoples usaram, em *Blade Runner*, a expressão “replicante”, em vez de “androide”.¹² Em sua etimologia, “réplica” vem do latim *re+plicare*, ou reproduzir, copiar, imitar. O replicante está para além de o androide, de a imitação sem ser. O replicante é uma cópia, daí a problemática de sua existência! Por outro lado, o termo “replicante” também tem sentido de rebelde; de algum implicado em uma causa em termos de contradição. A réplica empírica, portanto, desde Platão, sempre contradiz o ideal originário; a experiência tende a negar a teoria.

Geralmente o ciborgue é compreendido como um corpo humano de partes orgânicas e próteses maquinicas. No campo das narrativas audiovisuais do cinema e da TV, segundo Santaella (2003), desde *O Homem de Seis Milhões de Dólares* (Kenneth Johnson, Estados Unidos, 1973-1978) e *Mulher Biônica* (Kenneth Johnson, Estados Unidos, 1976-1978), passando pelo *Robocop, o policial do futuro* (Paul Verhoeven, Estados Unidos, 1987) até *O exterminador do futuro 2* (James Cameron, Estados Unidos, 1992), agregando-se a esta interpretação de *Blade Runner*, nos permite inferir que os avanços da tecnologia em relação à nossa intervenção na natureza têm nublado, ou mesmo rompido, as fronteiras entre biológico, tecnológico, natural, artificial, humano e pós-humano. Após esse trajeto e as reflexões suscitadas por *Blade Runner*, podemos deduzir que nos encaminhamos para a perda de fronteiras, para a constru-

ção de uma nova humanidade ciborgue, afinal, o paradigma do “ciborgue só faz sentido para, em um mundo que exige claras divisões e que busca a pureza, significar a inanidade das próprias categorias a partir das quais o analisam e o instituem” (HOQUET, 2019, p. 48).

Nesse contexto, Yuval Harari (2017) refuta a leitura convencional de que o mito de Frankenstein é um alerta de que não devemos brincar de Deus e criar a vida, ao qual acrescentamos as questões acerca da identidade e da memória em *Blade Runner*. Para o historiador israelense, o ritmo do desenvolvimento tecnológico está marcando a substituição do *homo sapiens* por seres distintos, tanto biológica quanto psíquica e emocionalmente. Nesse movimento, podemos colocar em suspeição o próprio termo “humano”. Já Donna Haraway (2009), tomando as percepções dos socialistas e feministas, defende o fim das fronteiras entre organismos e máquinas. Para ela, devemos aprender a conviver como ciborgues, porque

nesto nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política. O ciborgue é uma imagem condensada tanto da imaginação quanto da realidade material: esses dois centros, conjugados, estruturam qualquer possibilidade de transformação histórica (HARAWAY, 2009, p. 39).

Com isso, é preciso talvez superar o conceito de natureza, de natural, de criado de fora, para uma dimensão na qual tudo é cultural, tudo é humano e artificial por si mesmo. Se a natureza fosse vista sob essa perspectiva, a ontologia humana abarcaria o devir humano não a partir de um modelo de corpo pronto/dado, logo, concluído; uma vez que ele seria sempre o resultado de construções e desconstruções diante de sua historicidade. A natureza vista sob a perspectiva de Espinosa não separa absolutamente o natural do artificial, pois para ele “o artifício faz parte completamente da na-

12 No Brasil, o conto foi publicado primeiramente como “Androides sonham com carneiros elétricos?”, mas desde o sucesso do filme, o conto passou a ser reeditado como “*Blade Runner, o caçador de andróides*”, finalmente somente como “O caçador de andróides”. O fato do filme não usar a palavra androide e ter sido este o subtítulo nacional se deve a dois aspectos: androide é uma palavra mais acessível ao gosto popular que replicante, além de que “caçador” foi uma tentativa de surfar na onda do sucesso da personagem Indiana Jones, em *Caçadores da arca perdida* e vincular as imagens aventureiras de Harrison Ford ao novo personagem, o “caçador” Deckard.

tureza, já que toda coisa, no plano imanente da natureza, define-se pelos agenciamentos de movimento e de afetos nos quais ela entra, quer esses agenciamentos sejam artificiais ou naturais” (DELEUZE, 2002, p. 129).

A imagem do ciborgue – da criatura, do androide, do replicante – pode sugerir uma superação dos dualismos que temos usado para explicar de modo esquemático nossa existência. Uma humanidade ciborgue é buscar a humanidade nos limites de nossa existência terrena, não transcendente, buscar se situar como defende Haraway (2009, p. 99): “prefiro ser uma ciborgue que uma deusa”. Enfim, o gesto salvador de Roy e seu discurso acerca de suas memórias e experiências o fazem humano ou um “humano mais que humano”?

Considerações finais ou uma humanidade ciborgue?

Retomando o objetivo do texto de interpelar a memória para discorrer sobre a dicotomia humano/máquina a partir da narrativa filmica de *Blade Runner: o caçador de androide*, podemos deduzir que nos encaminhamos para a perda de fronteiras do que caracteriza nossa condição existencial, o diretor Ridley Scott lança nossa ontologia naturalista tradicional ao abismo. A *mimesis* como metáfora de um super-humano se traduz na própria diegese filmica, provocando um permanente estado de desconforto e inquietação acerca da própria condição humana e dos destinos da humanidade, cujos dilemas são levantados no eixo passado/presente/futuro, de tal modo que seus elos são marcados por opacidades, sombras e cortes. Ridley Scott, a partir de Philip K. Dick, nos provoca: seria um convite para a construção de uma nova humanidade ciborgue? Os ciborgues de *Blade Runner* ameaçam nossa condição de humanos não por seu poder de extermínio, mas

pela identidade com a ontologia metafísica já constituída como “pura” na relação do corpo humano com a técnica desde Prometeu. A metafísica era/é o ramo da filosofia escolástica que buscava conhecer as propriedades lógicas gerais pertencentes a todos os seres.

“A metafísica estuda o ser em geral, o que inclui a natureza da sua existência e sua posição (ou estatuto) na estrutura categorial da realidade” (SANTOS, 2009, p. 36). A ontologia tradicional encerra o humano na noção clássica de natureza sempre fixa, bloqueando o acesso a problemáticas filosóficas do ser inevitavelmente sujeito e indeterminado às dinâmicas de seu contexto/historicidade. O ser humano, preso a essa ontologia, possui no seu âmago a ideia de que esse corpo, ao ser modificado pelo uso das tecnologias, fica descaracterizado de sua condição humana, ou seja, ele passa a ser visto como uma entidade “não humana”, “trans-humana” – artificial. Por isso, o ciborgue aparece sempre como signo do limite na medida em que borra as fronteiras de um corpo concebido a partir de uma ontologia natural/pura ameaçando o “fim da espécie humana”.

Com isso, é preciso talvez superar o conceito de natureza, de natural, de criado de fora, para uma dimensão na qual tudo é cultural, tudo é humano e artificial por isso mesmo. A imagem do ciborgue – da criatura, do androide, do replicante – pode sugerir uma superação dos dualismos que temos usados para explicar de modo esquemático nossa existência. O ciborgue de *Blade Runner*, sob essa perspectiva pode ser visto como sinônimo de ontologia na medida em que “nos permite repensar o indivíduo ao abandonar todo ‘naturalismo’ e ao considerar o quanto o indivíduo é indissociavelmente constituído de organismo e de técnica, de natureza e de artificial, sem que possamos determinar o que realça de um e de outro” (HOQUET, 2019, p. 49).

Referências

- ALVES, Giovanni. Blade Runner, o caçador de andróides. *In: _____*. **Trabalho e Cinema: o mundo do trabalho através do cinema**. Londrina: Práxis, 2006. p. 203-218.
- AUMONT, Jacques. **O olho interminável: cinema e pintura**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2004. (Coleção cinema, teatro e modernidade)
- BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. Buenos Aires: Século XXI Editores, 1988.
- BECK, José Orestes. Esses momentos “não” ficarão perdidos no tempo como lágrimas na chuva. Blade Runner: da pré-produção ao culto. *In: DOMINGOS, Charles Sidarta Machado; BECK, José Orestes; QUIN-SANI, Rafael Hansen*. (org.). **Os ciclos da história contemporânea: reflexões a partir da relação Cinema-História**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 117-132.
- BISKIND, Peter. **Como a geração sexo-drogas-e-rock’n’roll salvou Hollywood: easy riders, raging bulls**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- Blade Runner, o caçador de andróides** (*Blade Runner*). Direção: Ridley Scott. Los Angeles, 1982. 1 DVD (117 min.), son., color., legendado. Tradução: Blade Runner.
- BORDWELL, David. **La narración en el cine de ficción**. Barcelona: Paidós, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DICK, Philip Kindred. **O caçador de Andróides**. São Paulo: [s.n.], 2002.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GUIMARÃES, Armando Rui. **Mary Shelley: vida e obra**. *In: ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de.; BECCARI, Marcos*. (org.). **O mito de Frankenstein: imaginário & educação**. São Paulo: FEUSP, 2018. p. 32-70.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 29. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da*. (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HOQUET, Thierry. **Filosofia ciborgue: pensar contra os dualismos**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- POURRIOL, Ollivier. **Cinefilô: as mais belas questões da filosofia no cinema**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTOS, Marcia Patrício dos. **Corpo: um modo de ser divino (uma introdução à metafísica de Espinosa)**. São Paulo: Annablume, 2009.
- SARTI, Graciela. **El mito de la vida artificial en la literatura y el cine**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2012.
- SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o moderno Prometeu**. São Paulo: Martin Claret, 2018.

Recebido em: 08/04/2020

Revisado em: 03/08/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Hamilcar Silveira Dantas Junior é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Educação Física (DEF) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail:* hamilcarj@bol.com.br

Fabio Zoboli é pós-doutor em Educação do Corpo pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP) da Argentina. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Educação Física (DEF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do grupo de pesquisa Corpo e política. *E-mail:* zobolito@gmail.com

Renato Izidoro da Silva é pós-doutor em Ciências Ambientais e Sustentabilidade da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Educação Física (DEF) e dos Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenador do grupo de pesquisa Corpo e política. *E-mail:* izidoro.ufs@gmail.com

NEGRAGAYJUDIA: TRÊS PESSOAS EM UMA (AUTO) BIOGRAFIA

■ ELAINE PEDREIRA RABINOVICH

<https://orcid.org/0000-0002-3048-6609>

Universidade Católica do Salvador

■ ANA MARIA ANUNCIAÇÃO DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-8134-6737>

Secretaria Municipal de Educação de Ichu (BA)

■ ANTONIO JOSÉ DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0003-3416-5527>

Universidade Católica do Salvador

Secretaria Municipal de Educação de Itiúba (BA)

RESUMO

O texto é escrito por três mãos e pessoas diferentes, objetivando lançar mão das suas memórias e histórias de vida, reproduzem-nas sem negligenciar o entrecruzamento benfazejo com outras vozes e pessoas, inclusive como os teóricos e as teóricas. Por isso, através da autoetnografia, que é um método autobiográfico e etnográfico, pode-se contemplar as histórias narradas pelo(as) autor(as) e suas relações com o mundo. Desse emaranhado, têm-se as experiências, o processo que, por ora, foi tomado a partir da infância para avançar na novidade revelada por si e a si mesma/mesmo, provocando a consciência identitária, em especial, negra e gay.

Palavras-chave: Identidades. Infância. Ser negrogay. Pesquisa (auto) biográfica.

ABSTRACT

BLACKGAYJUDY: THREE PEOPLE IN A (SELF) BIOGRAPHY

The text is written by three different hands and people, aiming to make use of their memories and life stories, reproduce them without neglecting the beneficial interweaving with other voices and people, including theorists and theorists. Therefore, through autoethnography, which is an autobiographical and ethnographic method, it is possible to contemplate the stories narrated by the authors and their relations with the world. From this tangle, there are the experiences, the process that, for now, was taken from childhood to advance in

the novelty revealed by you and yourself / yourself, causing identity consciousness, especially black and gay.

Keywords: Identities. Childhood. Be negrogay. (Auto) biographical research.

RESUMEN **NEGRAGAYJUDY: TRES PERSONAS EN UNA (AUTO) BIOGRAFÍA**

El texto está escrito por tres manos y personas diferentes, con el objetivo de utilizar sus recuerdos e historias de vida, reproducirlos sin descuidar el entrelazamiento beneficioso con otras voces y personas, incluidos teóricos y teóricas. Por lo tanto, a través de la autoetnografía, que es un método autobiográfico y etnográfico, es posible contemplar las historias narradas por los autores y sus relaciones con el mundo. A partir de este enredo, están las experiencias, el proceso que, por ahora, se tomó desde la infancia para avanzar en la novedad revelada por usted y usted / usted mismo, causando conciencia de identidad, especialmente negra y gay.

Palabras clave: Identidades. Infancia Se negrogay. (Auto) investigación biográfica.

Introdução: terceto, estrofe e três versos

O texto é escrito por três mãos e pessoas diferentes com imbricações tanto históricas quanto fatídicas; aqui, lembradas pela “problemática do bastardo” anunciada na apresentação do livro *Reflexões sobre o racismo*, no qual Sartre (1965) desenvolve, no primeiro ensaio, uma análise psicológica sobre o judeu, o “bastardo amaldiçoado”, e, no segundo ensaio, sobre o negro, “o bastardo vítima do colonialismo”. Nesse sentido, acrescentamos o terceiro bastardo – o gay, o bestial –; “bodes expiatórios”, pois “[...] o pecado, a culpa, [...], a paranoia, encontramos-nos em terreno homossexual. Em resumo [...] aplica-se perfeitamente ao preto [...]” (FANON, 2008, p. 156) e, em certa medida, ao judeu.

Por isso, decidiu-se por estruturá-lo numa sequência de três seções, como as que constituem um poema, isto é: cada agrupamento de

versos, formando estrofes. Obviamente, por se tratar de um artigo, não haverá versos, rimas e, conseqüentemente, a estrofe propriamente dita. Terá, sim, uma poética escrita em primeira pessoa na qual o(as) autor(as), lançando mão das suas memórias e histórias de vida, reproduzem-nas sem desprezar o entrecruzamento benfazejo com outras vozes e pessoas, inclusive como as teóricas e os teóricos.

Sendo assim, na seção inicial, intitulada “Autoetnografia, experiência e infância”, a primeira autora toma para si a incumbência de apresentar, de modo breve, a base metodológica deste artigo; mostrando-nos a autoetnografia como um método autobiográfico que contempla a história narrada e as relações com o mundo. Desse emaranhado, têm-se as experiências, o processo que, por ora, foi tomado a partir da infância, sem negligenciar o que se

segue depois, afinal, a “[...] escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência [...] é uma forma de *escrivivência* [...]” (EVARISTO, 2017, p. 9, grifo da autora); é outro nome para memórias, narrativas e patrimônios. Definitivamente, uma novidade quando revelada por si e a si mesma/mesmo.

Em “Negra da roça: andanças entre o eu e o ‘outro’”, a segunda autora volta à infância, “pisando” o passado com pés de quem compreende o sagrado; projetando-se como “[...] iluminuras a tela de suas lembranças [em] cenas geradas [...]” (SOUZA, 2018a, 74) num cenário simples, tocante e reflexivo. A autora escreve e compartilha parte das crônicas da criança negra que, ao caminhar no chão batido e árido rumo à escola da cidade, percebeu-se “inconveniente” por suas diferenças. Cresce diante dos nossos olhos curiosos típicos de leitores e se torna professora consciente das identidades e culturas do campo/roça.

Vale destacar que a mencionada seção é fragmento de um estudo maior, orientado pelo terceiro autor, o mesmo que, no texto “A vergonha da própria existência”, toma posse da prerrogativa das memórias ressignificadas e reproduz, em parte, a sua tese de doutorado, em construção, sob a orientação da primeira autora. Nesse relato, tem-se o convite para entrar e atravessar as cortinas frágeis que separam os cômodos da casa interior; descortinando os recônditos que somente portas podem esconder, como o “quarto da bagunça”, da vergonha. Aqui, uma metáfora acerca da peregrinação de ordem íntima a partir da decisão de um vir a ser, um arrumar-se para, enfim, tornar-se gay.

Autoetnografia, experiência e infância

Sem a experiência, sem a infância do homem, a língua seria certamente um jogo e sua verda-

de coincidiria com o seu uso correto, seguindo apenas regras lógicas. (RABINOVICH, 2005, p. 123)

Faço parte de um grupo de pesquisa que utiliza a autoetnografia como método de acesso à nossa produção, estudos e reflexões. A autoetnografia é um método autobiográfico e etnográfico, em que a história relatada pertence tanto à pessoa quanto ao mundo no qual ela se movimenta, sendo tanto o processo quanto o que é produzido nesse processo. Refere-se, assim, à escrita da pessoa e de suas relações com a cultura, com o social e com o político. Desse modo, a autoetnografia sobrepõe arte e ciência; é parte *auto* ou *self* e parte *ethno* ou cultura, expondo múltiplas camadas de consciência (ELLIS, 2004).

Um dos modos de se realizar o relato autoetnográfico é pela escrita da infância. A escrita da infância pode abrir espaços para a liberdade individual, e permitirá ao sujeito individual escapar às fatalidades históricas e sociais às quais esteve e está submetido. Nessa direção, Graciliano Ramos (1946-1995) após ter sido preso por convicções políticas e ideológicas, escreveu, no final de sua vida, um texto autobiográfico, *Infância* (1995), no qual relata como a sua infância foi uma época decisiva na qual se formaram suas convicções éticas, que marcaram a sua existência como escritor, provocaram sua resistência ante qualquer autoridade e fundaram seu ateísmo. Segundo Nitschack (2009), para Ramos, é pelo sofrimento que aparecem as contradições, as imperfeições, as fissuras do sistema totalizador e repressor nas quais se instala o sujeito individual. O sofrimento permitiria, assim, descobrir o lugar da subjetividade possível, o lugar da liberdade que se abre para o sujeito no encontro da palavra com o mundo e construir uma coerência necessária entre a sua infância e a vida atual de escritor.

Para Graciliano Ramos, o fundamento do narrar é sempre a experiência, sendo essa experiência do sujeito individual que legitima a narrativa. Para esse autor, o sujeito se confirma como tal no entre-lugar entre linguagem e mundo, nessa fissura que se instaura entre essas duas forças ou realidades objetivas. Somente um ato de rebeldia, seja contra a linguagem, seja contra o mundo, pode fundar a liberdade subjetiva. Na sua visão, o sujeito não está preso neste mundo sem saída. Desde a fissura onde ele se constitui, ele tem a oportunidade da intervenção criativa, seja um ato de significar, em um ato poético, seja em um ato prático, concreto. Nos dois casos, trata-se de um processo transformativo: a dor, que é indispensável para a formação do sujeito, converte-se em uma energia que busca acabar com o sofrimento, a injustiça e a repressão (NITSCHACK, 2009).

No que se refere a mim, ao escrever um episódio de minha própria infância e conectá-lo ao tema de doutorado (RABINOVICH, 2013), resultou no surgimento de algo desconhecido por mim – uma experiência de novidade, “aclamando o estupor como método”, na linguagem de Cannevacchi (2013, p. 31) – e um sentido de transpassar muitos tempos diferentes: um tempo de eu-criança, o tempo de eu-escrevendo-a-tese e um tempo como eu-pesquisadora. Eu me vi revelada por mim mesma e a mim mesma.

Portanto, alguns escritores afirmam que, durante a sua infância, algumas experiências pelas quais passaram, como as de dor, mas também outras, tornam-se guias para sua atividade adulta. De modo correspondente está a experiência, vista como algo que precede todas as coisas (ROMANO, 2010).

Não tenho o culto da infância como fonte de saber, longe disso: apenas que é porque fomos crianças, é que temos a poética como uma dimensão do ser. A poética necessariamente

é uma expansão, no tempo e no espaço, nos transfere para outro lugar onde somos o que não somos, ou não somos o que somos, tanto faz. Assim, a instrução para construirmos os relatos autobiográficos foi tentar nos colocarmos com o olhar de nós-crianças. É claro que o adulto de hoje dirige essa criança, e há pessoas que atingem a criança mais facilmente do que outras.

Com isso, estou apontando que iniciamos esses caminhos poéticos, sem muita noção de nada, e eles nos levaram a (auto)biografia, denominação que cada vez gosto mais, uma vez que toda autobiografia é (auto)biografia, tem uma biografia que expande muito além da autobiografia ou da metodologia.

A questão da revelação é fundamental na poética e na autobiografia. Se fôssemos escrever o que já sabemos, não haveria nem um nem outro. Como alguns autores dizem, seria um desfilar de datas, não um desfibrar de linhas quase invisíveis. Quando nos propomos uma viagem em direção a um tempo outro, estamos nos desprendendo para avançar e recuar ao mesmo tempo em algo que Paz (1972) definiu como o “instante con-sagrado” querendo dizer com isso que o finito e o infinito se encontram, assim como cada ser singular e todos os homens, desde sempre, a humanidade inteira, também se encontram.

O método, portanto, é consentir em se entregar a uma viagem sem muito norte, nem sul, apenas um caminhar para dentro com as mãos dadas a todos que nos acompanharam, visíveis e invisivelmente, nesta caminhada. Essa imagem é para frisar o “con” do sagrado, pois o relato autobiográfico, como o estamos vivendo e fazendo, é um encontro conosco por meio dos outros, com os outros, outros esses que nossa curiosidade faz ampliar e olhar para fora, em *zoom*, ora aproximando ora afastando, para frente e para trás – como no caso presente: uma *judiabranca*, uma *mulhernegra* e um *ho-*

memgay – e como veremos acontecer nos próximos versejares.

O que quer dizer isso?

Que o método usado para os relatos (auto)biográficos servem-se da experiência sobrepujante, pois precede o mundo verbal, e mesmo o cognitivo e o mental. Não que esteja separada deles – afinal, somos um só – mas, definitivamente, não está a reboque deles. Eles – esses mundos – é que estão a reboque da experiência vinculada à poética revelada, pois elas formam, por assim dizer, uma unidade, isto é: na possibilidade de ter experiência, existe a possibilidade de ser da poética.

Negra da roça: andanças entre o eu e o “outro”

Andei pisando pelas ruas do passado criando calo no meu pé caminhador [...] andei passando como as águas, como o vento como todo sofrimento que enfim me calejou terei futuro deslizando no presente [...] (Alceu Valença, 1981)¹

A docência me conclama para um debate político, a uma reflexão, diálogo e ação. Sinto-me provocada a pensar sobre mim mesma, compreendendo os meus vínculos nesse lugar em que vivo e sobrevivo. Por isso, enquanto mulher negra, agricultora, moradora, docente da Educação Básica, pesquisadora do Campo²/roça,³ enfrentei a seca, a fome, a exploração

1 Trecho retirado da música “Cabelo no pente”, composição de Alceu Valença. Trata-se da segunda faixa do lado A do álbum *Cinco sentidos*, primeiro disco do músico brasileiro, lançado no ano de 1981.

2 A visão de campo pode ser melhor compreendida da seguinte forma *no*: o povo tem direito de ser educado no lugar em que vivem; e *do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

3 A “roça” é concebida aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando-a como uma “ruralidade [...] envolta, principalmente, na semiótica da terra” que, sobremaneira, tem um papel estruturante na constituição da identidade.

dos latifundiários e o desprezo do poder público. A tudo isso eu resistir.

Filha, neta, bisneta e tataraneta de agricultores, pertencço a uma família batalhadora, pobre e resiliente, moradora da comunidade de Licurí no município de Ichu-Bahia, um lugar essencialmente rural, localizado geograficamente no Território do Sisal no semiárido baiano. Segundo o último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Ichu possui 5.255 habitantes, sendo o processo de emigração para outras regiões do estado, país e do mundo, um fenômeno presente em quase todas as famílias ichuenses, motivado pelo capitalismo e pela falta de efetividade das políticas públicas, causando “deslocamentos” em busca de melhores condições de vida.

A comunidade de Licurí, o lugar em que moro, possui o nome de uma planta resistente, de frutos saborosos, os quais desde cedo aprendi a comer crus, maduros, secos e cozidos, principalmente, nas noites de lua cheia, nas quais sentávamos na esteira para ouvir histórias contadas pela minha avó. Assim sendo, falo com legitimidade dessa existencialidade “da roça” onde se deu a minha construção identitária pelos meandros do trabalho na terra e pelo suor vertido do trabalho braçal para viver e sobreviver.

Desde muito cedo, aprendi a cavar a terra, plantar, capinar, colher, bater o feijão e o milho e domesticar a mandioca, ingredientes base da nossa alimentação diária que era totalmente natural. Na caatinga,⁴ vivi experiências que guardarei por toda a minha existência, pois dela trago o exemplo da resistência e

4 Segundo Roberto Malvezzi (2007), a caatinga é a cobertura característica do semiárido. No período chuvoso, ela fica verde, florida e frondosa. Mas, quando chega a estiagem, a caatinga hiberna, resseca e ganha uma aparência parda; eis a razão para o nome “caatinga”, termo indígena que quer dizer “mata branca”. Contudo, sua secura nada tem a ver com está morta, pois, basta chover para o espetáculo da ressurreição acontecer.

da esperança. Ali, entre chuvas e secas, entre a abundância e a escassez, aprendi a criar alternativas para subsistir. Armei a arapuca para pegar passarinhos e a inchô para pegar preás próximo aos gravatás.⁵ A caatinga era a “mãe” que fornecia o umbu, a cajá brava, a pitanga, a jabuticaba e a lenha para cozinhar, as folhagens do meu colchão para deitar, descansar e sonhar.

Envolta nessas experiências, que hoje me arrancam lágrimas emocionadas, iniciei minha vida escolar. A escola multisseriada⁶ em que estudei e, que hoje se encontra fechada, era o lugar do descanso, do lazer, da alegria e do encontro. Por vezes, também, foi o lugar da tristeza, pois de casa para escola tinha que subir uma ladeira na ida e outra na volta, não era tão longe, mas, cansava-me. Pela caatinga fechada, era possível encontrar outro trajeto mais fácil e rápido, contudo, minha mãe não deixava a gente ir por ali.

Eu ia à escola, também, pela merenda que tinha um novo cheiro, cor e sabor. O material didático da professora era só a lousa e o giz, e os conteúdos trabalhados por ela eram sempre alheios à minha pessoa. Estudei numa escola rural,⁷ a professora vinha de uma comunidade vizinha, montada em uma bicicleta Monark, chegava suada, cansada, mas sorrindo. Era

5 Uma bromélia espinhosa, resistente à estiagem, geralmente plantada para servir de cerca verde e separar uma propriedade da outra.

6 São pequenas escolas de classes multisseriadas, ou seja, onde se costuma ter um único professor responsável por diversos alunos de diferentes idades e séries/anos, porém reunidos em um mesmo espaço (SOUZA, 2018b).

7 Moura (2003) apresenta a educação rural como metodologicamente descontextualizada da realidade do campo/roça e dos processos identitários culturais. Desse modo, reforçava que devíamos aprender para não terminar como nossos pais, morrendo no cabo da enxada por não saber ler e escrever, que ser da roça era coisa de matuto, brocoiô, pé-rapado, ignorante, que o pessoal da cidade era mais inteligente pelo fato de viver na cidade, e que para ser feliz, teríamos que tirar os documentos, migrar para a cidade e ter oportunidade na vida. Tais posturas reforçaram, dessa forma, a negação da identidade, a baixa autoestima, a vergonha do lugar e dos nossos pais.

muito carinhosa, criativa e pontual. Eu queria a atenção dela só para mim e para cativá-la, no tempo livre, eu fazia desenhos para ofertá-la. Cada dia eu tentava desenhar melhor, eis o meu fascínio pela arte até os dias de hoje.

A mobília da escola era a sobra das escolas da cidade, faltavam cadeiras, por isso, procurava chegar cedo para garantir o meu assento. Se me atrasasse não tinha problema, sentava de lado com alguma colega querida; esse era um agrupamento sexista: menino sentava com menino e menina com menina. Costumeiramente, socializávamos a borracha já desgastada do uso frequente ou o pequeno lápis. Eu queria era aprender, dá gosto aos meus pais, pois, estrategicamente, se me esforçasse muito, tirando notas boas, por exemplo, continuaria frequentando à escola, afinal, isso sempre foi incerto para mim.

No ano de 1995, passei para uma outra etapa, o antigo ginásio, por isso tive que ir de um lugar para o outro, pois, na roça daquela época, não havia escola com essa modalidade. Por isso, sofri com o impacto da mudança de sair de uma escola da roça para uma escola da cidade. O sofrimento era parte de uma ansiedade pela mudança, afinal os colegas de escola eram também aqueles com quem pegava água nos tanques, fontes e represas longínquas. Com quem dividia as veredas em busca de lenha ou a caminho da escola. Tínhamos as mesmas origens e conhecíamos a mesma pobreza, então, não estranhávamos o lápis raquítico, o caderno de arame simples e o chinelo desgastado.

O medo era ser “o outro”, o estranho, o exótico na cidade. Era ter a minha diferença revelada diante do preconceito por ser da roça. Era o medo de ter a minha subjetividade violentada pela expectativa infeliz de ser “menos inteligente”, gerando inúmeros fatos, atitudes, falas e silenciamentos. Na sala, era comum a comparação inferiorizante entre os materiais

escolares, as vestimentas, calçados, do sotaque na fala e do meu “cabelo bombril”. A escola era Cenecista, por isso era preciso pagar uma pequena quantia de mensalidade que minha família não tinha. Então, minha mãe, através do diretor, que era muito gentil e sensível aos alunos da roça, viabilizava bolsas de estudos. Todas as professoras moravam na cidade e eram inteligentes, respeitadas; uma, inclusive, tornou-se minha madrinha de crisma, mas, suas aulas não abordavam aspectos referentes às identidades⁸ do campo/roça.

Durante o intervalo das aulas, nós brincávamos com bola, esse momento revelava explicitamente às diferenças, os grupos e os pertencimentos: o campinho improvisado de futebol para os pretos e a quadra para os brancos. A cantina onde vendia alguns lanches era um lugar tão próximo e tão distante. Próximo porque fazia parte da estrutura da escola, distante pois eu precisava ter condições financeiras para poder acessá-la. Vários foram os eventos preconceituosos que vivenciei. Um deles foi quando minha irmã alisou meu cabelo, passando o pente de ferro quente, destacando, assim, o tamanho dos fios. Então, na saída da escola, voltando para casa a pé, pois nesse dia não teve transporte, ouvi um senhor dizer: *“Olha para o cabelo dela! Pensei que não tivesse tamanho nem para amarrar”*. Naquele instante, eu silencieei e com os olhos cheios de lágrimas segui minha estrada. Confesso que até hoje quando o vejo, lembro-me exatamente do que ele disse.

Outras vezes, foi quando meus cabelos estavam soltos, naturalmente crespos, volumosos e eu saía radiante de casa, mas, infelizmente, voltava com alguns chicletes mascarados colados neles. Doía para retirá-los, afinal, depois de tanto puxa, estica, o jeito era a

tesoura. Doía principalmente por dentro. Por que faziam isso comigo? Eu não compreendia, mas, mais uma vez eu escutava em casa “que não deveria soltá-los”. Por isso, passei a usar produto químico no cabelo a fim de não ser diferente e, portanto, alvo desses episódios.

Definitivamente, tratava-se da intenção de tornar-me mais próxima do “ser da cidade” para não sofrer sanções e punições “por ser da roça”. Inicialmente, fiz o jogo do tornar-me “um outro aceitável”. Mas, com o tempo rebeleime-me, desse modo, quando a turma dividia as personagens das dramatizações fictícias, recusava, por exemplo, o papel de empregada doméstica, rompendo com a expectativa que recaía sobre as mulheres negras da roça que viam seu futuro atrelado às cozinhas alheias. Não à toa, muitas das minhas tias e irmãs seguiram “tal destino”. Recusar o papel significava renunciar um destino que me era certo.

Após concluir o magistério, passei anos resistindo migrar para Salvador, então, eu “vendia o dia”, quer dizer, trabalhando das 7h às 16h em propriedades de fazendeiros, por uma quantia equivalente ao valor de 1 quilo de carne com osso, quando achava “convite”, pois os donos da terra não gostavam muito de chamar as mulheres para trabalhar. Ganhava pouco, até que ingressei na organização de grupos produtivos com os princípios da economia solidária.⁹ Nesse movimento me fiz forte, aprendi outras formas de resistir, as histórias de vida das companheiras eram muito parecidas com as minhas.

Realizei concurso do município de Ichu, pois o edital só exigia magistério para minha sorte. Estudei muito, foram dias, noites, madrugadas, abdiquei de tudo que pude para passar e me tornar professora. Fui aprovada e, posteriormente, lotada numa escola da ci-

8 De acordo com Ciampa (1984, p. 74), a identidade é consequência das relações que se dão, e também das condições dessa relação, “identidade é movimento é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”.

9 Na visão de Paul Singer (2002), a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a de propriedade associada ou coletiva do capital e o direito à liberdade individual.

dade. Ali, eu era a estranha por ser a professora negra da roça sem experiência docente. Muitos dos meus alunos eram negros de classe popular e imersos em contexto de vulnerabilidade. Não entendia, mas hoje eu suponho, quais critérios eram utilizados para organizar as turmas, pois é comum nas escolas de Ichu que os filhos de pessoas brancas estudem pela manhã e de pessoas negras à tarde. Seria por isso que eu – professora negra – só podia lecionar para crianças negras? Problematizei isso por perceber a segregação, socializei com outras colegas, procurei algumas direções da cidade que não negaram o fato de que muitos pais dos alunos brancos não queriam “a mistura” e que eles, os pais, têm que trabalhar pela manhã. Eu como uma docente negra sempre questioneei se “os pais negros não têm nenhuma ocupação?”, no entanto, sempre recebi como resposta que se tratava de um privilégio cristalizado, por assim dizer!

Recebi a desconfiança em alguns olhares. A diretora não falava diretamente, mas queria que eu planejasse as aulas com a professora branca experiente. Talvez eu tenha negado minha identidade de alguma forma, para me afirmar, ganhar confiança. Esforcei-me muito, até que galguei destaque pelo compromisso e criatividade ressaltada pela diretora. Passada essa fase, veio o processo eleitoral da cidade e eu fui transferida para uma escola no campo/roça, como castigo por ter feito oposição ao prefeito eleito. Recebi a portaria de transferência pelas mãos de um mototáxi, sem diálogo algum.

Confesso que me senti inferiorizada não por ir lecionar na roça, mas pela forma como foi feita a transferência e pela falta de condições, por exemplo, não tinha transporte e, por isso, era obrigada a andar 4 Km debaixo do sol e da chuva. O clima não era o maior desafio do trajeto, mas o medo era do “lobo mau”, já que na condição de “Chapeuzinho Vermelho”,

andando sozinha pelo caminho deserto, temia ser violentada de alguma forma.

Fui bem acolhida na escola por todos indistintamente, inclusive pelo diretor. Eu tinha sido professora do filho dele na cidade e ele conhecia o meu trabalho. Juntamente com a equipe, desenvolvi um trabalho voltado à realidade do aluno, pois já havia sido instigada por Francisca Maria Carneiro Baptista¹⁰ e era conhecedora da metodologia do CAT¹¹ desenvolvida pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) desde sua implantação no município, da qual participava efetivamente, através do Movimento Social.

Foi com a minha transferência que conheci a Lei municipal da Educação do Campo nº 014/2014.¹² Comecei a estudá-la para apropriar-me das suas disposições, infelizmente, há ainda uma realidade de desconhecimento dessa lei por parte de alguns professores, principalmente aqueles que atuam no ensino fundamental II, consequência da ausência de uma política de formação inicial/continuada a partir da identidade do campo/roça. Nesse sentido, os alunos deixam de estudar na perspectiva do fortalecimento da identidade. Daí, o meu interesse em desenvolver estudos e

10 Professora e militante do Movimento Social. Uma das personalidades mais importantes do Movimento de Organização Comunitária (MOC), responsável, entre outras coisas, por ministrar cursos de capacitação para docentes do campo/roça. O MOC foi fundado em 1987, possui uma trajetória de luta, autonomia, suas ações estratégicas baseiam-se na luta por direitos, na participação dos sujeitos para a busca de direitos fundamentais.

11 O Programa CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo) é desenvolvido pelo MOC em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com as Secretarias Municipais de Educação e Sociedade Civil, contribuindo na elaboração de propostas curriculares que reflitam a realidade, através do princípio fundante da valorização da identidade do campo, da cultura e da diversidade. Tem a contextualização como regra, privilegia o território, as potencialidades, estimula a criação de projetos de vida, organização familiar, comunitária, política. Em suma, ver o campo como lugar de possibilidades, desconstruindo a ideia de limitação.

12 A Lei nº 014/2014 dispõe sobre a Educação do Campo no município de Ichu.

pesquisas acerca da docência no fundamental II com ênfase nas histórias de vida-profissão-formação desses professores.

Por conseguinte, adentro o território das memórias, das identidades e culturas do campo/roça por entender que “[...] cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre é vivida no emaranhado das relações sociais [...]” (CIAMPA, 1987, p. 127).

Nessa perspectiva, abri o caminho de minha história de vida, permitindo que algumas verdades fossem atravessadas, analisando como as identidades e a cultura do campo/roça emergem da minha história de vida-profissão-formação docente; identificando acontecimentos que impactaram essa trajetória formativa, refletindo sobre o que foi feito desses eventos/fatos, bem como sobre meu encontro com a identidade negra e os solavancos racistas de quando e vez.

A vergonha da própria existência

[...] o caso de um menino, que conto agora. Menino como os outros, como esses milhões de meninos do Brasil, anônimos, enfiados pelo mato, pelas roças, pelas vilas, cidades e prédios. (TREVISAN, 2017, p. 117)

No estágio inicial do desenvolvimento psíquico, como sintetizou Costa (1983), é quando as identidades são desenhadas a partir de duas perspectivas: a primeira, referindo-se ao olhar dirigido à pessoa que ocupa a função materna; e, a segunda, sobre a imagem corporal produzida de si mesma pelos sentidos mais imediatos da criança. Desse modo, buscando inicialmente a diferença, encontra-se a igualdade – uma identidade que transcende a individualidade (CIAMPA, 1998). Nota-se que a classe de pertencimento é primária ao ser a julgar pela disposição em definirmos uma po-

sição social, localizando-nos numa família determinada.

A partir desses princípios, a noção de família converge para o que Sarti (2004) chamou de “categoria nativa”, isto é, aquela baseada nas significações vindas de quem as viveu – os seus integrantes –, elaborando uma perspectiva de família a partir das narrativas contadas desde o nascedouro e no decurso do tempo, por ditos e não ditos, por movimentos e comportamentos. Nessa lógica, explícito e considerado, aqui, o meu ponto de vista, advertindo quanto ao fato de não haver garantia de que o que é imputado ao “outro” corresponda ao imputado por “ele” a si mesmo, pois, conforme a mencionada autora, trata-se de um dilema intrínseco aos vínculos intersubjetivos.

Por isso, a família é o lócus da experiência que Rabinovich (2015a; 2015b), à luz do pensamento do filósofo Giorgio Agamben, defende como análoga à novidade, sem desconsiderar, evidentemente, a tradição. Refiro-me à novidade, pois vinda de algum lugar nos assenhora e descortina um mundo, inclusive o mundo subjetivo. Essa noção da experiência/novidade está para além da fala/linguagem, mas também está nela; afinal, na infância, constitui-se a capacidade humana de falar. Não nascemos falando, é na família que encontramos a novidade das primeiras falas e experienciamos o processo no qual construímos a própria imagem e a imagem do mundo de fora, através da experiência que passa a ser embasada por fatos que são história e acontecimento. Nesse sentido, a família tem a prerrogativa de ser esse sistema de mediação e relação entre o indivíduo e o outro; entre a identidade familiar com outras identidades (SARTI, 2004; DONATI, 2008).

Isso posto, lembro que foi a minha mãe quem me alfabetizou, confirmando a constatação de Perrot (1993, p. 77), quando declara que

a família é uma “célula da reprodução”, querendo dizer com isso que por intervenção das “mães-professoras”, as crianças tinham as primeiras experiências de socialização e aprendizagem, reproduzindo também a sociedade, ou melhor, o estrato em que estão inseridas, bem como a história de onde vêm. Assim, desde cedo, gostava de escrever cartinhas ilustradas com desenhos e traços e contornos típicos de criança imaginativa, feliz em ter a mãe capturada no retrato pintado. Eu a desenhava linda, de cabelos frondosos e encaracolados, boca farta e vermelha, olhos grandes e pele marrom-amarelado-encorpado. Não tinha resistência a essa cor, éramos todos variações do marrom: minha bisavó, mãe e irmãos, exceto minha vó; ela tinha pele clara, cabelos pretos lisos e ondulados, lábios grossos e nariz largo.

Era assim minha família! Não falávamos das nossas diferenças em pautas politizadas ou hasteadas como bandeira em honra e orgulho. O meu mundo era minha casa, cheia de gente com quem me identificava; por conseguinte, se eles não se identificavam com raça alguma, eu também não.

Nesse sentido, a socialização viabiliza a compreensão da criança sobre o mundo através, por exemplo, das experiências vividas; cumprindo-se, gradualmente, a acomodação das regras reconhecidas como necessárias pela sociedade. Essa verificação remete-me à Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky (1896-1934) que, segundo Neves e Damiani (2006), tem sido aceita por quase todos como a teoria da aprendizagem, pois elucida o quanto o meio social é determinante para o desenvolvimento humano, mediatizado pela aprendizagem da linguagem, que acontece fundamentalmente a partir da imitação.

De acordo com as referidas autoras, Vygotsky compreende o homem como um ser histórico, logo, uma confluência oriunda dos emaranhados sociais, engendrando a consciência

a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio da linguagem. Desse modo, avançar no “tornar-se pessoa” implica fazer parte de uma comunidade, na verdade, várias comunidades.

Isso posto, antes de ter a presença de outros “outros” que correspondiam a todos os demais sujeitos exteriores à comunidade familiar, eu vivi, de certo modo, alheio às minhas diferenças e, naquela fase, nem poderia saber, porque muita coisa do mundo era um difuso enigma. Apenas tinha a consciência de ser o último filho de minha mãe, uma autoidentificação referenciada por bases relacionais que aconteciam no âmbito de uma família que, até então, era totalizante, pois mediava as relações que eu tinha dentro e fora dela e, nesse sentido, muito da minha vida cotidiana transcorria entre ou à volta da família (DONATI, 2008).

Eu fui uma das crianças da epígrafe, que abre esse subtópico, vivendo numa cidadezinha do sertão baiano de ruas largas, outras nem tanto, mas todas pacatas e silenciosas. Ali, as coisas próprias da modernidade tardavam a chegar, as horas custavam a passar e não carecia urgência, por isso, os passos eram sem pressa, prolongados em pausas de “proseios”¹³ aqui e acolá. Era um lugar pequeno no qual se sabia tudo, ou quase tudo, de todos.

Nessa atmosfera, a família de origem ainda era definidora do *status* social e determinava o acesso, ou não, à cidadania plena, bem como mantinha incrementada a lógica da filiação na-

13 Significa trocar ideias com alguém; bater papo, dialogar, papear, prosa. Modo característico, da minha região, de flexão do verbo prostrar. Refiro-me à minha cidade Itiúba, palavra derivada da expressão tupi-guarani – *tuyba* – que significa “abelha dourada”, é uma pequena cidade onde eu nasci e vivi. Município do interior da Bahia, localizado na região centro-norte, faz parte do semiárido e do Território do Sisal. Está localizado aproximadamente a 378 km de Salvador. Itiúba é lembrada por suas serras exuberantes, inclusive, retratadas nos *Sertões* de Euclides da Cunha, e por suas terras sertanejas de difícil acesso, o que teria causado o fracasso ao anunciado ataque do Capitão Virgulino, o Lampião.

tural que desprezava o “bastardo”, preservado na conotação pejorativa (PERROT, 1993). Eu não sabia, mas, nessa época, as perspectivas dos “outros” sobre mim não eram individualizadas, a julgar pela estratificação social transmitida dos progenitores para a prole; assim, eu não era a “pessoa em si”, era membro de uma “certa família” (DONATI, 2008), na qual a mãe e pai eram uma só pessoa que, como mostra Perrot (1993, p. 76), “[...] geralmente a mulher, mãe solteira [...] assume a guarda e o encargo dos filhos” e, também por isso, recebia a pecha e o prognóstico de não ser capaz de desempenhar correta e adequadamente o seu papel como família.

Havia na criança que eu fui – espoleta, risonha, comunicável e traquina – um pouco do personagem Zezinho¹⁴ de José Mauro de Vasconcelos (1920-1984) que, por tantas diabruras, diziam ter o “tinhoso” no corpo. Digo isso, porque, por via de regra, a reboque das minhas diabruras, os meus irmãos mais velhos – um menino e uma menina – sob alvoroço ou insuflados por um aborrecimento qualquer, alvejavam-me com xingamentos ou apelidos, mas havia um que era notadamente infalível: “seu viadinho!”. Eu revidava-os expondo, no diapasão exagerado, suas características sobressalentes e, se não surtisse o efeito desejado, inventava deformidades jocosas ou falha moral esdrúxula. Inicialmente, não me sentia entrincheirado entre os meus irmãos, posto que nossas zangas, atritos e litígios processavam-se no perímetro da intimidade familiar e, sinceramente, os papéis de algoz e vítima se alternavam. Apesar disso, inequivocamente, eu me percebia incomodado, embaraçado com

aquele xingo: “seu viadinho!”. E, com o tempo, tornou-se minha “kriptonita” – o mineral que, nas histórias do herói que eu assistia na TV, tinha o poder de enfraquecê-lo.

Em definitivo, não consigo precisar o momento exato da descoberta fatídica e forçosa, sei que veio pelo “outro” de forma extemporânea. Penso que esses episódios representam o princípio da minha perplexidade e negação ante a diferença; afinal, a oposição do “outro” aflora o conflito da identidade, passando, decerto, pela diferença que, para ser admitida e vivenciada como tal, pressupõe uma correspondência benfazeja por esse “outro” (MELUCCI, 2004).

Todavia, sei que, com pouca idade, a vergonha da própria existência começava a me exaurir e, conforme a minha mobilidade social deixava de depender paulatinamente da família de origem – mas sem abster da sustentação do grupo do qual fazia parte – eu era confrontado com a expectativa de achar-me dentro de outros sistemas de relações, distinguindo-me e, ao mesmo tempo, sendo reconhecido por esses “outros” (MELUCCI, 2004). Contudo, a alcunha “viadinho” me acompanhava, adquirindo maneiras complementares de ser pronunciada num processo de retroalimentação, no qual a nova forma de ser dito (o apelido) tinha rescaldo na anterior e assim continuamente. Isso posto, sob rompantes, meus irmãos passaram a desdenhosamente apelidar-me de “Juninho” em alusão a um primo distante de nossa mãe – Paulo Jr.¹⁵

Ele era um homem de meia-idade – aproximadamente entre os 40 e os 50 anos – gay, pobre, solitário e alcoólatra, adoecido pelas rejeições e toda forma de segregação da qual foi o alvo, o propósito. Morreu quando eu ainda era criança por consequência do alcoolismo, disseram-me à época. Hoje, corrigindo o obituário, presumo que a causa da morte foi

14 É o personagem principal do livro *Meu Pé de Laranja Lima* do escritor José Mauro de Vasconcelos, publicado em 1968. Zezé é um menino de seis anos que pertencia a uma família grande e paupérrima. Por enfrentarem graves dificuldades, a mãe tinha que trabalhar numa fábrica e, apesar do pai está desempregado, os irmãos mais velhos tinham que tomar conta dos mais novos e, por sua vez, Zezé era responsável pelos cuidados do seu irmão mais novo, o Luís.

15 Nome fictício a fim de preservar o verdadeiro.

o acúmulo de diferentes fatores: o preconceito, o isolamento e a tristeza aguda, pois não há como suportá-los por tanto tempo quando se é o escárnio sem eira nem beira. Era um homem gay contemporâneo da geração assombrada pelas estruturas reacionárias e despóticas; desafiá-las significava zombar dos privilégios da masculinidade, pagando o preço de ser nivelado por baixo. Quando se enfrenta numerosas apreensões da subjetividade, manter a musculatura emocional é improvável.

Conto essa história para segredar a vergonha que eu tinha de ser cotejado e colocado lado a lado com tal parentela. A humilhação desagradável decorria de muitas razões, mas darei ênfase à agressividade que ocupava o lugar da vítima, transformando-me em “superior”, pois aquele vulto não me cabia. Eu não queria sê-lo, desprezava piamente o único parâmetro de homem que gostava de outro homem. Rejeitava-o em segredo. Em voz baixa, tal como uma anciã pesarosa e ressentida, praguejava contra aquele homem; minha vergonha; afinal, eu próprio, sentia vergonha de mim. Daí, a necessidade da máscara, um violento e legítimo modo de sobrevivência que me possibilitou outro personagem enredado em outra história, da qual só eu tinha conhecimento (TREVISAN, 2017).

Por certo, a identidade, como ressaltava Melucci (2004), é um produto acontecido no social, mas também na individualização dos recursos de pertença e reconhecimento. Essa noção está totalmente ligada à capacidade de nos interpretar como indivíduos, pois tal possibilidade forma, por dizer assim, uma ação consciente e autorreflexiva. A questão do reconhecimento é fundamental para, no processo de definição de “nós mesmos”, identificar os limites colocados pelo ambiente e suas relações sociais. Não quero com isso macular nem culpar minha família, longe disso: apenas apresentar diferentes implicações da família

que não pode ser interpretada tão somente como uma “relação pura” (GIDDENS, 1993); pois, na mediação, revela-se conflituosa (DONATI, 2008). A família é paradoxal: ora é tudo, ora é nada (PETRINI, 2008); é ninho e nó (PERROT, 1993). O que quer dizer isso? Que a família é refúgio, proteção, calor humano e incessante conflagração, porque é uma “casa” – âmago da existência e cenário dos interditos.

Amalgamado ao ser junto e familiar eu passava a ter vergonha, uma forma anterior à culpa. Nesse momento, tinha a “ver” com o “não ver”, como os cortinados leves, transparentes e débeis, erguidos em fronteiras, separando os cômodos da casa, escondendo o que somente portas podem encerrar; mas, sabe-se, portas não são sempre intransponíveis. Essa alegoria de cortinas e portas ajudam a elucidar a eclosão da vergonha como um dos efeitos da relação do “mesmo” com o “outro”, “uma semelhança” envergonhada por reconhecer-se como “uma diferença” importuna (PIERRON, 2009).

A vergonha costumeiramente vem escoltada pelo ímpeto de esconder-se. Para conseguir tal intento, impõe-se um afastamento, exílio. Mas, como alcançar o esconderijo quando se é parte de um projeto ambicioso de “viver junto” em família? Fazer “viver junto” com familiares é, também, o mesmo que viver com “outros”, e essa realidade desdobra-se em pequenos embaraços, desilusões e incômodos. Para fazer-me parte, às vezes – na infância e ainda mais na adolescência –, substituí a realidade por uma lógica delirante a fim de que eu fosse outro que não era (PIERRON, 2009). Por isso os cortinados, os véus transparentes e ilusórios, pretendendo ocultar o comportamento vergonhoso ou censurável, inclusive, a forçosa; mas, corroborada, e constrangida condição de “bastardo”.

A infância e a história, segundo Rabinovitch (2005), estão nos primórdios uma da ou-

tra, entrelaçadas. A existência do homem enquanto ser histórico, dar-se, simplesmente, por haver a infância do homem; isto é: “[...] para falar, ele [o homem] tem necessidade de se expropriar da infância [...]”. De tal modo, voltar à infância, ocasião e “[...] condição necessária para o despertar das primeiras manifestações da vergonha” (LA TAILLE, 2002, p. 18); convenceu-me de que o sentimento de vergonha está na base do problema da inferiorização que é algo mais-do-que-forte entre os negrogays.

Reportando-me à tese sartriana, encontro a afirmação de que na vergonha, tem-se a noção de “estar no mundo”, posto que “[...] é, por natureza, *reconhecimento*. Reconheço que *sou* como o outro me vê” (SARTRE, 1997, p. 290, grifo do autor), através da consciência e juízo alheio. Não se é julgar sozinho. A hipótese é que a consciência de “ser-para-outro” consiste na consciência do “eu-objeto” legitimado, assumido e reconhecido; o meu “ser-fora”: envergonhado como cúmplice de um controle externo (SARTRE, 1997). A inferiorização mais-do-que-forte é, portanto, estar inferiorizado não como algo tão somente endógeno, mas um “fora” sancionado à proporção do meu “fora” existencialmente negativo.

Derradeiras palavras em pessoa trina

‘Cá, entre nós’ [...]. ‘Psiu, não conte para ninguém’ [...]. Em certo sentido, o ato de escrever [...] é] expor [...] publicamente uma confidência privada [...]. (MORRISON, 2003, p. 212)

No centro da metodologia e do método que usamos para os relatos autobiográficos, está a experiência. Essa noção da experiência está totalmente ligada à poética, pois elas formam, por dizer assim, uma unidade em que é na possibilidade de ter experiência a possibilidade de ser da poética. A experiência é a novidade,

de, aquilo que vem de fora e nos encontra, nos derruba, nos abre o mundo. Pode ser o mundo subjetivo, interno, pois podemos ter essa experiência de nós mesmos.

Nesse sentido, a questão da revelação é precípua na poética e na (auto)biografia. Com isso, estamos dizendo que iniciamos esse caminhar poético sem mapa e bússola, apenas receptivos às revelações da (auto)biografia, denominação que nos agrada muito, porque tem na biografia a pulsão para além do método (auto)biográfico, posto que é história/experiência de vida.

Ainda assim, deixamos registrado nossa predileção pela expressão “histórias de vida”, primeiro pelo plural que revela uma vastidão de possibilidades, atravessando a temporalidade para ser desde um gênero literário, feito de descrição específica e imaginativa, até uma ciência que pretende compreender o mundo. Segundo, porque é vida, “uma vida”, portanto, um modo de escrever uma vida.

Para escrever uma vida, ou melhor, a história de vida, espera-se ter a obstinada vontade de, ante o desafio autobiográfico, caminhar em direção àquele “baú velho” de aspecto hermético, possuidor de uma crosta densa de poeira e abandonado no canto escuro de nós mesmos. E, mesmo assim, abri-lo com mãos de quem sabe que o “baú velho” diz muito sobre cada um de nós através do cheiro forte das lembranças antigas.

Daí a importância do pronunciado “cá, entre nós” é uma expressão que conhecemos desde a terna infância quando, aproveitávamo-nos da distração dos mais velhos, submergidos naquela intimidade de conversas, às vezes, calmas, às vezes, agitadas; mas, sempre “caudalosas” em expor “publicamente uma confidência privada” (MORRISON, 2003, p. 212). Na verdade, a ideia de trazer tal expressão veio-nos a partir do romance publicado por Toni Morrison, *O olho mais azul*, no qual ela recebe-nos com um

familiar “cá entre nós”, chamando-nos a se-gredar, compartilhar revelações engendradas numa insólita “intimidade instantânea”.

Por isso, esperamos que a experiência com este estudo tenha sido de uma “conversa de pé de ouvido”, obviamente, não no sentido da bisbilhotice, mas por seu caráter confidencial; afinal, tratamos, cada qual ao seu modo, de histórias de vida. Por isso, a intimidade, intencionalmente forjada desde o início deste artigo, quando “vocalizado” em pessoa una, estendeu-se, deliberada e propositalmente, até essas derradeiras palavras, transubstanciadas em pessoa trina – o individual espreado e conjugado no “nós” em estrofes e tercetos.

Referências

- CALDART, Roseli S. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho necessário**, ano 2, n. 2, p. 1-16, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalho-necessario/article/view/3644/3444>> Acesso em: 16 dez. 2019.
- CANNEVACCI, Maximo. Etnografia post-euclidiana e culturas digitais. **Diálogos Possíveis**, v. 12, n. 1, 27-46, 2013.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; C. Wanderley. (orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 1-16.
- DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. Tradução de João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.
- ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography**. Walnut (USA): Alta-mira Press, 2004.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ICHU, Bahia/ Brasil. Lei nº 014 dispõe sobre às **Diretrizes básicas da política Municipal de Educação Contextualizada e de Educação do Campo** de 08 de outubro de 2014.
- LA TAILLE, Yves de. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002.
- MALVEZI, Roberto. **Semiárido**: uma visão holística. Brasília: CONFEA, 2007.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. Tradução de Adriano R. Marinho, et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.
- MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In: BAPTISTA, F. M; BAPTISTA, N. Q. (Org.). **Educação rural**: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS; (Pernambuco); SERTA, 2003. p. 17-27.
- NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIREVISTA**, São Leopoldo-RS, v. 1, n. 2, abril, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/vygotsky.pdf>> Acesso em: 28 jul. de 2020.

NITSCHACK, Horst. A escrita autobiográfica de Graciliano Ramos: buscando o espaço da subjetividade. *In: GALLE, Helmut.; et al. (Orgs.). Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria autobiográfica.* São Paulo: AnnaBlume; FFLCH; USP; FAPESP, 2009, p. 287-247.

PAZ, Octavio. La consagración del instante. *In: ADORNO, T. W. et alii. El arte en la sociedad industrial* (pp. 127-138). Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1972. (ed. Original 1960)

PERROT, Michelle. O nó e o ninho, **Revista Veja, 25 anos:** reflexões para o futuro. São Paulo, 1993, p. 75-81. Disponível em: <<https://vdocuments.mx/o-no-e-o-ninho-michelle-perrot.html>> Acesso em: 28 jul. de 2020.

PETRINI, João Carlos. Família na abordagem relacional de Pierpaolo Donati. *In: DONATI, Pierpaolo. Família no século XXI: abordagem relacional.* Tradução de João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

PIERRON, Jean-Philippe. **Le climat família:** une poétique de la famille. Paris: Eds du Cerf, 2009.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. A partir de Agamben: por um mais complexo conceito de infância e de história na psicologia. **Revista Profanações.** Ano 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2015a. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/723>> Acesso em: 28 jul. de 2020.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. Por uma autobiografia da infância e da poética. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia e documentação narrativa:* dados de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015b. p. 149-160.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. A poética da casa da minha infância ou como o ser criança escreveu minha vida. *In: RABINOVICH, Elaine Pedreira; REIS, Lillian Perdigão Caixeta; LEAL, Teresa Cristina Merhy; REINA, Vanderlay Santana (Orgs.). Família e poéticas da infância:* relatos autobiográficos. Curitiba: Juruá Editora, 2013. p. 53-60.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. **Rev**

Bras Cresc Desenv Hum, 15 (2), p. 119-123, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n2/13.pdf>>. Acesso em: 28 jul. de 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1995.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão:** identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROMANO, Claude. **L'aventure temporelle.** Paris: PUF, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP,** 15 (3), p. 11-28. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2020.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Antonio José de. O homem (parte 1). *In: RAMOS, Isaac Almeida (Org.). Poetize 2018, Concurso Nacional Novos Poetas, Antologia Poética.* Cabelo/PB: Vivara Editora Nacional, 2018a, p. 73-74.

SOUZA, Antonio José de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira:** histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: Editora CRV, 2018b.

TREVISAN, João Silvério. **Pai, Pai.** Rio de Janeiro: Alfabeta, 2017.

VALENÇA, Alceu. **Cabelo no Pente.** Intérprete: Alceu Valença. CD Cinco Sentidos, faixa 02, Álbum A. 1981.

Recebido em: 20/12/2019

Revisado em: 22/04/2020

Aprovado em: 28/07/2020

Elaine Pedreira Rabinovich é doutora em Psicologia Social. Pós-doutorado em Psicologia Ambiental e Psicologia e História pela Universidade de São Paulo (USP). Docente adjunta da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Coordenadora do grupo de estudos Família, (Auto)Biografia e Poética (Fabep) da UCSal. *E-mail:* elaine.rabinovich@pro.ucsal.br

Ana Maria Anunciação da Silva é especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano (IFBaiano) de Serrinha (BA). Assistente Social pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professora da Educação Básica do município de Ichu (BA). Integra o grupo de pesquisa Formação, Experiência, Linguagens (FEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* Coité. *E-mail:* annaichu@hotmail.com

Antonio José de Souza é doutorando do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PP-GFSC) da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestre em Educação e Diversidade Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor colaborador da especialização em Educação do Campo do Instituto Federal Baiano (IFBaiano) de Serrinha (BA). Integrante do grupo de pesquisa Família, (auto)biografia e poética (Fabep) da UCSal, do Laboratório LaPPRuDes – Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (IFBaiano), da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). *E-mail:* tonnysouza@gmail.com

PROFESSORA, ENGENHEIRA E MULHER: O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO AUTOFORMATIVO DE PROFESSORES

■ INALDA TEREZA SALES DE LIMA

<https://orcid.org/0000-0001-6125-4133>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

■ NILTON PAULO PONCIANO

<https://orcid.org/0000-0002-6033-2563>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

RESUMO

Este artigo apresenta a narrativa (auto)biográfica de uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), com o objetivo de problematizar as dimensões formativas da autora na mediação entre a estudante dos anos 1970 e a professora de Desenho Técnico. A ideia da pesquisa surge de uma fotografia do Museu Moacir Andrade e Sala Memória, em que a pesquisadora/professora aparece em um desfile cívico, como estudante. Baseada na pesquisa narrativa como metodologia, conclui-se que o método (auto)biográfico como procedimento de análise possibilita a autoformação pela análise de narrativas biográficas.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. (Auto)biografia. Formação de professores.

ABSTRACT

PROFESSOR, ENGINEER AND WOMAN: THE SUBJECT OF EXPERIENCE IN THE TEACHERS' SELF-FORMING PROCESS

This article presents an autobiographical narrative of a master 's teacher of the Master' s Degree in Professional Education - MPET, which analyzes the female presence at the Federal Technical School of Amazonas – ETFA in the context of the 1970s, the decade in which women were accepted in that school. The report is made from a photograph of the Moacir Andrade Museum collection, an institution's museum, where the teacher appears in a civic parade, on September 5, 1974, as a student of the institution. Starting from the autobi-

ographical narrative, it is sought to reflect on the female presence in the ETFA and the considerations of the influences of the experiences in the self-training of the teacher.

Keywords: History of Women, Social Representations, Federal Technical School of Amazonas.

RESUMEN **PROFESOR, INGENIERO Y MUJER: EL SUJETO DE EXPERIENCIA EN EL PROCESO AUTOFORMADOR DE LOS PROFESORES**

Este artículo presenta la narración (auto)biográfica de un profesor del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, y académico del Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - MPET, para problematizar las dimensiones formativas del autor en la mediación entre el alumno de los años 70 y el profesor de Dibujo Técnico. La idea para la investigación proviene de una fotografía del museo Moacir Andrade y Sala Memória, en la que el investigador / profesor aparece en un desfile cívico como estudiante. Basado en la investigación narrativa como metodología, se concluye que el método (auto)biográfico como procedimiento de análisis permite el autoentrenamiento a través del análisis de narrativas biográficas.

Palabras-clave: Investigación narrativa. (Auto)biografía. Formación docente.

Introdução

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, embora a historiografia oficial as tenha esquecido. (TEDESCHI, 2012, p. 9)

As ideias iniciais deste artigo surgiram em uma visita ao museu Moacir Andrade e Sala Memória, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro (CMC), cadastrados no Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), sob nº no Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC) ES-9337, quando uma fotografia trouxe inquietações sobre a condição da mulher/aluna da educação profissional dos anos 1970, ainda mais, por se tratar da própria pesquisadora, o que trouxe à tona memórias em silêncio. O Museu Moacir Andrade e Sala

Memória abrigam fotos, objetos, documentos oficiais e não oficiais, contando com um patrimônio material e imaterial da história da educação profissional do Amazonas e de uma instituição centenária.

A visita ao Museu Moacir Andrade e Sala Memória foi uma atividade de conclusão da disciplina eletiva Saberes e Experiências do Ensino Tecnológico no Amazonas, do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), com o intuito de problematizar as representações sociais que o espaço da memória institucional apresentava. Ocorre que me deparei com um registro iconográfico que há muito chama minha atenção, uma fotografia, de 5 de setembro de 1974, na qual apareço em um

desfile cívico, à Avenida Eduardo Ribeiro, em Manaus (AM), como parte do corpo discente da instituição, no início dos anos 1970.

Os diversos debates teórico-metodológicos da disciplina que acabara de concluir aguçaram ainda mais a necessidade em refletir a respeito daquele documento histórico, porém, naquele momento com algo a mais, a ideia clara da possibilidade de fazer uma reflexão à luz da subjetividade que uma imagem provocava. Assim, são as memórias de uma ex-aluna e atual professora de Desenho Técnico e mestranda do MPET, que provocam a narrativa (auto)biográfica desta pesquisa, vislumbrando depreender o contexto de uma época por meio do olhar feminino que experienciou o pioneirismo das mulheres em uma escola técnica e o quanto essas experiências influenciaram em sua formação docente.¹

Na década de 1970, a Escola Técnica Federal foi de grande importância na formação de mão de obra para a Zona Franca de Manaus (AM), principalmente para o setor eletroeletrônico, bem como os cursos técnicos de Edificações e Estradas, por conta da expansão territorial defendida pelos governos militares. De todo o Brasil chegavam famílias em busca de emprego nas indústrias que se instalavam na cidade de Manaus e, é nesse contexto, que se registra a entrada da mulher nos cursos técnicos oferecidos pela Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFA), mais precisamente em 1971, quando o Conselho de Professores aprovou, por unanimidade, o acesso de mulheres à ETFA (MELO, 2009).

A cidade de Manaus expandia-se. Novos bairros surgiam, as ocupações não planejadas passaram a ser uma realidade e a ETFA tornou-se a referência para a equação educação pro-

1 Este estudo se posiciona em uma análise da sociedade perspectivada nos estudos de gênero, tendo como referência os escritos de Saffioti, Rago e Donna Haraway, em específico, o artigo “‘Gênero’ para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”, de Haraway, 2004.

fissional = trabalho. Diante dessa figuração social que se desenhava, as relações de complementaridade entre expansão de Manaus nos moldes do capitalismo, educação profissional e Escola Técnica Federal revelavam, pois, as contradições socioculturais de uma sociedade étnica e culturalmente plural. Essa observação nos reporta aos escritos de Chartier, *Escola, culturas e saberes*, no qual a autora analisa a escola francesa e a brasileira para denotar as mudanças culturais que influenciavam a cultura escolar da sociedade moderna. Para Chartier (2005, p. 21), “Na sociedade de mercado, os saberes valem o que vale a posição social que eles permitem atingir”. Na Manaus da década de 1970, estudar na ETFA era uma chance a mais de conseguir se inserir no mercado de trabalho, de alcançar o que Chartier (idem) chama de “posição social galgada pelos saberes escolares”. O que se pergunta é: para todos e todas?

A pesquisa (auto)biográfica: aproximações teóricas

Ao olhar para uma fotografia² que reflexões pode-se fazer de uma época? Pela fotografia, é possível reconstruir aspectos que influenciaram a minha formação docente? Embasada nessas indagações fui levada a uma reflexão sobre o ser professora hoje e a relação com a presença feminina na ETFA da década de 1970.

A abordagem (auto)biográfica como território de formação e de aprendizagem apresenta uma história que se solidifica desde as últimas décadas do século XX. Um bom exemplo

2 A discussão sobre a utilização da fotografia pelas Ciências Sociais e Humanas é ampla e profícua, especificamente no que se refere às preocupações que o pesquisador deve estar atento para não banalizar uma imagem ou tratá-la como mera ilustração. Por ser um espaço reduzido para o debate a respeito dessa questão, quero manifestar que se levou em consideração dois textos para embasar minha leitura: “História das imagens”, de Ivan Gaskell (1992) e “Autobiografia y autorretrato”, de Luis Porter (2016).

das reflexões desse campo de pesquisa são os encontros dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), que tem ocorrido regularmente, desde 2004, e percorrido diversos estados como Rio Grande do Sul, Bahia, Rio Grande do Norte, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, abrangendo uma produção tanto institucional, quanto quantitativa e qualitativa de fôlego longo, evidenciando que a pesquisa (auto)biográfica não se concentra no eixo Sul/Sudeste, repercutindo uma representatividade regional.

Em diversas produções científicas que recorrem ao método (auto)biográfico, o que se destaca é a análise centrada na história de vida do pesquisador/pesquisado e sua relação com o processo formativo, problematizando as relações do processo de biografização e processos de formação e aprendizagem, para alcançar a consciência de si. O que faz um sujeito ser professor? Um professor tem sua prática baseada em sua experiência de vida? O que é ser professor? A prática do professor pode ser estudada nas relações desenvolvidas entre o cognitivo e o afetivo? Tais indagações dão uma mostra do campo de pesquisa que esse método possibilita ao trabalhar com as experiências de formação e de aprendizado numa perspectiva biográfica. O ser, constructo do cognitivo e do afetivo, se manifesta em sua história de vida, que, por sua vez, revela a experiência biográfica nas figurações construídas entre o eu e a escola, a família, a igreja, os amigos. Qual a importância dessas relações na formação do professor? Os trabalhos de Delory-Momberger (2011, p. 43) sobre pesquisa biográfica em educação mostram que,

A narrativa biográfica nessas sociedades [sociedades desenvolvidas] só pode ser a narrativa da identificação do indivíduo com as representações e os valores coletivos. E, tratando-se de narrativa de aprendizagem, será a narrativa da reprodução do mesmo e do processo de ade-

quação do indivíduo aos modelos de *savoir-faire* ou de estado (de estabelecimento) que lhes impõem seus pertencimentos. Nas estruturas relativamente fechadas e rígidas, que constituem as sociedades tradicionais, nas quais as funções sociais são, proporcionalmente, ainda pouco diferenciadas e identicamente transmitidas de geração em geração, os indivíduos não dispõem de um leque de possibilidades e de itinerários e, portanto, da margem de escolhas e de riscos, implicados na narrativa de formação.

Impor seus pertencimentos, identificar o indivíduo, seus valores e representações, são elementos constitutivos do método (auto)biográfico, uma vez que os acontecimentos que constroem uma história de vida são elementos de passagem para alcançar o significado das ações. Uma narrativa biográfica serve de substrato para se pensar as experiências, as significações, as representações do indivíduo socialmente constituído, pois as tramas singulares dos indivíduos revelam as idiosincrasias de seu processo de formação com as forças sociais que lhe permeia.

Todo narrador, ao contar a sua história, organiza suas experiências e seus saberes dando forma a um movimento (auto)biográfico que ressignifica e dá sentido ao sujeito de carne e osso, em um jogo de relações entre o singular e o coletivo, sobressaindo uma percepção de ciência em que o sujeito cognoscente é o protagonista da investigação e o investigado. Ao levantarmos tais características, nota-se que o método (auto)biográfico coloca em xeque a certeza de um conhecimento científico baseado na linearidade temporal e na finalidade irreversível da humanidade rumo ao progresso. Do mais, na interpretação de Souza (2010, p. 17), o método (auto)biográfico, que compõem as dimensões epistêmico-metodológicas da pesquisa narrativa, são prenes de sentidos constituídos na superação do conceito de ciência em que separa o sujeito cognoscente do objeto pesquisado, senão vejamos:

Já a autobiografia expressa o 'escrito da própria vida' [...], porque o sujeito desloca-se entre o papel de ator e de autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Dessa forma, entende-se que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e de formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica por serem compreendidas como processo formativo e autoformativo por meio das experiências dos sujeitos em formação. Inserem-se também nessa abordagem porque ela constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.

Como se percebe, o método (auto)biográfico possibilita problematizar as dimensões formativas de professores na mediação entre o ser aluna e o ser professora e, nessa pesquisa, procurou-se indagar as relações que as experiências da aluna dos anos 1970 reverberaram na formação da professora de Desenho Técnico, do IFAM.

Procedimento metodológico

A proposição desta pesquisa foi discutir as dimensões formativas de uma professora à luz da experiência que uma imagem iconográfica fez reacender. Para tanto, uma posição quanto ao caminho metodológico seguido deve ser apresentada, por se tratar de uma pesquisa narrativa que recorre ao método (auto)biográfico e a carta biográfica como instrumento de pesquisa. Sabe-se que a pesquisa narrativa apresenta uma arquitetura complexa, com diversas possibilidades teórico-metodológicas, além de inúmeros engates possíveis, tais como (auto)biografia e construção de si, entre outros. O recurso à história de vida para se pensar a formação e o aprendizado do ser professor apresenta aproximações teóricas entre experiências do ator/autor/sujeito, construção

de sentidos e consciência de si, capitalizando a história de vida como uma construção narrativa que revela significados do ser. Nessa inferência epistemológica compactua-se o conceito de educação como uma prática social que dialoga com o eu singular e o eu social, se constituindo na "narratividade intersubjetiva". (SOUZA, 2010, p. 15) A utilização (auto)biográfica nos estudos sobre formação de professores recorre, assim, à narrativa de si por apreender a ela como processo autoformativo, por meio de ressignificações das experiências de seus narradores. Logo, a pesquisa narrativa coaduna com o método (auto)biográfico.

A pesquisa narrativa³ constitui-se de experiências de vida, de vivências, de práticas pessoais e sociais na intencionalidade de compreender as dimensões da vida narrada. Portanto, o método (auto)biográfico valoriza na narrativa a ênfase na rememoração da vida pessoal, colocando a subjetividade como elemento para se pensar a formação. Vale ressaltar, que o papel da memória, narrada na pesquisa narrativa, é fonte de análise acurada, é pedra angular nessa metodologia de pesquisa, por se constituir em artefato que poderá revelar como biograficamente o narrador organiza seus sentimentos, suas experiências, suas vivências, suas relações com o outro e com a sociedade, dando forma a sua identidade social.

Essa metodologia procura, portanto, decifrar o eu na sua singularidade, a partir do seu relato de vida, dos acontecimentos, da rede de práticas específicas, nas relações e tensões que o sujeito construiu para dar sentido ao mundo, à sociedade e, em específico, ao eu. Logo, este trabalho sustenta-se em Chartier (1991, p. 178), para quem percebe o texto como revelador de práticas sociais e posiciona-se "Contra uma definição puramente semântica

3 Sobre a denominação de pesquisa narrativa em educação, ver o texto "Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa", de Elizeu Clementino de Souza, 2018.

do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentidos, e que um texto estável na sua literalidade se investe de uma significação e de um estatuto inéditos [...]”.

Note-se, que para Chartier (1991), a inteligibilidade da história está na representação dos diversos códigos simbólicos e materiais partilhados socialmente, os quais produzem significações diferenciadas, e, aqui, pode-se fazer uma justaposição para pensar a pesquisa narrativa que estuda o ser na sua singularidade e na sua materialidade histórica, ontológica e contingencial. Assim, não há um sujeito unitário-coletivo, como o construído na razão cartesiana, bem como, não há leitura neutra, posto que ela é uma prática de hábitos, de valores, de normas. Logo, para a pesquisa narrativa não há um sujeito unicamente cognoscente, pois ele é o resultado das relações de interdependência do eu com o outro desde o seu nascimento.

Souza e Meireles (2018, p. 19), ao refletir sobre os possíveis diálogos em pesquisa narrativa, faz uma colocação pertinente quanto ao olhar do pesquisador que pretende recorrer a esta metodologia,

Na pesquisa narrativa, cada sujeito, entendido como narrador, valendo-se dos próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando-a subjetivamente única, original e ir-repetível por conta dos significados pessoais contidos em cada uma das histórias narradas.

Nesse sentido, se a pesquisa narrativa visa, por meio da história de vida, a gerar fontes de pesquisa que suscitam a possibilidade de levantar as experiências do ator/autor/sujeito, suas relações sociais, suas construções signícas, suas subjetividades, acredito que um instrumento pertinente a essa metodologia é a carta biográfica. Esse instrumento de pesquisa foi utilizado por considerá-la um texto em que

o autor poderá refletir sobre a sua produção ao escrevê-la e reescrevê-la, antes de enviar ao destinatário. Do mais, ao escrever uma carta, geralmente o remetente procura refazer uma frase, reescrever uma ideia, expressando seus sentimentos, seus valores, suas angústias e sua leitura de mundo.

Carta ao professor: rememorações de uma aluna/ professora

Prezado professor,

A atividade que fizemos em sua disciplina, quando da visita ao Museu Moacir Andrade e Sala Memória do IFAM, trouxe lembranças do meu tempo de aluna do curso de Edificações, na então ETFA. Ao deparar com uma fotografia na qual apareço em um desfile cívico, como aluna da instituição, no ano de 1974, várias lembranças e considerações se apresentaram e eu gostaria de compartilhá-las e, se possível, trazê-las para uma discussão. Assim, passo a narrar as lembranças que trago daquele tempo.

O calor de setembro não chegava a ser desagradável na Avenida Eduardo Ribeiro, pois na década de 1970, as ruas do centro de Manaus ainda eram arborizadas e, naquelas manhãs, nosso maior desejo era que não chovesse, isso sim seria desagradável e todo o espetáculo preparado por meses não sairia como esperávamos. Vivíamos sob regime militar, mas em nossa adolescência nem ouvíamos sobre isso. Não era um assunto falado em nossos lares. Hoje, penso que talvez a distância e o isolamento do Amazonas do resto do país fizessem de nós um outro Brasil. Isso cooperava para a nossa adolescência alienada politicamente.

Em minha casa, por exemplo, havia sempre um exemplar do Pasquim e eu nem sabia que era uma revista de resistência. Lia por causa dos desenhos e porque também iria ler até

se fosse bula de remédio. Um de meus tios comprava muitas revistas e através delas eu admirava a atriz Leila Diniz e sua irreverência. A música fazia parte do nosso cotidiano e era bem eclética, ouvíamos de Beatles a Luiz Gonzaga, de Elis Regina a Jackson Five. *O Bem-amado*, *Selva de pedra* e *A escrava Isaura* são as novelas de que me lembro e que fizeram sucesso à época. E, por causa de suas trilhas sonoras, conheci músicas de vários gêneros e esse hábito de ouvir música me acompanha sempre. Daí, a minha paixão pela banda marcial da ETFA e o meu interesse de saber mais sobre essa escola.

Em meados de 1973, avisei minha mãe que eu queria estudar o curso de Edificações, na Escola Técnica. Ela não gostou da ideia, questionou por que estudar em uma escola de homens? Falou que o minivestibular era difícil e por precaução foi fazer minha matrícula no curso de magistério, do Instituto de Educação do Amazonas, pois, segundo ela, eu seria uma ótima professora de crianças e, também, poderia não ser aprovada no minivestibular da ETFA. Na época, eu lhe dizia que não queria ficar até tarde da noite corrigindo cadernos e preparando aulas para ganhar um pouco de salário. Essa era a minha percepção do ser professora, profissão na qual a minha mãe era exemplo para outras professoras.

Minha mãe nasceu no interior do Amazonas e foi educada no Instituto Benjamim Constant, um internato de freiras que recebia, além das filhas da sociedade manauara, as bolsistas que vinham de famílias pobres, geralmente órfãs. Minha mãe perdeu os pais ainda na infância. No colégio interno, dedicou-se aos estudos, fez o magistério e depois lecionou por dois anos no interior para ganhar uma cadeira de professora na capital. Sendo a mais velha, conseguiu reunir seus cinco irmãos, que tinham sido espalhados em casa de parentes, após voltar para Manaus, já com a sua cadeira

de professora do estado. Trabalhou como professora primária toda a sua vida, tornando-se uma excelente alfabetizadora e incutiu nos filhos o gosto pela leitura e pelos estudos.

Ela lia para nós todas as noites após o jantar e foi na enciclopédia *O tesouro da juventude* que comecei a minha própria aventura através dos livros e onde nasceu meu amor pela poesia. Ela e meu pai também desenhavam. Meu pai desenhava os móveis que fazia e gostava de desenhar perfis de rostos. Foi observando e tentando imitar seus desenhos que me tornei desenhista e descobri o desenho arquitetônico na época do ginásio, quando surgiu meu interesse pela arquitetura.

Meu sonho era sair de Manaus para estudar Arquitetura e o curso de Edificações ajudaria muito na parte técnica e no aprendizado do desenho, que era a minha paixão. Eu mesma fiz minha inscrição para as provas de seleção da ETFA, mostrei o conteúdo que devia estudar para um de meus tios e ele emprestou os livros. Estudei e passei! O ano de 1974 era o quarto ano das mulheres na ETFA. Segundo conversas com a ex-diretora da instituição e também pesquisadora da história da ETFA, professora Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Mello, em 5 de janeiro de 1971, o Conselho de Professores aprovou, por unanimidade, o documento de admissão de estudantes do sexo feminino e para atender às mulheres que chegavam, foi contratada uma orientadora educacional.

Hoje sabemos que o advento da Zona Franca de Manaus é que deu esse empurrão para as mulheres adentrarem nesse universo masculino da ETFA. As indústrias que chegavam à cidade necessitavam de mão de obra e as mulheres começaram a ocupar esse mercado aberto, principalmente nas fábricas de componentes eletrônicos. A Philco, por exemplo, era uma das indústrias que dava treinamento dentro da escola e contratava, principalmente, os alunos e alunas do curso de Eletrônica.

O então diretor da escola, em 1974, que a dirigiu de 1972 a 1976, era o professor João de Pinho Pessoa Neto, um engenheiro que estava sempre construindo algo dentro dos muros do nosso quarteirão. Só sabíamos que ele era o diretor por causa das aulas de Educação Moral e Cívica, pois o professor dessa disciplina era um militar que nos ensinava toda a hierarquia no espaço da escola. Mas, quem mandava mesmo na gente era a orientadora educacional, a temida D. Leonilda. Ela nos mantinha na linha, ajudada pelo amado bedel “Seu” Osvaldo. Até se, por descuido, alguém pisasse a grama dos jardins, recebia o castigo de escrever plaquinhas com os dizeres “não pise na grama”. Ajudamos alguns a pintar as tais plaquinhas. Outra coisa proibida eram os namoros, nossos pais eram imediatamente chamados se ao menos nossa orientadora desconfiasse de algum envolvimento amoroso.

Os jogos estudantis eram de suma importância em nossas vidas e a ETFA era famosa pela quantidade de medalhas e de atletas que iam para as seleções estaduais para participar dos jogos nacionais. Tivemos inclusive um capitão da seleção brasileira de vôlei e a artilheira e artilheiro do handebol eram da minha turma. Isso para nós significava *status* dentro da escola. Também a ginástica rítmica era muito bem representada. Eu fazia um pouco de tudo, nos jogos internos jogava handebol e fazia corrida de obstáculos, mas era só para ficar o dia todo dentro da escola, nunca fui uma atleta de excelência. Porém, a veia de professora já se manifestava nas aulas de desenho que ministrava aos colegas que tinham dificuldades na disciplina. Embora gostasse desses momentos, não tinha a menor intenção de seguir a carreira de professora.

Nos jogos fora da escola e nos desfiles da semana da pátria, eram os momentos em que enfrentávamos os preconceitos de alguns. Palavras como “machudas” nós ouvíamos nesses

eventos. Na verdade, eu considerava esses xingamentos como atitudes de ciúmes ou de raiva pelas nossas conquistas evidentes. Percebo, agora, que eu era ingênua e, com certeza, esses comentários entristeciam e afetavam minhas colegas homoafetivas. Jamais perguntei a elas a respeito do universo e das dificuldades que enfrentavam. Na minha percepção, éramos diferentes apenas na orientação sexual, provavelmente eu não percebia os preconceitos, naquele contexto pós anos 1960 e, também, pela educação recebida em casa. Meus pais não admitiam nem que me dirigisse a alguém como “aquela mulher” e sim “aquela senhora”. O respeito para com o outro, fosse quem fosse, aprendi em casa com meus pais.

Nunca me senti diminuída ou rejeitada pelo fato de ser mulher dentro dos muros da ETFA. Conheci o preconceito de gênero quando cursava a faculdade de Engenharia e fui rejeitada para um emprego por ser do sexo feminino e isso me foi dito com todas as letras. Outro fato interessante daquela época era a diversidade de posições sociais dos alunos. Meu pai era marceneiro e trabalhava em um estaleiro. A filha do dono do estaleiro era minha colega de turma. Os filhos da elite manauara também procuravam os cursos técnicos da ETFA porque queriam fazer as faculdades de Engenharia. Manaus era uma “ilha” e as escolas públicas eram consideradas de qualidade. As escolas privadas que existiam eram escolas religiosas – Salesianas ou Batistas.

O mundo do trabalho começou para mim quando eu tinha 12 anos. Sendo a mais velha de oito irmãos, percebi a dificuldade financeira de meus pais e resolvi ganhar dinheiro costurando, cortando cabelo, fazendo bijuterias e serviços de *office boy* (existe o termo *office girl*?) para meus tios. Não existia a internet e os serviços de depositar ou descontar cheques, entregar documentos e fazer pagamentos eram tarefas dos *office boys*. Fiz um curso de cabeleireira,

aprendi a costurar com uma de minhas tias e as “bijus” eu aprendi olhando o trabalho artesanal dos muitos *hippies* que frequentavam as praças da cidade. Na escola, juntei-me a outras garotas que também costuravam, faziam bijuterias e então vendíamos nossas bolsas, blusinhas e pulseiras para as colegas.

Em minha família, todas as mulheres trabalhavam. Minha mãe sempre dizia que só podíamos casar depois de ter uma profissão. Só agora tenho a consciência e uma percepção mais ampla do valor da educação dessa mulher na minha vida. Ouvi dizer que nossa ascendência indígena é que nunca nos permitiu pensar que mulher foi feita pra casar, cuidar do marido, da casa e dos filhos, isso a gente só descobriu depois, olhando para a história das sociedades, conhecendo as vidas de mulheres de outros contextos sociais. Quando saí de Manaus, aos 23 anos, o Sudeste e o Sul do Brasil me mostraram vários outros preconceitos, entre eles os de raça e gênero.

Não estou afirmando que não existiam preconceitos em Manaus ou no Amazonas, só que eram invisíveis no meu “mundinho”. Foi saindo dele que me dei conta da minha bisavó negra casada com um português do olho azul e que me deram um avô sarará (é como chamavam os afrodescendentes de cabelo loiro e olhos azuis); da minha avó materna índia e avó paterna judia, casada com meu avô cearense. Meu pai contava que seus pais haviam fugido para Manaus para casarem. Mas, atualmente, não tenho mais como saber a razão, provavelmente uma bela história de amor envolvendo preconceitos. Fica a imaginação desse romance sem registro.

A minha nota de entrada na ETFA derrubou o preconceito de minha mãe em relação à “escola de homens” e ela passou a apreciar as minhas conquistas na escola. Quando passei no concurso da prefeitura para o cargo de desenhista técnica e no vestibular para uma enge-

nharia, ela entendeu e apoiou todos os meus planos e voos. Pena que não estava mais neste mundo quando me tornei professora, profissão que ela sempre teve certeza que eu havia nascido para exercer.

Ao terminar o curso de Edificações, eu ainda não tinha condições de mudar de cidade para estudar a sonhada Arquitetura, então, fiz o vestibular para Engenharia Operacional da Indústria da Madeira, um curso noturno da Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM), atual Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e quando terminei a Engenharia fui para Curitiba, onde fiz licenciatura em Desenho, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap).

Minha vida profissional docente começou por acaso, depois de terminar minha segunda graduação na cidade de Curitiba e retornar para Manaus, em 1991. Comecei a lecionar em 1991 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como professora substituta de Desenho Técnico. Era para ser temporário, apenas enquanto a professora da disciplina estava de licença maternidade. Mas, encontrei minha realização profissional ensinando o que eu mais sabia fazer: desenhar! Em 1992, passei na seleção para professor substituto na então Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), atual IFAM, e no ano seguinte, no concurso para professora efetiva. O fato de ser professora da minha querida escola me fez buscar os espelhos dos professores que admirava, queria ser como eles.

Voltando àquela manhã de setembro de 1974: o dia 5 era o Dia do Amazonas. Dia em que o Amazonas foi elevado à categoria de Província. Cada ano, a Secretaria de Educação escolhia um tema para ser desenvolvido na avenida pelas escolas. No ano de 1974, o tema era os estados brasileiros, e a nós, coube representarmos o estado de Santa Catarina. Foi uma festa, levamos bicicletas, carroças com

flores e as poucas garotas loiras para representar as cidades daquele estado. Mas, o grande referencial da escola naquela época era a sua banda marcial. Não era uma simples fanfarra. Havia uma concorrência com as bandas marciais do Colégio Estadual D. Pedro II e do Colégio Benjamin Constant.

A ETFA era, para os jovens daquela década, a certeza de um emprego após a conclusão do ensino médio com uma formação técnica. Os cursos eram de quatro anos para quem queria o diploma de técnico, e de três para quem desejasse o certificado do ensino médio, o então segundo grau. A escola era vista com muito apreço pela sociedade amazonense, não só pela educação de qualidade, mas também no esporte e eventos culturais. A importância dada ao folclore e aos esportes contagiava todas as escolas da cidade, inclusive as privadas, que eram, na sua maioria, escolas católicas dirigidas por freiras e padres.

Com o advento da Zona Franca de Manaus, que gerou carência de mão de obra especializada para as indústrias que se estabeleciam na cidade, as mulheres foram inseridas nesse mercado de trabalho, e a ETFA formava boa parte dessa mão de obra, através de seus cursos de Eletrônica e Telecomunicações, Mecânica, Edificações, Química e Estradas.

Nos quatro anos em que cursei Edificações, vi poucas mulheres escolherem os cursos de Mecânica e de Estradas, a presença feminina era maior em Edificações e Eletrônica e Telecomunicações, pois esses eram os mercados de trabalho que absorviam a mão de obra feminina. Percebo aqui, que alguns mercados de trabalho ainda tinham seus preconceitos. E também a “permissão” para elas em alguns campos de trabalho vem da necessidade de mão de obra e não tanto provocada por uma luta de inserção.

Nos desfiles cívicos de 5 de setembro, as atletas formavam o primeiro pelotão das alu-

nas e algumas eram especialmente escolhidas como porta bandeiras e para desfilarem à frente da banda marcial. Os professores de educação física é que faziam essa escolha e o critério era a beleza e o porte atlético das meninas. Concursos de beleza sempre perseguindo a vida da mulher, e a beleza a partir de algum olhar (só uma provocação). A marcha era com os punhos cerrados, não sei a razão, pois só a ETFA desfilava assim.

Figura 1 – Desfile de 5 de setembro de 1974



Fonte: Museu Moacir Andrade e Sala Memória (IFAM/CMC).

Quando às mulheres que foram minhas professoras na época de estudante da ETFA, lembro a professora Dalva, de Biologia, Francisca e Thalita, de Português, Nazaré, de História, e Juçineide, das disciplinas técnicas. Mulheres fantásticas que me inspiraram quanto ao tipo de professora que tento ser. Quando fui admitida como professora, em 1992, a professora Dalva ainda trabalhava e eu conversava bastante com ela na sala dos professores. Ela tinha um especial orgulho de suas ex-alunas que agora

eram professoras da instituição, sendo a maioria de nós da área de exatas. A professora Juçineide era engenheira civil e muito admirada por sua elegância e sua inteligência.

Minha mãe e minhas professoras serviram de espelho na minha autoformação docente. O desejo de ser como elas, mulheres que contribuíram positivamente para a formação de outros com seus conhecimentos, atitudes e coragem, acompanha até hoje minha vida profissional docente. Embora na adolescência eu não tivesse a percepção da luta feminina, hoje, essa posição eu assumo também como educadora, e trago sempre para minha autoformação o aprendizado, as conquistas e as inúmeras lutas dessas mulheres.

Um fato que marcou profundamente a minha caminhada docente no IFAM foi a atitude do meu professor de Desenho Básico, na ETFA, professor Manuel Rodrigues. Quando soube que eu era professora de Desenho Técnico, ele veio até a escola e me presenteou com os seus instrumentos de desenho. Foi um momento de grande emoção! Vejo a minha construção docente baseada no espelhamento dos professores que me inspiraram em toda a caminhada de estudante.

Ao ser aprovada como professora de Desenho Técnico Arquitetônico na então ETFAM (a sigla havia ganhado o “M” no final), depois de ter cursado duas graduações e ter passado pela experiência da docência na UFAM, no departamento de Design, fui levada a lembrar dos quatro anos da minha formação técnica e de como aprendi com meus professores daquela época. O desenho havia me dado todos os empregos, na Prefeitura de Manaus, no Instituto de Terras do Amazonas e no Banco Bamerindus do Brasil, em Curitiba. Agora, enquanto professora, iria ensinar o que sabia e buscar atualizações para que meus alunos também pudessem ser bons técnicos e entrar no mercado de trabalho sem dificuldades.

O fato de ter sido aluna do curso de Edificações facilitou entender o que aqueles adolescentes precisavam saber da minha disciplina, para que ao final estivessem aptos na profissão que escolheram. Busquei a lembrança dos meus professores de desenho e de todos os outros a quem admirei enquanto aluna. Entendi, ainda na UFAM, que eu precisava descobrir como o aluno aprende, como fazê-lo usar suas habilidades na execução de um bom projeto arquitetônico utilizando os instrumentos, equipamentos e ferramentas destinadas a isso.

Os desafios maiores surgiram quando tive que trabalhar com outros cursos. Alunos de Edificações geralmente escolhem esse curso porque gostam de desenho, mas os outros técnicos que precisam ter conhecimento de leitura e interpretação de desenho, como os dos cursos de Mecânica, Eletrotécnica e Química, o professor precisa antes eliminar o medo da disciplina, fazê-los entender que são capazes e desmistificar um sentimento de que precisam ter “dom” para o desenho. Pois Desenho Técnico é matemática.

O início da minha carreira profissional docente foi marcado pelo espelhamento da prática docente de meus professores e de minha mãe. A paixão dos meus professores pelo aprendizado do aluno e a lembrança de como minha mãe amava seus pequenos, sabia seus nomes, conhecia os pais, tratava-os como pessoas e por isso eles a amavam. Acredito que minha mãe professora é meu maior espelho e se conseguir ser a metade do que ela foi, saberei que fiz a coisa certa. Dona Terezinha sabia ensinar e eu tento saber também.

Prezado professor, finalizo esta carta agradecendo pelo aprendizado e por ter permitido esse momento de reflexão dos processos formadores da minha vida profissional docente. Com muito apreço,

Sua aluna.

O sujeito da experiência na reflexividade da escrita de si

A pesquisa narrativa, como já mencionado, permite ultrapassar uma visão de pesquisa científica que separa, como se fossem dois campos distintos, o pesquisador e o objeto. Essa metodologia estabelece uma maneira de como refletir o eu na interface entre pesquisador e pesquisado. Partindo dessa premissa, acredito ser um *corpus* documental revelador da relação auto/hétero a carta biográfica enviada ao professor da disciplina Saberes e Experiências do Ensino Tecnológico no Amazonas, do curso do MPET e fonte desta pesquisa, ao perceber em sua narrativa fragmentos da minha história de vida e no meu fazer educação, na condição de mulher/professora.

Essa relação multidimensional torna-se reveladora de relações de poder desiguais estabelecidas socialmente, para a manutenção de uma cultura de privilégios, geralmente falocêntrica, centrada na valorização de um modelo preestabelecido culturalmente como o padrão masculino a ser seguido. Essa observação só se tornou possível, aqui, na reflexão proposta pelo método (auto)biográfico e na percepção de ciências humanas como uma construção do conhecimento embasado na experiência vivida pelo sujeito. A obra *Sobre a ciência da incerteza*, do sociólogo Franco Ferrarotti (2015), é um bom exemplo de como analisar as relações manifestas simbolicamente na sociedade. O autor argumenta, com um texto bem estruturado teoricamente, que as ciências sociais e humanas foram motivadas, durante séculos, a desenvolver suas investigações a partir de método quantitativo, sustentando o conhecimento científico em procedimentos rigorosos de cálculos de medição matemática. Contudo, argumenta Ferrarotti (2015), que conflitos sociais de determinada natureza somente serão compreendidos pelo viés da abordagem quali-

tativa e pelo entendimento de que a sociedade não se deixa ler na medição matemática.

A abordagem de Ferrarotti centra-se na perspectiva (auto)biográfica, valorizando o sujeito enquanto dotado de relativa autonomia em determinado tempo histórico. Observa o sociólogo que “A partir da década de 1950, estava em curso uma nova orientação baseada numa análise crítica da relação entre ‘fatos’ e ‘valores’ [...]” (FERRAROTTI, 2015, p. 12). Essa observação visa sustentar que o fato só existe a partir dos enunciados que lhe dão significado, pois não despreza a dimensão histórica e, portanto, quando se considera que o fato apresenta uma distinção lógica dos valores que aquele produz, está se trabalhando com um conceito de ciência imutável e a-histórico, considerando-a como um processo de abstração da realidade em que a “ideia” a suplanta e a explica. Ao observar a pesquisa sociológica, Ferrarotti (2015, p. 16) sugere que o sociólogo deverá ir além da perspectiva da lógica matemática,

Acresce-se que, para lá da suposta inequivocidade da razão, o sociólogo deve dar atenção ao raciocínio que figura nos gestos, nas expressões faciais e nas inflexões discursivas, ou seja, toda a subcorrente que corresponde ao modelo *soft* da experiência, a substância que não consegue sobreviver e, por definição, entrar na lógica cartesiana de escrita.

Assim, Ferrarotti chama para o debate a necessidade de pensar a relação entre teoria e sociedade, superando a perspectiva abstracionista, ao trazer para a observação o imponderável das relações sociais que escapam da observação cartesiana, quais sejam, a subjetividade, a narrativa, as relações dos indivíduos na sua cotidianidade, as construções ordinárias de condutas, normas e padrões, uma vez que é no fazer-se enquanto sujeito que se legitima o social, bem como são nas relações sociais que se (re)conhece um ser humano.

Uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de universo singular. Ela encontra-se, simultaneamente, 'totalizada' e universalizada pela sua época, retotalizando -a ao reproduzir-se nela como singularidade. Apresenta-se como universal, através da universalidade singular da história humana, e singular, através da singularidade universalizante dos seus projectos, exigindo, por isso, que o seu estudo seja efectuado em ambos os sentidos. (FERRAROTTI, 2015, p. 65)

Tais observações me levou a perceber que os fatos registrados na fotografia e na carta biográfica dizem pouco se não forem lidos por meio de seus valores sógnicos. E, é nessa reflexão que as narrativas imagética e escrita ganharam outra dimensão neste trabalho, revelando a complexidade de uma sociedade constituída por três elementos: capitalismo, patriarcalismo e racismo. Percebe-se, a partir desse olhar, que o eu mulher/professora se formou em um contexto marcado pela presença da cultura masculina, que determinava o lugar da mulher e do indígena na sociedade. O que instigou a partir dessa constatação foi: como identificar que tempo era esse? Era o tempo em que imperava a igualdade de condições?

Em diversas passagens da carta biográfica, verifica-se o papel social da mulher da década de 1970 em Manaus. Vejamos alguns indícios: a família se posicionando contrária à formação profissional da filha por ser uma "profissão masculina"; a escola exercendo uma disciplina rigorosa em que o peso maior era o comportamento feminino em relação não à aprendizagem, mas ao corpo; o "cuidado" em reprimir o comportamento da aluna em relação ao aluno – namorar, em nenhuma hipótese era permitido às alunas –; a mulher representada pela beleza física – as mais bonitas estavam à frente, poderiam aparecer e a estas cabiam conduzir os símbolos da nação em desfiles cívicos, estarem à frente da banda da escola etc. Cabe lem-

brar, ainda, que eram escolhidas pelos professores de Educação Física, ou seja, era papel do homem/professor escolher as alunas que se destacavam.

Atualmente, pergunto-me quais eram as normas estabelecidas pela ideologia dominante, nos anos 1970, sobre família, escola e beleza? Quais valores de família que se apresentavam e o que isso significava para a mulher? Quais conceitos (ou preconceitos) esses professores utilizavam para escolher as mais bonitas? Nunca ficou claro, ou melhor, não ficava, porque se analisar esses acontecimentos para além da lógica racional/cartesiana, pode-se identificar naquela sociedade o que Saffioti (1987) chama de "naturalização do processo social".

Para Saffioti, a naturalização do processo social é delimitada pelas contradições que ela apresenta em seu bojo. A autora pergunta por que é natural ao homem o papel de mantenedor da família, se em muitas famílias as mulheres exercem dupla, tripla função em relação ao trabalho. Por que cabe ao homem ser livre para viver o espaço público, enquanto que a mulher reserva-se o ambiente doméstico para exercer a sua sociabilidade? Por que as regras, para o homem, em relação à conduta sexual, em específico para o heterossexual, são frouxas socialmente, enquanto para a mulher são extremamente rígidas? A resposta da pesquisadora está perspectivada na dimensão socio-cultural, a qual permite realizar outra leitura do real, desvelando as relações de poder incrustada nos papéis que homens e mulheres exercem na sociedade. Para além das funções biológicas, as relações humanas produzem relações de poder que determinam as figurações sociais que revelam as hierarquias entre homens, mulheres, crianças, velhos, gays, pretos, brancos etc.

Em uma passagem da sua obra, Saffioti (1987, p.97) nos lembra que: "São tantas as

possibilidades de redefinição das relações humanas, que nada impede que se tente eliminar a assimetria, a desigualdade, visando a um maior bem-estar das pessoas enquanto seres humanos, plenos de potencialidades”. As observações de Saffioti coadunam-se com as indagações apresentadas neste texto, uma delas é a compreensão de ser professora, numa perspectiva sociocultural, por meio da experiência de uma mulher manauara da segunda metade do século XX. Para tanto, procurou-se reconduzir seu olhar de pesquisadora para o alargamento da complexidade das relações sociais, bem como trabalhar na abordagem da experiência vivida na contingência histórica e no método interpretativo. Daí, a necessidade de buscar o sentido construído historicamente pela mulher/engenheira/professora em uma sociedade que valoriza o culto ao fático.

As sociedades têm seus estereótipos rigidamente constituídos e representam o papel de cada membro no corpo social. O homem e a mulher, conforme a sociedade, têm seus papéis sociais simbolicamente determinados e essas construções simbólicas são precedidas de poder, ou melhor, de relações de poder. Posto que não é um fato dado, uma força material a ser desmembrada do tecido social, mas, é sempre relacional. É uma dinâmica construída nas práticas sociais de indivíduos interdependentes. Quanto mais complexa uma sociedade, mais complexas são as teias de construção das relações de poder, portanto, não há sociedade que abdique das relações de poder para se constituir, pois são nessas relações que se estabelecem hierarquicamente os papéis sociais dos seus membros. Essa perspectiva chama-nos para pensar as relações de poder como algo que vai além da força institucional, ou seja, o poder, enquanto relação, não está em uma instituição, no Estado por exemplo, mas, no conhecimento, na política, na família, na igreja, na escola, no sexo, na ciência etc.

Rago (1985) escreve um texto discutindo como a ciência do final do século XIX constrói uma representação do feminino ao abordar o papel da prostituta na sociedade carioca, visando demonstrar como as relações de poder, nesse caso o da ciência, estabelece estereótipos sociais. Ao discutir a prostituição, nota-se que a construção sociocultural da mulher da sociedade burguesa foi tecida, também, pela ciência, observa Rago. Partindo da figura maculada de mulher, aquela que entre outros comportamentos ousa viver sua sexualidade e externar publicamente com seu comportamento “atípico” (mulher pública), Rago (1985, p.223) identifica, na narrativa científica do doutor F. Ferraz de Macedo, a representação da mulher honesta, demonstrando como o discurso científico naturaliza o papel da mulher na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX.

O contraponto dessa figura maculada, por sua vez, reforça a possibilidade de valorização, de promoção e de imposição de um novo modelo de feminilidade: a mulher esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, vigilante, ordeira, higiênica, responsável pelos membros da família, porém, dessexualizada: a ‘rainha do lar’.

Essa construção do feminino na sociedade burguesa brasileira não ocorre por mero prazer desprezioso do mundo masculino. Essa definição social de mulher está alicerçada na construção de um estereótipo que garantirá uma relação de poder assimétrica entre homens e mulheres, em um tempo de mudança que a sociedade brasileira vivenciava. Pode-se redefinir, diz Rago (1985, p. 228), as relações intrafamiliares, mas o poder do homem sobre a mulher estaria mantido.

A valorização do papel da mãe e de um novo ideal de feminilidade, difundido pela sociedade burguesa desde meados do século XIX e, nos meios operários, nos inícios do século no Brasil, tem o objetivo de convencer as mulheres

de que elas amam naturalmente seus filhos, de que nasceram para procriar, de que o amor materno é uma vocação inata, pura e sagrada, e de que seu espaço natural resume-se ao lar. Tudo o mais inscreve-se no campo da anormalidade e recebe o estigma da culpabilidade. Entre a Santa Maria e a Eva, a mulher não teve nenhum espaço permitido.

Assim, Rago procura analisar como a ciência construiu uma representação do feminino para a sociedade carioca do final do século XIX, demonstrando que a fonte de poder na sociedade está nas relações desenvolvidas em suas diversas dimensões sociais, nesse caso, no conhecimento científico.

Retomando a carta biográfica enquanto objeto de análise para pensar a minha condição de mulher/professora, evidencia-se que as relações de poder se manifestavam de forma latente no estereótipo do feminino dos anos 1970 na ETFA. Contudo, com uma margem maior de movimento da mulher que nos anos iniciais do século XX. Esse afrouxamento do padrão que determinava o papel social da mulher pode ser verificado em diversos excertos da carta. Havia mulheres nos anos 1970 que “ousavam” dizer seu nome, como Leila Diniz. A família rezava, acima de tudo, pelo comportamento da mulher casta, mas o trabalho estava na ordem do dia, lembrava a mãe. Fazer a inscrição para o processo seletivo, estudar em um curso “masculino”, aprender desenho com o homem da casa, ter amigas de outra orientação sexual, vejo, hoje, como indícios de maior liberdade de movimentação da mulher e que me faz ser a mulher/professora que sou.

Além disso, aqueles movimentos imperceptíveis são sintomas de uma sociedade em que o antigo e o novo estavam presentes, em disputa, redefinindo as relações de poder e, por conseguinte, construindo outras figurações sociais. Contudo, há que se registrar que tais figurações sociais reverberam mais na singularidade dos seus membros, do que na rede-

finição dos papéis no todo social, ou seja, a Inalda pode ser professora de Desenho Técnico, engenheira, mulher emancipada profissionalmente, mas, a condição de ser mulher na sociedade manauara ainda se baliza pelo estereótipo forjado pelo barro da cultura falocêntrica, respaldada na fonte de poder econômico do capitalismo, na fonte de poder social do patriarcado e na fonte de poder do discurso racial preconceituoso.

Assim, a mulher/professora vai se construindo e se reconstruindo ao fazer-se ser, numa perspectiva relacional entre o mundo do trabalho, a política nacional, a família, a escola, a universidade, os amigos e amigas e o ser. Posso argumentar, ainda, que é nesse jogo de relações que a minha singularidade se revela. A minha posição enquanto mulher, professora e engenheira se manifesta nas subjetividades transformadas em experiência, ao dar sentido à minha existencialidade.

Uma observação deve ser feita, a de que um indivíduo, para se relacionar, apropria-se de um padrão de conduta já estabelecido como norma social. E, nesse processo, desenvolve um controle de si, tais como as manifestações de constrangimento e vergonha, demonstrando que a consciência-nós interfere, assim, no processo de formação da consciência-eu. Contudo, não anula e não apaga as manifestações de si enquanto sujeito ontológico, que constrói a inteligibilidade da vida na forma e nos sentidos que vão se revelando, na estruturação da narrativa, as disposições entre o eu e o outro.

Na carta biográfica verifico que os acontecimentos, os conflitos, os anseios registram uma busca de si. Essas reflexões remetem aos escritos de Delory-Momberger (2015, p. 36), quando essa apresenta em seus escritos um modelo de narrativa que recorre às origens históricas e antropológicas para pensarmos as nossas representações e práticas biográficas, argumentando que, “fazer a narrativa de vida

consiste em retrazar as etapas de uma gênese, o *movimento de uma formação em ação*, em outras palavras, contar como um ser se tornou o que ele é.” (Grifo nosso).

Considerações finais

As narrativas (auto)biográficas têm sido amplamente utilizadas nas pesquisas em educação e formação de professores. Através deste relato de minha própria experiência, posso perceber a força de um movimento reflexivo através da narrativa, que auxilia no meu processo de autoformação docente e ajuda a compreender minha própria trajetória. Dessa maneira, a minha história no IFAM possui um sentido que está representado nas narrativas imagéticas do museu da instituição, na carta biográfica, isto é, em fragmentos de memórias que são capazes de construir um sentido que tenho dado ao meu viver.

A presença da mulher na professora, a engenheira na mulher e da professora na engenheira é marcante e se materializa simbolicamente na figura de minha mãe, das professoras, colegas de escola, das alunas, e, também, nos estereótipos carregados de preconceitos e de relações de poder desiguais, pois a força para lutar nesse contexto desigual fez com que eu me posicionasse enquanto mulher na sociedade manauara. Acredito que foi a necessidade de lutar contra uma ordem desigual estabelecida naquela sociedade dos anos 1970 que me alimentou, energizou, para as minhas conquistas e para os meus projetos pessoais.

Finalizo, sustentando que a minha pesquisa de mestrado trabalha com narrativas de professores bacharéis, no intuito de compreender a constituição docente desses professores que não passaram por uma licenciatura. E, no meio do caminho, deparei com a minha condição, isto é, descobri que estava estudando um pouco de mim no outro.

Referências

- CHARTIER, Anne Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz da. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p.31-47, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4039/3306>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 161-172.
- FERRAROTTI, Franco. **Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em ciências sociais**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2015.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 237-272.
- HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- MELO, Maria Stela Vasconcelos Nunes. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.
- PORTER, Luis. Autobiografía y autorretrato. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, p. 402-414, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2993/1932>. Acesso em: 25 jan. 2020.

RAGO, Luiza Margareth. De Eva a Santa, a dessexualização da mulher no Brasil. In: RIBEIRO, Renato Janine. (Org.). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 219-228.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em revista**, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://ufrj.br/seer/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path\[\]=809](https://ufrj.br/seer/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path[]=809). Acesso em: 13 fev. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**.

Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferraguti. (Org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

Recebido em: 26/03/2020

Revisado em: 20/05/2020

Aprovado em: 04/07/2020

Inalda Tereza Sales de Lima é acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAM. Bacharel em Engenharia Operacional da Indústria da Madeira pela Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM) e licenciada em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap). É membro do grupo de estudo e pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: inalda.lima@ifam.edu.br

Nilton Paulo Ponciano é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professor do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do IFAM, Campus Manaus Centro (CMC). É membro do grupo de estudo e pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: nilton.ponciano@ifam.edu.br

HISTÓRIAS DE VIDA: UMA ANÁLISE DO PAPEL E DA INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA RELIGIOSIDADE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

■ ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO

<https://orcid.org/0000-0002-6996-5316>

Universidade Estadual de Feira de Santana

■ MARCO ANTÔNIO LEANDRO BARZANO

<https://orcid.org/0000-0003-3273-9216>

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa inscrita no âmbito do método (auto)biográfico, que teve como um dos objetivos analisar as construções de gênero e sexualidade na vida de cinco licenciados(as) em Ciências Biológicas, com enfoque no papel e na influência da família e da religiosidade na constituição desses indivíduos. O percurso metodológico está embasado na pesquisa (auto)biográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas como meio de obtenção das informações. Tendo como fio condutor os estudos sobre experiência e sobre memória, as narrativas dos(as) cinco egressos(as) revelam histórias marcadas por falas plurais-singulares que remetem às construções de gênero e sexualidade no decorrer de suas vidas, nas diversas instâncias sociais, como a família e a instituição religiosa. A análise das narrativas foi realizada através de aproximações com o Método de Análise Compreensiva-Interpretativa. As narrativas dos(as) entrevistados(as) revelam a influência das normas e valores que são construídas em meio aos diferentes arranjos familiares apresentados pelas famílias de origem dos(as) entrevistados(as), fundamentais no processo de construção da subjetividade do indivíduo, bem como a influência da religiosidade, considerando a instituição religiosa como um possível espaço de convivência e formação na vida dos(as) entrevistados(as). **Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Religiosidade. Ciências Biológicas. Abordagem (auto)biográfica.

ABSTRACT **LIFE STORIES: AN ANALYSIS OF THE ROLE AND THE INFLUENCE OF THE FAMILY AND RELIGIOSITY ON GENDER AND SEXUALITY**

The article presents the result of a qualitative research registered in the scope of the (auto) biographical method, which had as one of its objectives to analyze the constructions of gender and sexuality in the life of five graduates in Biological Sciences, focusing on the role and the influence of the family and religiosity in the constitution of these individuals. The methodological path is based on (auto) biographical research, using narrative interviews as a way of obtaining information. Based on studies of experience and memory, the narratives of the five graduates reveal stories marked by plural-singular speeches that refer to the constructions of gender and sexuality throughout their lives, in different social instances, such as family and religious institution. The analysis of the narratives was carried out through approximations with the Comprehensive-Interpretative Analysis Method. The interviewees narratives reveal the influence of norms and values that are built in the different family arrangements presented by the interviewees' families of origin, which are fundamental in the process of building the subjectivity of the individual, as well as religious influence, considering religious institution as a possible space of living together and formation on interviewees's life.

Keywords: Gender. Sexuality. Religiosity. Biological Sciences. (Auto) Biographical approach.

RESUMO **HISTORIAS DE VIDA: UNA ANALIZE DE LO PAPEL Y DE LA INFLUENCIA DA FAMILIA Y DE LA RELIGIOSIDAD SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD**

El artículo presenta el resultado de una investigación cualitativa registrada en el ámbito del método (auto)biográfico, que tenía como uno de sus objetivos analizar las construcciones de género y sexualidad en la vida de cinco licenciados en Ciencias Biológicas, centrándose en el papel y la influencia de la familia y de la religiosidad en la constitución de estos individuos. La ruta metodológica se basa en la investigación (auto)biográfica, utilizando entrevistas narrativas como medio para obtener información. Basándose en estudios sobre la experiencia y la memoria, las narraciones de los cinco licenciados revelan historias marcadas por discursos en plural y singular que se refieren a las construcciones de género y sexualidad a lo largo de sus vidas, en diferentes instancias sociales, como familia y institución

religiosa. El análisis de las narrativas se realizó a través de aproximaciones con el Método de Análisis Comprensivo-Interpretativo. Las narrativas de los entrevistados revelan la influencia de normas y valores que se construyen en los diferentes arreglos familiares presentados por las familias de origen de los entrevistados, que son fundamentales en el proceso de construcción de la subjetividad del individuo, bien como la influencia de la religiosidad, considerando la institución religiosa como um espacio posible de convivencia y formación en la vida de los entrevistados.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Religiosidad. Ciencias Biológicas. Enfoque (auto)biográfico.

Introdução

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de
cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou
vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que
quero.

(PESSOA, 1980, p. 238)

As histórias de vida e formação de educadores(as) fornecem informações que possibilitam a compreensão dos processos educativos em variadas instâncias, especialmente na área de formação de professores(as), pois potencializam a análise e reflexão das próprias vivências e dos espaços formativos. De acordo com Passeggi e demais autores (2012, p. 34),

[...] a disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão.

A pesquisa (auto)biográfica se constitui como abordagem metodológica que possibilita ao(a) investigador(a) ter como objeto de

estudo o sujeito e a sua subjetividade. Aproximando-se da compreensão da história do outro através da escuta, a pesquisa narrativa inserida nessa abordagem se apresenta como um importante meio de reflexão e de construção de sentido para as experiências vividas pelos sujeitos.

A história oral se apresenta na abordagem (auto)biográfica como uma expressão polisêmica que apresenta diversas modalidades, tais como a autobiografia, a biografia, o relato oral, a história de vida, as narrativas de formação. Em todas elas, a memória constitui-se como elemento primordial, pois será por meio dela que os sujeitos irão buscar as experiências condizentes com a temática de estudo a ser investigada (SOUZA, 2006, 2007).

Buscando na memória os acontecimentos que marcaram suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas, tomamos de Bosi (2003) a consideração de que trabalhar com a memória individual é um movimento através do qual se pretende recompor o vivido e reestruturar momentos presentes para, a partir de então, refletir a própria história de acordo com as experiências atuais.

Ao tratarmos desse objeto de estudo, partimos de indagações sobre como os temas

gênero e sexualidade foram apreendidos, vividos, construídos ao longo da vida, em diversas esferas, quais sejam: a família, as instituições escolares, a instituição religiosa, a comunidade na qual os sujeitos – licenciados(as) em Ciências Biológicas – estavam inseridos(as), até o momento atual, a partir da reflexão dessas construções na vida pessoal e na formação e atuação docentes.

A sexualidade apresenta-se a partir de um conjunto de fatores e manifestações ao longo de toda a vida de um indivíduo, desde a sua concepção e gestação à sua morte, refletindo o contexto sociocultural em que vive. Não está vinculada apenas aos aspectos biológicos; tem relação com o mais profundo do nosso ser – com a nossa razão e com os nossos sentimentos.

Em meio às relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si, se constroem e se reproduzem as relações entre os gêneros, com as nuances culturais, sociais, históricas, temporais e políticas de uma determinada sociedade. As experiências de gênero variam tanto entre as sociedades como no interior de uma mesma sociedade, que pode ser constituída por diferentes grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe, entre outros. Segundo Louro (2014), o gênero se refere à construção das identidades masculinas e femininas, ou seja, à identidade dos sujeitos.

Assim, em busca de melhor compreender como se dão os atravessamentos de gênero e da sexualidade ao longo da vida, enquanto construções sociais e culturais, adotamos a pesquisa (auto)biográfica como proposta metodológica, que tem como finalidade “explorar os processos de construção do sujeito no seio de espaço social, interrogar e compreender as construções biográficas nos seus contextos e ambientes.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 51).

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de entrevistas narrativas, em uma proposta rememorativa e reflexiva sobre as experiências

vividas e atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade na vida dos(as) entrevistados(as), analisando a possibilidade formativa dessas experiências, a partir de aproximações com o Método de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2006), na medida em que as vivências familiares, religiosas, escolares, da vida e da formação acadêmica eram trazidas de volta à lembrança, recontadas, revividas e refletidas à luz da percepção desses(as) docentes.

Os(as) licenciados(as) em Ciências Biológicas que concordaram em participar desta pesquisa¹ foram identificados(as) com nomes de flores, segundo inspiração em Lispector (1998),² que descreve diversos tipos de flores e suas características “humanas”. Assim, qualquer semelhança entre “cravo”, “violeta”, “estrelícia”, “crisântemo” e “girassol” pode não ser mera coincidência. Os(as) participantes se encontravam na faixa etária de 26 a 30 anos de idade, sendo três do sexo masculino e duas do feminino, com tempo de formação em licenciatura em Ciências Biológicas entre cinco a sete anos, em instituição pública de ensino superior baiana.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade nas trajetórias de vida e formação de egressos(as) em Ciências Biológicas, no qual abordaremos, para o escopo deste texto, o contexto da família, primeiro espaço de socialização do indivíduo, e o da religiosidade.

Entre memórias, experiências e narrativas

Como arrancar do fundo do oceano das ideias um ‘fato puro’ memorizado? Quando puxarmos

1 Esta pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), conforme recomendações das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com o Protocolo nº 1.894.967/2017.

2 LISPECTOR, Clarice. **Água viva**: ficção. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. [...] a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. (BOSI, 2003, p. 19-20)

As narrativas constituem uma das potencialidades de descrição da vida, sendo utilizada neste estudo a narrativa oral, que possibilita um exercício de (re)interpretação da vida, evocando-se as lembranças e os sentidos atribuídos a acontecimentos vivenciados por uma pessoa. No ato narrativo, buscamos a compreensão de memória considerada por Abrahão (2006, p. 151), na qual

[...] a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração.

Segundo Lima e demais autores (2015), a utilização das narrativas como dispositivo de pesquisa na área de formação docente foi introduzida no Brasil a partir dos estudos de Antônio Nóvoa e Marie-Christine Josso, com as histórias de vida de professores, além de outros(as) pesquisadores(as) que têm trabalhado com essa abordagem. Eles(as) consideram que as narrativas se apresentam como uma perspectiva para as investigações que emergem do diálogo que parte da escola e dos(as) docentes, apropriando-se das experiências desses sujeitos.

Primariamente, a comunicação humana foi se estabelecendo a partir da contação de histórias, de uma geração a outra, através de narrativas que apresentam uma enorme variedade de formas. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92) afirmam que o enredo é a parte mais importante da narrativa, e se constitui através de “pequenas histórias dentro de uma história

maior”, dando coerência e sentido ao contexto em que os acontecimentos se desenrolaram.

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. [...] Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 50, grifo dos autores)

É preciso dar um sentido a tudo o que vivemos na vida. No presente estudo, utilizando a narrativa de si, buscamos ouvir como os(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas conseguem perceber os atravessamentos e as singularidades das experiências de gênero e de sexualidade em suas vidas, ao revisitarem suas memórias e suas trajetórias de vida e formação, e como se permitiram serem sujeitos da experiência. Por isso, faremos essa discussão com base na relação entre memória, experiência e o sentido atribuído ao vivido, pois “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.” (LARROSA, 2002, p. 69).

Na abordagem (auto)biográfica há, também, a dimensão temporal, na qual a experiência vai estar situada e percebida em um dado contexto sociocultural, elaborando a lógica mental, comportamental e verbal de sua narrativa, de acordo com suas representações sobre a própria existência (DELORY-MOMBERGER, 2012) e, como nos mostra Josso (2010, p. 40),

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas

das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida.

Larrosa (2002; 2011) considera que a experiência é o que nos acontece e que deixa marcas, que têm um significado. Para dar sentido a algo e se permitir ser tocado, precisamos dispor de tempo para vivenciar uma determinada situação, para ressignificar uma informação, refletindo sobre ela e atribuindo-lhe um sentido próprio, único, singular. A narrativa convida o sujeito a falar de si, no seu próprio tempo.

Vivemos em uma sociedade que nos apresenta, diariamente, uma grande quantidade de informações sobre os diversos aspectos da vida, e o tempo nos parece sempre insuficiente para darmos conta de tudo o que nos é oferecido. As atividades profissionais exigem cada vez mais dedicação de tempo e qualificação, e nos sentimos, muitas vezes, coagidos, exigindo cada vez mais de nós mesmos estarmos acessando mais e mais informações cotidianas, e também das especificidades profissionais. Na agitação do cotidiano, sempre trabalhando em busca de algo mais – que quase sempre não sabemos o que é e nem como conseguir –, não temos tempo de digerir as informações que recebemos, e tampouco nos permitimos viver a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Segundo Bosi (2003, p. 24), “as coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeitos da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo, do conhecimento do outro”, e também do conhecimento de si.

Dessa forma, vários aspectos pertinentes à nossa própria vida passam despercebidos e/ou são pouco valorizados em um determinado momento, podendo ter sentido em outro. Não paramos para pensar o que nos tem constituído como ser, e é nesse sentido que a pesquisa (auto)biográfica se insere, fazendo o sujeito mergulhar em si mesmo, em seus percursos de vida, dando sentido e significado às experiências vivenciadas, com um olhar do presente que volta e visita o passado, que lhe possibilita refletir e reescrever sua própria história, seu futuro.

A narrativa apresenta-se atravessada por linguagens – falas e silêncios, mediada por emoções que vão conjugar o passado, o presente e o futuro. Ao ativar o recurso da memória, a narrativa de si leva o indivíduo a implicar-se no processo de reflexão de e sobre si mesmo, considerado por Oliveira (2006, p. 54) como o “exercício do desassossego”; no qual volta ao passado, reconstrói o presente e se coloca diante da pesquisadora, partilhando momentos que ficaram marcados em sua vida. Nesse contexto, a memória oral

[...] é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político, etc) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura. (BOSI, 2003, p. 15)

Ao evocar as lembranças sobre um determinado tema, o(a) narrador(a) vai interpretar o que viveu, atribuir-lhe sentido e dar a sua própria interpretação ao narrar o vivido. Ser sujeito da experiência, segundo Larrosa (2002;

2011), é estar aberto, receptivo, disponível para a vida; ser capaz de se arriscar, de se permitir ser tocado, de transformar-se. É com base nessa definição de sujeito da experiência que buscamos conhecer os sujeitos implicados nessa pesquisa – sujeitos únicos, com experiências singulares, com saberes das suas próprias experiências, das suas subjetividades, pois “[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. (NÓVOA, 2013, p. 25)

Mergulhando em si mesmo, a memória seletiva traz à tona acontecimentos que deixaram marcas nesses indivíduos, porque ela tem “[...] uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações.” (BOSI, 2003, p. 36).

Na imersão em si mesmo, na sua própria história, o indivíduo faz a narrativa de si, através da qual mergulha “[...] em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência.” (OLIVEIRA, 2006, p. 51). Assim, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Enquanto processo formativo e/ou investigativo, recordar a própria história e as experiências vinculadas ao gênero e à sexualidade vai proporcionar aos(as) docentes lembrar e refletir a respeito de quem eram, como pensavam antes, como pensam agora, como foram educados(as), o que consideram significativo nesse percurso, quais experiências foram positivas e quais foram negativas, pois ao se colocarem na posição de narrador(a) da própria

história há um deslocamento de si mesmo, o que torna mais fácil se perceber e perceber o outro. Isso amplia a compreensão acerca da diversidade humana, do contexto de cada um(a), dos valores, das trajetórias de vida, dos anseios, imprimindo novos olhares à própria história.

Segundo Josso (2007, p. 415), as histórias de vida permitem trabalhar as questões da identidade ao colocarem em “[...] evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.

Considerando a formação como um processo de socialização, Dominicé (2014a) evidencia a importância do universo das relações familiares, escolares e profissionais enquanto espaços de regulação que estão interligados, dando um contorno único a cada história de vida. Nesse sentido, considera que a narrativa é construída como um itinerário relacional, e “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda.” (DOMINICÉ, 2014a, p. 81).

Por conta disso, as construções socioculturais, os valores pessoais e familiares, as crenças religiosas e as práticas educacionais precisam ser refletidos, possibilitando a expressão integral do indivíduo, seja através da palavra escrita, da palavra ouvida, da palavra sentida, permitindo que as narrativas sejam dispositivos de expressão de sentimentos, de experiências, de comunicação e interação entre os sujeitos e a sociedade, e legitimando os saberes que se constituem através das experiências humanas.

Dominicé (2014b, p. 185) afirma que “a história de formação de cada um é uma história de vida”, e que, portanto, apresenta uma singularidade que impossibilita generalizações. Considerando “a vida como o espaço da educação”, enfatiza que

[...] a história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação

profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem sentido na história de uma vida. (DOMINICÉ, 2014b, p. 188-189)

As narrativas permitem uma autorreflexão sobre as próprias vivências à medida que cada indivíduo vai rememorando, revivendo e re-interpretando tudo o que lhe marcou, desde quando os acontecimentos vividos ao longo de sua vida são requisitados como parte das lembranças de situações atravessadas pelas questões do gênero e da sexualidade.

Para análise das narrativas, utilizamos do método de Análise Compreensiva-Interpretativa proposto por Souza (2006), composta por três tempos, quais sejam: o tempo I consiste de um movimento de organização e leitura geral das transcrições das narrativas; o tempo II requer uma leitura temática, através da qual fizemos a identificação temática ou descritiva, destacando os atravessamentos de gênero e sexualidade nas diversas instâncias analisadas, emergindo as categorias de análise; e, no tempo III, fizemos a leitura analítica do *corpus*, articulando as narrativas e as unidades temáticas com os excertos das falas.

É um processo dialógico que não se esgota, pressupondo também uma leitura interpretativa das narrativas. Neste artigo, o recorte de análise contempla a relação entre gênero, sexualidade, religiosidade e família presente nas memórias dos(as) entrevistados(as).

Gênero, sexualidade, religiosidade e família: histórias de uma vida

Contar histórias é, certamente, algo de que participamos (como atores), assim como algo que fazemos (como agentes). Estamos sujeitos à narrativa como somos sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de con-

seguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético. (KEARNEY, 2012, p. 428)

A proposta discursiva se baseia na articulação entre quatro esferas da vida humana – gênero, sexualidade, religiosidade e família, sob diferentes perspectivas. Ao buscar nos recônditos da memória aspectos das vivências no âmbito familiar, é preciso considerar a importância dessa esfera social como espaço primeiro de convivência e aprendizado humanos. Bosi (2003) considera que o conjunto de lembranças de um indivíduo se corporifica em função de uma construção social de valores e percepções do grupo no qual está inserida, e que estão vinculadas também à memória e ao esquecimento de determinadas situações. Essas categorias emergiram a partir de um dos eixos discursivos da entrevista narrativa, que abordava espaços de discussão sobre gênero e sexualidade na vida dos(as) entrevistados(as).

Os seres humanos constroem um mundo de significados que constituem a cultura na qual estão inseridos, e o gênero e a sexualidade fazem parte das construções culturais que compõem o sistema social no qual a família está imersa. A família é a célula básica da sociedade, responsável pelo desenvolvimento de características primárias da vida humana, como a satisfação das necessidades materiais de alimentação, de afeto, de socialização. Além, dessas funções, os padrões de conduta sociais são inicialmente reproduzidos e/ou instituídos no âmbito familiar, como representações e práticas da vida cotidiana.

A família é um espaço vinculado a fatos biológicos da vida humana, como nascimento,

crescimento, envelhecimento e morte, mas é preciso abordá-la como instância inscrita na e pela cultura. Partindo da concepção de que a família é um mundo complexo de relações, Sarti (2004) propõe pensá-la a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que a compõem, pelas histórias que são transmitidas intergeracionalmente, pelas linguagens particulares que nela se imprimem, pelas palavras, gestos, atitudes ou silêncios nela aprendidos, reproduzidos e resignificados. A família se constitui como um produto social e cultural.

Considerando que o gênero é uma construção social (SCOTT, 1995), seu processo de elaboração se inicia na família e, em seguida, se amplia, envolvendo a relação do indivíduo com a sociedade e com os valores culturais e religiosos.

A noção de si mesmo vai estar relacionada ao reconhecimento do outro de forma simbólica, sendo esse um processo que se inicia no seio familiar e, posteriormente, se amplia para os ambientes com os quais o indivíduo interage. Essa identidade também se estabelece a partir da diferença; é um processo subjetivo, no qual vários fatores exercem influência.

Na sociedade contemporânea, há uma multiplicidade de composições familiares, que apresentam diversas construções identitárias de gênero e infinitas possibilidades de viver sua sexualidade.

Observamos que na sociedade brasileira, de uma forma geral, a cultura de família patriarcal ainda é hegemônica, a despeito de apresentar inúmeras outras configurações familiares. As relações de gênero são fortemente evidenciadas por relações de poder, de controle e dominação, instituindo um sistema de hierarquias sociais e de estereótipos de gênero que irão influenciar a formação da família enquanto instituição social. A noção de família patriarcal e o modelo hegemônico de heterossexualidade têm sido amplamente questiona-

dos e discutidos na contemporaneidade, sobretudo a partir do movimento LGBTIQ+.³

Ao longo da história, constatamos que as características biológicas influenciaram a definição dos papéis sexuais na sociedade, nos quais as mulheres ocupavam a posição de cuidadora do lar e da educação, enquanto que os homens desempenhavam funções que necessitassem maior força física para o provimento doméstico. Não obstante as intensas mudanças sociais e culturais vivenciadas no último século, esses estereótipos de gênero têm sido mantidos no sentido de reforçar tais atribuições, desqualificando a força de trabalho da mulher.

Desde meados do século XIX, podemos observar a distinção entre as esferas públicas e privadas do trabalho, com lutas incessantes pelo reconhecimento da redistribuição sexual e social do trabalho, o que implica em lutas pela igualdade de gênero com relação a esses aspectos.

É possível perceber que entre as famílias dos(as) entrevistados(as) não há homogeneidade com relação à sua constituição, sendo todas elas oriundas de diferentes municípios situados no interior da Bahia. Na sociedade contemporânea, estão presentes variados arranjos familiares, com composição patriarcal e matriarcal, e com famílias múltiplas, cuja conformação tem sido afetada por fatores demográficos, econômicos, sociais e culturais.

As famílias dos(as) entrevistados(as) apresentavam variadas conformações, desde família de composição patriarcal à matriarcal, e também famílias agregadas pelas novas constituições conjugais, quando pai ou mãe se consorciavam com outros pares, conforme constatamos nos excertos a seguir:

Eu vivi em uma cidade do interior da Bahia, em uma família tradicional, com pai, mãe, cinco filhos, estudando numa escola particular, onde

3 Sigla que abrange pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e *queer*.

as coisas não saíam muito de uma norma padrão, heterossexual, esperada. As relações de gênero feitas segundo os moldes do machismo, do patriarcado. No interior é basicamente assim. (Cravo)

[Sobre ter uma família de composição múltipla] Isso nunca foi problema pra mim, porque quando eu nasci já tinha meus irmãos por parte de pai e os irmãos por parte de mãe. Óbvio que a minha vinculação com meus irmãos por parte de mãe sempre foi mais forte porque nós convivíamos juntos, sempre moramos juntos. (Estrelícia)

Partindo de um “modelo tradicional da família nuclear burguesa (pai/mãe; filhos; filhas)”, Strey (2007, p. 21) considera que as construções ou desconstruções de gênero nas famílias contemporâneas são fortemente influenciadas pelas concepções de pais e/ou mães, ou outros membros da família, de maneira implícita ou evidenciada, associadas a outros fatores, como o trabalho, a educação, a religião. Segundo essa autora, apesar das diversas mudanças sociais, “a família ainda constitui a principal rede de relações e fonte de apoio” para a maioria das pessoas.

Um trecho da narrativa de Crisântemo nos apresenta como as experiências familiares estão implicadas na construção de gênero do indivíduo, através da relação com o irmão.

Depois que eu comecei a namorar, ter meus amigos, e tal, e como eu tenho um irmão mais velho que é muito meu amigo, eu comecei a perceber que as coisas eram diferentes pra mim do que eram pra meu irmão mais velho. Apesar da gente ter uma idade próxima, as coisas pra ele eram sempre mais fáceis; era muito mais permissivo pra ele do que era pra mim. (Crisântemo)

Nesse sentido, as interações familiares revelam como os membros de uma família se expressam quanto às questões de gênero, e o quanto influenciam especialmente crianças e adolescentes, na sua etapa inicial da vida, de-

envolvendo e transmitindo marcas do masculino e do feminino que interferem na construção das identidades dos sujeitos. As diferenças na educação dos(as) filhos(as) ficam visíveis, indicando que no exercício da sexualidade há prescrições e normatizações que “dizem” acerca dessas construções na família, estabelecendo o “lugar” de cada um.

Sobre os papéis de gênero aprendidos na esfera familiar, temos a narrativa de Girassol, que ora percebe e aceita esse processo como algo “natural”; ora é passível de questionamento e reflexão; percebendo-se a sutileza do aprendizado de ser homem e ser mulher.

Em minha família, por mais que tivessem muitas regras, como minha mãe ter que preparar o almoço e cuidar da gente, e meu pai ser extremamente machista; como ela trabalhava fora de casa também, a gente [os três filhos] teve que ajudar, porque meu pai trabalhava na roça. [...] A gente estava ali como filho que atendia às regras estabelecidas pela família, que era ajudar a mãe. [...] A gente não podia relatar essas coisas com os colegas. Tinha que fazer tudo, falar tudo, menos as coisas que as mulheres faziam, que minha mãe fazia... Eu poderia dizer que trabalhava com meu pai na roça, que eu destocava pasto, que eu plantava, que eu fazia tijolo; tudo isso não tinha problema. Mas se eu dissesse que eu varria a casa, que eu passava pano, que eu fazia comida, não era bem visto. (Girassol)

A transmissão intergeracional dos estereótipos de gênero modela os papéis sociais e sexuais entre os membros da família, que são apresentados de forma velada ou evidenciados. A normatização de gênero pode ser tão significativa na vida de um indivíduo ao ponto de não permitir que pense, ainda que temporariamente, em outras possibilidades de ver, sentir e estar no mundo.

Sarti (2004, p. 17) afirma que “a família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior; [...] é o filtro através do

qual se começa a ver e a significar o mundo”. Pensando a família sob essa ótica, é possível compreender a influência que exerce entre os seus membros, percebendo-se a contribuição de cada um no silêncio das palavras e no grito das ações.

Em outro aspecto relacionado ao gênero revelado na narrativa de Girassol, se observa uma importante característica relacionada ao trabalho considerado “de mulher”, que parece não ter o mesmo valor que o trabalho “de homem”. Embora o discurso atual seja o de compartilhar as tarefas domésticas, a nossa raiz cultural ainda permanece firme na manutenção das atribuições de tais atividades para a mulher.

Quando Girassol comenta que “[...] não podia relatar essas coisas com os colegas”, fica marcada a força dos impositivos socioculturais, a ausência do papel da escola e a necessidade de que os currículos atendam às novas demandas sociais na contemporaneidade, para repensar a família e seus arranjos, e como trabalhar a exclusão, o preconceito, as desigualdades.

Nesse movimento sutil de transmissão intergeracional de valores sobre gênero e sexualidade, se pode compreender como a violência e a subordinação de gênero se instalam de forma natural. As violências físicas e simbólicas estão arraigadas em costumes conservadores, em culturas e modos de educação formal e/ou informal, em crenças religiosas, e são interiorizadas e externadas nas diversas instâncias que perpassam a vida humana.

Como ser de relações, ao ser humano é possibilitado contínuo aprendizado no decorrer de sua vida, e as experiências vivenciadas podem ser constantemente revistas e ressignificadas, inclusive a partir do ato de contar a sua própria história, como aconteceu nas entrevistas realizadas para esse estudo.

Segundo Castro (2013, p. 3), o movimento de narração faz com que o(a) narrador(a) se torne

objeto de pensamento e problematização de si mesmo; um movimento em que jamais será o mesmo indivíduo de antes de contar sua história, porque entra em contato consigo, com suas subjetividades, e se transforma. “Não é uma simples repetição de fatos, mas uma narrativa de si como exercício de constituição de si mesmo”.

Nessas narrativas, é possível observar a importância das relações estabelecidas na esfera familiar, fazendo com que as pessoas se identifiquem com as linguagens e as ações dos membros de sua família, ou estabeleçam um sentimento de distanciamento, que pode surgir em uma fase posterior da juventude ou da vida adulta.

Eu sempre fui muito reclusa em relação a conversar sobre sexualidade. Até o momento que eu percebi um pouco porque eu era assim, que eu comecei a namorar, que era muito por conta do que minha mãe falava. (Crisântemo)

Boa parte da informação a respeito de sexualidade é o que você discute com as pessoas que estão ao seu entorno, e discute de maneira não formal, ou às vezes, você observa uma conversa mais formal a respeito daquilo. Obviamente que minha mãe e meu pai contribuíram na construção da minha relação de gênero, mas nunca de maneira conversada, mas com ações, com imposições [...]. (Estrelícia)

As narrativas nos permitem vislumbrar o potencial de influência da instituição família na vida dos(as) entrevistados(as) com relação a gênero e sexualidade, reforçando suas crenças de forma sutil ou mais explícita, direcionando posicionamentos e atitudes. É importante demarcar que nesse pequeno trecho da fala de Estrelícia são apresentados os dois temas centrais discutidos neste artigo – o gênero e a sexualidade – que, embora mencionados de forma aproximada na sequência da fala, constituem diferentes aspectos da constituição do ser.

Cada família tem sua própria identidade diante dos valores culturais presentes no contexto do qual faz parte, sendo influenciada pelas concepções internas dos seus membros, assim como das questões do mundo exterior.

Buscando nas lembranças os diálogos sobre aspectos da sexualidade na esfera familiar, os(as) entrevistados(as) relatam que não houve essa interação com os pais e mães, mas, às vezes, acontecia entre irmãos(as). Apenas uma entrevistada relata a abertura por parte da mãe para conversar, mas ela não se sentia à vontade, preferindo conversar com a irmã.

Acho que também por causa de minha formação em casa [católica], que a gente não conversava muito de questões da sexualidade. (Crisântemo)

Meu pai não era muito de conversar; ele era mais, digamos, fechado. Minha mãe conversava às vezes com minha irmã mais velha, mas ela não foi boa no diálogo. (Estrelícia)

Em família, a gente se gostava, se amava, mas não era uma relação afetuosa, carinhosa, então eu compreendo que isso levou a discussão de sexualidade lá em casa a ser nula. Na visão de meus pais acho que eles pensavam que a gente não precisava falar sobre isso; eles esperavam que a gente soubesse [...] E eu esperava que eles não falassem porque eu ia ficar muito envergonhado. [...] Era uma casa onde as coisas não eram ditas; eram subentendidas [...]. (Cravo)

Minha família era extremamente tradicional: três filhos, pai e mãe. Meus pais até hoje não falam sobre isso [sexualidade], nem com três filhos homens, nem pra falar de camisinha. (Girassol)

Minha família é muito unida. Como meu pai morreu pouco tempo depois que eu nasci, minha mãe sempre foi a base pra tudo. Ela era muito aberta e conversava sobre tudo [sobre sexualidade], mas eu [ênfase] tinha uma certa resistência. Ela sempre falava: 'Oh, eu quero conversar com vocês pra não dar espaço pra que vocês fiquem com informação da rua'. En-

tão, do que ela sabia, ela passava pra gente. [...] Eu nunca fui de ter amizades; era sempre eu e minha irmã. As questões de namoro dela, ela falava comigo; era muito eu e ela, como até hoje. (Violeta)

Em várias famílias, é possível perceber a inexistência de um diálogo, em virtude da dificuldade que alguns pais e mães têm em discutir questões de gênero e sexualidade com os(as) filhos(as), independente das razões que os levaram a estabelecer esse tipo de comportamento. É possível compreender que haja valores diferentes entre os(as) entrevistados(as) e seus pais, que são de outra geração e experienciaram diferentes momentos sócio-históricos.

Um excerto da narrativa de Crisântemo esclarece uma das razões através das quais tenta compreender o diálogo difícil com a mãe a respeito de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, do esforço que tem feito, buscando, a partir dos conhecimentos que adquiriu com sua formação acadêmica, estabelecer novos diálogos.

Você percebe que ela [a mãe] ainda tem aquele pensamento que certas coisas a mulher não pode, e aí eu entendo muito do que eu passei na adolescência, porque ela também, quando era adolescente, não teve muito essa abertura pra conversar. A mãe de minha mãe morreu quando ela tinha 9 anos, e ela foi criada, praticamente, pelas irmãs. Muito cedo começou a trabalhar, casou com meu pai, e cedo assumiu muita responsabilidade. Pra ela não tinha muita coisa de conversar sobre isso [gênero e sexualidade], de mulher sozinha... Mulher tem que ter um marido... [...] Hoje eu converso muito mais com ela sobre essas questões, e indago ela assim: 'E por que não, mainha? Por que a mulher não pode fazer isso ou aquilo?' E ela responde: 'Não, minha filha, não é que a mulher não pode [...] [risos]. (Crisântemo)

A mudança desse cenário de diálogos familiares escassos ou inexistentes só será possível quando as gerações não mais aceitarem viver

dessas heranças culturais e buscar transformar os meios nos quais convivem, fomentando reflexões que desencadeiem questionamentos sobre esses comportamentos que vêm sendo transmitidos de uma geração a outra.

Nessa relação com a família, os diálogos ditos ou não ditos deixam marcas na vida das pessoas, algumas vezes de forma positiva, outras, nem tanto. É importante registrar que, durante as entrevistas, era comum os(as) entrevistados(as) comentarem que não se falava sobre gênero e sexualidade na família, e depois as situações iam sendo resgatadas pela memória. Durante uma das entrevistas, um dos licenciados repetia, com frequência, que não havia tido nenhum tipo de diálogo sobre gênero e/ou sexualidade na família e, de repente, ele se lembrou, empolgado, da situação descrita abaixo, reforçando na entoação de sua voz o quanto esse momento foi marcante.

Eu lembro de um único episódio em que meu pai, da minha vida inteira [ênfase], e como é o único, eu lembro muito bem, me falou sobre preservativo, e nada mais além disso, ou sobre sexo. Ele disse um dia, dirigindo: 'Cuidado com essas coisas de namoro e festa. Use camisinha!' Estava só eu e ele no carro; eu atrás, e ele na frente. Eu devia ter uns 15 ou 16 anos [...]. (Cravo)

Essa é também uma forma de demonstração de cuidado, de afeto desse pai, pois cada pessoa tem sua forma particular de se colocar, especialmente sobre aspectos da sexualidade. Assim, nas narrativas dessas histórias de vida, é possível acompanhar algumas representações de uma família, as condições de vida, as privações, os hábitos, os caminhos e descaminhos familiares. As relações de parentalidade nem sempre se constituem como uma tarefa fácil na família, agregando outros desafios nos tempos atuais, assim como a percepção de si, ao lembrar e contar a própria história. É preciso compreender e aceitar o lugar que

cada indivíduo ocupa no seio familiar, porque cada membro vai ter sua própria história, sua própria subjetividade, e a "chave" e o "momento certo" para abrir cada "caixinha" pertencem a cada pessoa.

Segundo Strey (2007, p. 22), a percepção que o indivíduo vai construindo de si tem início a partir de sua interação com outras pessoas, pois "antes de se ser 'si mesmo', se é 'filho' ou 'filha' de alguém, se nasce no seio de uma 'família'". Como seres relacionais e em constante interação com os outros, somos constituídos a partir dessas relações, e com a cultura na qual estamos inseridos, de forma contínua ao longo da vida.

Se havia dificuldade em dialogar sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço familiar, pelo que a maioria dos(as) licenciados(as) narrou, de onde então eles obtiveram informações acerca desses assuntos? Nas narrativas, referiam:

Com os amigos, informação válida, que servisse para alguma coisa, nenhuma... [risos] Conversas banais, torpes até, a respeito do que era sexo, do que a gente dizia mais do que fazia... Na verdade, a gente não sabia de nada, né, mas ficava conversando, um sacaneava o outro, brincando a respeito daquilo, mas, nada [...] Assim fui aprendendo, de forma totalmente 'didática' [risos irônicos]. (Estrelícia)

No meu círculo de convivência, as conversas sobre sexualidade foram muito mais entre os amigos, já que pela orientação familiar não tive nenhuma. (Cravo)

A informação vinha entre os pares pra falar de masturbação; se masturbar vendo a revista... Essas coisas da gente conhecer o corpo, tudo era com os colegas, com meu irmão mais velho, e alguns colegas dele que conversavam sobre isso. (Girassol)

A conversa entre os pares, amigos(as) de infância/adolescência são os mecanismos mais frequentemente relatados pelos(as) entrevistados(as) e pelos(as) adolescentes de

uma forma geral, também em função da falta ou da precariedade de diálogo no espaço familiar. Esses dados também foram encontrados em pesquisas realizadas com adolescentes (BORGES; NICHIAITA; SCHOR, 2006), intencionalmente comparados a dados que remetem ao período aproximado da adolescência dos(as) entrevistados(as), apontando os amigos como a principal fonte de informações sobre sexo e outros aspectos da sexualidade.

Uma teia de relações começa a visibilizar o modo como nos constituímos como pessoas no mundo. Hall (2006) considera que a construção da identidade humana é realizada durante toda a vida, integrando as diferentes experiências vivenciadas. A partir dessa perspectiva, é possível perceber o processo de construção da identidade desses indivíduos com relação às questões do gênero e da sexualidade, quando o(a) entrevistado(a) narra que

A perspectiva de relacionamento que meu pai tinha com minha mãe não é a mesma que eu quero pra desenvolver na minha vida, tá entendendo? Uma relação conturbada o tempo todo e cheia de problemas, que parece que você está mais triste do que feliz a maior parte do tempo. Isso pra mim reflete diretamente no que eu penso de relacionamento hoje. A forma como meu pai enxergava o relacionamento e a própria mulher, pra mim não considero interessante... [pausa na fala, com sentimento de tristeza no rosto]. (Estrelícia)

Nesse excerto, essa busca em romper com a família se reforça ainda mais pelas marcas traumáticas que possam persistir em situações atravessadas por questões de gênero e sexualidade, vivenciadas no contexto familiar. Isso nos leva a compreender que

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência, oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade,

bem como da própria ideia de subjetividade. (JOSSO, 2010, p. 41)

Nesse sentido, Sarti (2004, p. 20) apresenta uma reflexão interessante acerca do papel do jovem na família, que pode buscar romper, inverter ou até reafirmar o discurso da própria família, pois “os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de afirmação individual e social”, conforme observado em alguns trechos das narrativas.

A partir do processo de autorreflexão proporcionado pelas narrativas, os(as) narradores(as) vão revisitando suas vivências no seio familiar. Algumas lembranças são mais marcantes, e são contadas rapidamente; outras são acessadas na medida em que se volta a determinadas fases da vida. Em todas essas memórias, o indivíduo revisita suas vivências e os valores presentes, que o constituem hoje, com uma compreensão maior e com a possibilidade de, ao voltar a tais fatos, se conduzir por diferentes caminhos.

Como a família se evidencia na construção da subjetividade do ser, representando uma das bases formativas dos valores humanos, especialmente com relação ao gênero e à sexualidade, se constitui como importante espaço de problematização dessa temática.

“Os valores religiosos [...] Fazem parte do meu corpo”

As relações entre família, gênero, sexualidade e religiosidade nem sempre foram palco de muitos estudos ou discussões. A partir de meados do século XX, a diversidade de estruturas e configurações familiares vem suscitando novos interesses enquanto objeto de estudo, agregando outras temáticas inter-relacionadas, como a influência da religião na constituição dos indivíduos. Segundo Heilborn e

demais autores (2005, p. 9), a discussão desses temas compreende “[...] redes de relações que envolvem múltiplos aspectos, tais como a reprodução biológica e social, encontros sexuais e sociabilidade, crenças e rituais, para mencionar apenas algumas de suas instâncias”.

Dos(as) cinco entrevistados(as), todos(as) referiram a presença de uma matriz religiosa na família, especialmente no período da infância, sendo quatro de religião católica e um de religião evangélica. Atualmente, apenas uma entrevistada permanece vinculada às práticas religiosas católicas, um dos entrevistados se autodeclarou ateu, e os(as) demais mencionaram não estar vinculados(as) de forma regular a nenhuma prática.

A cultura brasileira se constituiu sob bases cristãs desde os primórdios da colonização portuguesa, marcadamente de matriz católica, sendo até hoje permeada por intensa religiosidade. Atualmente, o Brasil, afirmando-se constitucionalmente como Estado laico, abriga diversas religiões que constituem o *ethos*⁴ religioso de seu povo, sendo considerado o maior país católico do mundo.

A família é um ambiente privilegiado para a socialização de valores e princípios religiosos, através de mecanismos coercitivos, fazendo com que esses valores sejam transmitidos de uma geração a outra. O entrelaçamento entre gênero, sexualidade, família e religiosidade é bastante remoto na história da humanidade, pois a Igreja Católica semeou uma visão negativa da sexualidade desde a sua fundação, cristalizando algumas visões de pecado sobre o sexo, a sexualidade e as relações de gênero construídas na família e na sociedade. Busin

(2011) considera que a influência das crenças cristãs é tão marcante que influencia até mesmo as crenças de quem não se considera cristão(ã) e/ou católico(a).

Dentre os aspectos que nos interessam nessa relação entre o *ethos* religioso e o *ethos* privado – sexualidade, família e reprodução –, Duarte (2006) nos convida a compreender como os indivíduos constroem suas histórias de vida, com base em uma complexa teia de possibilidades sobre como lidar com as práticas afetivas, sexuais e reprodutivas diante dos determinantes religiosos.

No decorrer das narrativas, a religião foi lembrada, exercendo influência até o período da adolescência, por ser uma fase de maior vulnerabilidade e de desenvolvimento da autonomia individual, como se observa nos seguintes excertos:

Teve a influência religiosa também dentro da minha formação, porque a família da minha mãe é toda ‘Fundamentalista Evangélica’; desde meu bisavô, a família toda é evangélica. Eu participava por conta das pressões familiares. Meu pai não gostava e nunca foi evangélico. (Estrelícia)

Eu fui de Igreja Católica; fiz até Crisma. Tinha toda uma repressão com a questão do sexo. Sexo é pecado; masturbação é pecado; nada disso podia ser dito. [...] Eu comecei, na própria Igreja, a participar de grupos de jovens que vieram de outros lugares, e discutiam coisas que eu não podia discutir. Isso tudo começou a me transformar: o que você pensa é o que você é! Seus saberes é o que tornam o que você é! E meus saberes mudaram; eu comecei a pensar um outro lado da sexualidade e, conseqüentemente, a viver a sexualidade de uma outra maneira; a olhar pro meu corpo de outra maneira. (Girassol)

A perspectiva histórico-religiosa da sexualidade faz parte da constituição identitária desses sujeitos, mas a relação entre os arranjos familiares e religiosos possibilitou, de certa forma que, no processo de construção de si

4 De origem grega, o *ethos* pode apresentar dois sentidos: no primeiro “[...] significa ‘morada’, ‘abrigo’, e ‘lugar onde se habita’, [...] e representa aquilo que faz uma pessoa, um indivíduo: sua disposição, seus hábitos, seu comportamento e suas características”; e no segundo, “[...] significa hábitos, costumes e tradições.” (FIGUEIREDO, Antônio M. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde, Ética & Justiça**, v. 13, n. 1, p. 2-3, 2008).

com relação às práticas e valores sexuais, estivessem presentes outras formas de se relacionar com a própria sexualidade e a do outro, que não estritamente aquela(s) vinculada(s) às concepções religiosas e familiares, socialmente condicionadas e aprendidas, não necessitando uma ruptura total com esses valores e concepções.

Dentre os valores presentes na esfera familiar, as experiências religiosas e a construção dos valores sobre sexualidade e gênero vão modelando a subjetividade de seus membros, conduzindo-os a determinadas formas de perceber-se no mundo e de relacionar-se com o outro. Tais experiências vão sendo ressignificadas a partir de novas vivências. Nesse sentido, a “voz” dos sujeitos nos leva a outra percepção acerca da experiência religiosa, apresentada da seguinte forma:

A instituição religiosa não esteve muito presente na minha vida, não. Eu comecei até a fazer catequese, mas parei no meio. Minha mãe nunca teve essa cobrança de formação religiosa. (Crisântemo)

A religião eu nunca senti que teve influência. Sou Católica, mas não sou de participar de grupos da Igreja; só ia pra missa, onde não tinha espaço para esse tipo de conversa, então eu acho que acabou não influenciando [...]. (Violeta)

Sobre a noção de pertencimento religioso referido pelos(as) entrevistados(as) em função das bases religiosas familiares, Busin (2011, p. 114) considera que “[...] é importante também destacar que o pertencimento – e o trânsito – religioso implica em uma negociação de realidade que cada vez mais se desloca do regime de atribuição (religião da família de origem) para o regime de aquisição (religião de conversão) [...]”.

Com relação à influência da religião nas discussões que envolviam as temáticas de gênero e sexualidade, a percepção de Cravo re-

vela as marcas da religião enquanto dispositivo disciplinar, que ficam por toda a vida.

Meus pais são católicos, e lá em casa todos os filhos foram também, até pelos menos a adolescência, quando a rebeldia chega. Os valores da religião foram inseridos na nossa criação desde muito cedo, e continuam até hoje. [...] A não ser que eu tenha uma tarefa de anotar num papel que tal coisa é da religião, sinto que fica marcado na gente, como ferradura que marca o animal! Fica na sua pele e você não tem como sair daquilo tão fácil.

Hoje sou ateu, mas os valores religiosos que eu carrego não saem de mim tão facilmente, porque fazem parte do meu corpo; fazem parte das minhas ações, das minhas decisões, e é uma coisa que se mistura, que fica em você. Você não sabe onde ela tá pra você tirar [...]. (Cravo)

Em relação à sexualidade e gênero, a religião proporcionou certos freios em certas atitudes que eu poderia tomar. Uma vez que você está inserido numa Igreja Católica, indo a uma missa, vendo seu pai e sua mãe mantendo um casamento feliz, que é um fundamento católico, você aceita muito bem, e almeja naturalmente aquilo também pra sua vida, já que é uma coisa boa. [...] Por isso a minha sexualidade tende a ir de acordo com essa linha do relacionamento sério, do compromisso e do casamento. Sei que existem outras formas de sexualidade muito mais livres, que vão negar essa forma, mas a religião me ensinou um caminho. [...] É uma coisa assim, que a gente não reconhece tão facilmente, mas que se você parar pra pensar por que você tem tanto isso, de certa forma vem daí, desse reforço [da religião]. (Cravo)

Sabendo que a Igreja Católica está fundada na família patriarcal, concebendo o casamento entre um homem e uma mulher como um sacramento básico, não causa estranhamento as marcas que ficam impregnadas na pele, no corpo, na vida desse sujeito. É muito impactante ouvi-lo dizer que, ao mesmo tempo em que se considera ateu, os valores católicos permanecem dentro si, em um lugar desconhecido, e que lhe toma e direciona os sentimentos

e sentidos, e o olhar sobre o mundo, assim de forma contraditória e quase permanente, como “[...] *uma ferradura que marca o animal!*”.

A percepção generificada dos atravessamentos religiosos apresentados nos trechos dessa narrativa ganha visibilidade, pois de certa forma, reforça a “naturalidade” da heterossexualidade e a necessidade de sua manutenção na própria vida – ainda que de forma inconsciente na percepção individual. Poderíamos aqui considerá-la uma escolha consciente? Buscamos em Scott (1995) o entendimento dessa questão, quando a autora afirma que não há nenhum fenômeno humano que não seja atravessado pelo gênero.

A entrada no mundo universitário vai possibilitar reflexões intensas acerca do papel da religião com relação às discussões sobre gênero e sexualidade, provocando um movimento na vida dos(as) jovens universitários(as), como revelado nessa narrativa.

[Na Universidade] Havia, de maneira digamos assim, bate papo, uma discussão não formal. Nessa época [pensativo], e aí eu entro nessa questão do questionamento da própria religião, por que eu questionava o porquê, como é que você pode ter uma visão de Deus tão excludente? Excludente no sentido de que a Igreja Evangélica, por exemplo, em questões de gênero, a mulher tem que ser submissa; se você vai pra questão de sexualidade, a questão da própria relação sexual, ela é colocada como algo pecaminoso, uma coisa assim; se você vai pra questão de identidade sexual, o homossexual não pode fazer parte; na verdade, ele tem que ser transformado primeiro, curado, pra depois fazer parte [...] Comecei a perceber isso quando entrei na Universidade; antes eu fazia outros questionamentos, eram coisas mais existenciais, questão de valor da vida, como uma vida vale mais do que outra, como se sente isso... Aí, na Universidade, isso também entrou nesse burburinho, até que me fez romper com a Igreja. (Estrelícia)

A instituição religiosa e a instituição família são espaços formativos que constroem iden-

tidades e procuram fixar maneiras de pensar e agir, influenciando posicionamentos e percepções dos indivíduos na infância e adolescência, podendo persistir além dessas fases. Nesse sentido, “a mudança de atitude exige uma reorientação intelectual, um rompimento com os vínculos sociais. E uma reestruturação da experiência passada. A mudança de atitude causa uma desordem nas relações sociais.” (BOSI, 2003, p. 119).

Ao narrar sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade na família, cada um(a) dos(as) entrevistados(as) vai revelando o quanto os membros de suas famílias contribuíram para que eles(as) se tornassem quem são, além de evidenciar a importância de voltar às suas histórias de vida, revisitá-las, buscar suas raízes, compreender o papel da família na própria história, e ir além e profundamente para pensar sobre os processos de aprendizado-afetivos da própria vida. Parafraseando Gonzaguinha, ao dizer que “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”,⁵ nos mostra que somos constituídos também a partir de outras pessoas.

Considerações finais

Ao encerrarmos o presente artigo, reiteramos que tivemos como objetivo analisar narrativas autobiográficas acerca das construções de gênero e sexualidade na vida de cinco licenciados(as) em Ciências Biológicas de uma universidade baiana, com enfoque no papel e na influência da família e da religiosidade na constituição desses indivíduos. Sem a pretensão de concluir, inferimos algumas considerações que apontaremos a seguir.

Partindo do entendimento de que os novos arranjos familiares, além de outras questões da vida na contemporaneidade, promoveram

⁵ Trecho da música “Caminhos do coração”, de Gonzaguinha.

profundas transformações estruturais na sociedade, as narrativas visibilizam a influência das normas e valores familiares e religiosos de modo mais flexível, e não tanto prescritivo, no processo de constituição da subjetividade individual e da construção de si, sendo passível de negociação diante dos valores, crenças e práticas sociais, especialmente na vida adulta.

Em relação à família, as narrativas revelam a influência das normas e valores que são construídas em meio aos diferentes arranjos familiares apresentados pelas famílias de origem dos(as) entrevistados(as), fundamentais no processo de construção da subjetividade do indivíduo.

Segundo relato dos(as) entrevistados(as), as crenças religiosas parecem estar mais presentes nas fases iniciais da vida, de uma forma geral, e estão vinculadas aos valores da família, atuando, em algumas situações, como um dispositivo disciplinar em relação ao gênero e à sexualidade. Essas experiências tendem a ser revisitadas ao longo da vida, e as vivências posteriores podem lhes dar novos contornos.

À medida que os(as) entrevistados(as) narravam suas histórias de vida e formação, se revelava o conhecimento das existências singulares-plurais de cada um deles(as), pois suas histórias evocavam as lembranças de pessoas marcantes em suas vidas, que conduziram processos de afetividade e de aprendizagem que envolveram a construção do gênero e da sexualidade, e influenciaram sua (trans)formação pessoal e profissional.

De uma forma geral, no que se refere aos atravessamentos de gênero e sexualidade vinculados à instituição família e à instituição religiosa, observamos que tanto os silenciamentos quanto os diálogos verbalizados, são fontes de constituição do indivíduo a partir das vivências que permeiam a sua existência, refletidas através da narrativa de sua própria

história, revisitada e ressignificada nesse processo de falar de si.

No campo das pesquisas (auto)biográficas, ser homem ou ser mulher, ou reconhecer-se na esfera do masculino ou do feminino, vai estar fortemente ancorado nas bases familiares e nos valores sociais que constituem o contexto em que cada sujeito convive, e que é passível de mudanças durante toda a vida.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

BORGES, Ana Luiza Vilela; NICHATA, Yasuko Izumi; SCHOR, Nêia. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 3, p. 422-427, mai./jun. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n3/v14n3a17.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2008.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2011. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/6032/4378> >. Acesso em: 14 mar. 2017.

CASTRO, Roney Polatto de. Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades. **Anais**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.

51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRRN, 2014a. p. 77-90.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRRN, 2014b. p. 177-210.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Ethos privado e modernidade: o desafio das religiões entre indivíduo, família e congregação. In: DUARTE, Luiz F. D.; HEILBORN, Maria Luiza; BARROS, Myriam Lins de; PEIXOTO, Clarice (Orgs.). **Família e religião**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006. p. 51-87.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz Fernando Dias; BARROS, Myriam Lins de; PEIXOTO, Clarice; BOZON, Michel. Apresentação. In: HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz F. D.; PEIXOTO, Clarice; BARROS, Myriam L. de. (Org.) **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 9-16.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre (RS), ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 90-113.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/06.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 15 out. 2016.

LIMA, Maria Emília; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentido na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 47-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal (RN): EDUFRRN; Porto Alegre (RS): EDIPUCRS; Salvador (BA): EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PESSOA, Fernando. **O EU profundo e os outros EUS**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 238.

PRADO, Guilherme do Vale T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO,

Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas (SP): Graf, FE, 2005. p. 47-62.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 14 mar. 2004.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

STREY, Marlene N. Gênero, família e sociedade. In: STREY, Marlene N.; SILVA NETO, João A.; HORTA, Rogério L. (Orgs.) **Família e gênero**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2007. p. 17-38.

Recebido em: 28/02/2020

Revisado em: 10/07/2020

Aprovado em: 14/07/2020

Andréa Silene Alves Ferreira Melo é doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bióloga, analista universitária do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade (NIES), Departamento de Ciências Biológicas da UEFS. Pesquisadora do Rizoma e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade. *E-mail*: deasilene@yahoo.com.br

Marco Antônio Leandro Barzano é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da UEFS. Coordenador e pesquisador do Rizoma. *E-mail*: malbarzano@uefs.br

MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO DE MULHERES PROFESSORAS

■ MARIA BETÂNIA E SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-2149-8982>

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Esse trabalho visa investigar elementos das trajetórias biográficas de oito mulheres que se tornaram professoras universitárias. O estudo está inserido na perspectiva metodológica das histórias de vida e, mais especificamente, nas (auto)biografias que contemplam as narrativas de investigação profissional. Foi desenvolvido na cidade do Recife em uma instituição pública de ensino superior e coletados depoimentos das professoras em três etapas que envolvem da infância à vida adulta, buscando compreender experiências vivenciadas que contribuíram para suas escolhas e atuação profissional no campo das Artes Visuais. As temáticas da memória e narrativa (auto)biográfica estão embasadas em autores(as) como Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). O texto foca em duas etapas de vida – a infância e a adolescência – e mostra como se deram as aproximações e contatos com a Arte e experiências artísticas para essas mulheres. Ressalta as caracterizações gerais da família, as aulas de arte, os espaços culturais frequentados, lugares de maior interesse e atividades de ócio preferidas.

Palavras-chave: Memórias. Percursos de formação. Trajetórias biográficas. Artes Visuais.

ABSTRACT

MEMORIES OF LIFE-TRAINING OF WOMEN TEACHERS

This work aims to investigate elements of the biographical trajectories of eight women who became university teachers. The study is inserted in the methodological perspective of the life histories and more specifically, in the (auto)biographies that contemplate the narratives of professional investigation. It was developed in the city of Recife in a public institution of Higher Education and collected testimonies of teachers in three stages involving childhood, adolescence, youth and adulthood seeking to understand experiences that contributed to their choices and professional performance in the field of

Visual Arts. The themes of memory and (auto)biographical narrative are based on authors such as Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). The text focuses on two stages of life, childhood and adolescence and shows how the approaches and contacts with art and artistic experiences for these women took place. It emphasizes the general characterizations of the family, art classes, cultural spaces attended, places of greatest interest and preferred leisure activities.

Keywords: Memoirs. Training Courses. Biographical trajectories. Visual Arts.

RESUMEN **MEMORIAS DE LA VIDA-ENTRENAMIENTO DE LAS PROFESORAS**

Este trabajo tiene como objetivo investigar elementos de las trayectorias biográficas de ocho mujeres que se convirtieron en profesoras universitarias. El estudio se inserta en la perspectiva metodológica de las historias de vida y, más específicamente, en (auto)biografías que contemplan las narrativas de la investigación profesional. Fue desarrollado en la ciudad de Recife en una institución pública de Educación Superior y recogió testimonios de maestros en tres etapas que involucran la infancia, adolescencia, juventud y edad adulta que buscan entender experiencias que contribuyeron a sus elecciones y desempeño profesional en el campo de las Artes Visuales. Los temas de la memoria (auto)biográfica y la narrativa se basan en autores como Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003), Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015). El texto se centra en dos etapas de la vida, la infancia y la adolescencia y muestra cómo se llevaron a cabo los enfoques y contactos con el arte y las experiencias artísticas de estas mujeres. Destaca las caracterizaciones generales de la familia, las clases de arte, los espacios culturales atendidos, los lugares de mayor interés y las actividades de ocio preferidas.

Palabras clave: Recuerdos. Cursos de formación. Trayectorias biográficas. Artes Visuales.

Este texto é oriundo de uma pesquisa que visa investigar histórias de vida e formação de professoras universitárias que lecionam Artes Visuais, buscando identificar experiências vivenciadas nas trajetórias individuais de formação pessoal que podem e ou puderam in-

fluenciar as escolhas, atuações e práticas profissionais. A pesquisa é desenvolvida com oito professoras originárias das regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil que lecionam em uma instituição de ensino superior público do estado de Pernambuco. Cada professora respon-

deu em média a 60 questões, organizadas em três etapas e blocos de temáticas específicas, que foram estruturadas de acordo com fases que compreendem a infância, adolescência, juventude e vida adulta.

Neste texto, o foco está centrado na infância e adolescência com a perspectiva de identificação dos primeiros encontros e aproximações com a Arte e experiências artísticas dessas mulheres. Mergulhamos através de suas memórias nas caracterizações gerais de suas famílias, nas aulas de Arte que tiveram na escola, nos espaços culturais frequentados por elas, nos lugares de maior interesse e nas atividades de ócio preferidas.

As temáticas da memória e narrativa (auto)biográfica nos ajudam a ampliar a discussão, fortalecendo o entendimento das complexas redes de relações estabelecidas ao longo da vida. Assim, Bergson (2010), Bosi (2003), Candau (2012), Halbwachs (2003) são alguns dos autores que nos ajudam nas reflexões sobre memória. Bernardes (2015), Delory-Momberger (2015), Domingo (2015) e Monteagudo (2015) contribuem também com o entendimento e as discussões sobre os múltiplos estudos que envolvem narrativas (auto)biográficas.

Pesquisas que abordam narrativas auto(-biográficas) envolvem, necessariamente, relações com a memória. Por sua vez, a memória se conecta à identidade estabelecendo uma interligação entre si. Compreendemos, assim, que a construção da identidade é alimentada pela memória. Diante disso, Candau (2012) traz à tona a memória como uma reconstrução atualizada do passado, e Montenegro (2010) compartilha da mesma compreensão quando afirma que as memórias atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta aos sentidos.

Em seus estudos, Halbwachs (2003) aprofunda a discussão sobre a memória coletiva tratando também da memória individual que, para ele, não pode ser desvinculada do grupo

social, do tempo e do espaço. Se a memória individual possui em sua base a intuição sensível que sempre está no presente, de acordo com o autor, podemos afirmar que são as experiências que se tornaram significativas que permanecem registradas no tempo.

Já afirmara Candau (2012, p. 17) que “as lembranças que guardamos de cada época de nossa vida se reproduzem sem cessar e permitem que o sentimento de nossa identidade se perpetue”.

Assim, buscamos acionar as memórias de professoras sobre suas experiências na infância e na adolescência, incluindo os contatos com a arte na escola e fora dela que envolvem os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades preferidas. Diante da importância de entender como os sujeitos se formam profissionais de determinado campo de atuação, nos questionamos sobre o que a memória revela como processos de contato e ensino-aprendizagem em Arte? Quais foram os acessos à Arte e as experiências vividas destacadas pelas professoras em suas trajetórias de vida individual ao revisitarem suas memórias?

A família como primeira célula social

Lembranças significativas que envolvem os afetos, sensações e emoções parecem atravessar o tempo da vida e os disparadores e dispositivos que contribuem para a ativação da memória como fotos, escritos, palavras-chave, objetos, questionamentos, fatos etc., possivelmente, colaboram para uma rememoração do passado.

As professoras¹ que fazem parte desta in-

¹ Um dos questionamentos respondidos pelas professoras diz respeito à principal qualidade que elas se atribuem. São essas qualidades que as identificam no texto. Assim, as professoras são: Habilidade Interpessoal, Sobrevivência, Feliz, Pró-ativa, Positividade, Perseverança, Liberdade e Estudiosa.

vestigação são oriundas das regiões brasileiras do Nordeste, Sudeste e Sul. Possuem entre 35 e 70 anos de idade e têm entre 13 e 35 anos de docência. Seus pais atuaram profissionalmente em diferentes áreas como, por exemplo, empresário, médico, operário de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, comerciante, professor, funcionário público. Suas mães atuaram como donas de casa, operária de fábrica têxtil, auxiliar de enfermagem, secretária, professora, funcionária pública.

Duas professoras, as mais velhas, são oriundas de classe econômica social alta e seis delas da classe média. Estas, por sua vez, diferentemente daquelas, vivenciaram a inserção de suas mães no mercado de trabalho e, além disso, suas mães fizeram parte da estatística de redução da natalidade tendo entre um e três filhos (SILVA, 2017).

No final dos anos 1940 e início da década de 1950, as duas professoras que possuem entre 60 e 70 anos faziam parte de famílias com pais que atuavam como empresário e médico. Esse elemento correspondia a uma renda econômica superior a muitas famílias brasileiras da época. Suas mães, estavam inseridas dentro do ideal social destinado às mulheres: o interior do lar e a criação dos filhos.

No caso brasileiro, suas famílias faziam parte das estatísticas nas quais o número de filhos por mulher era de aproximadamente sete, quantitativo que foi reduzido significati-

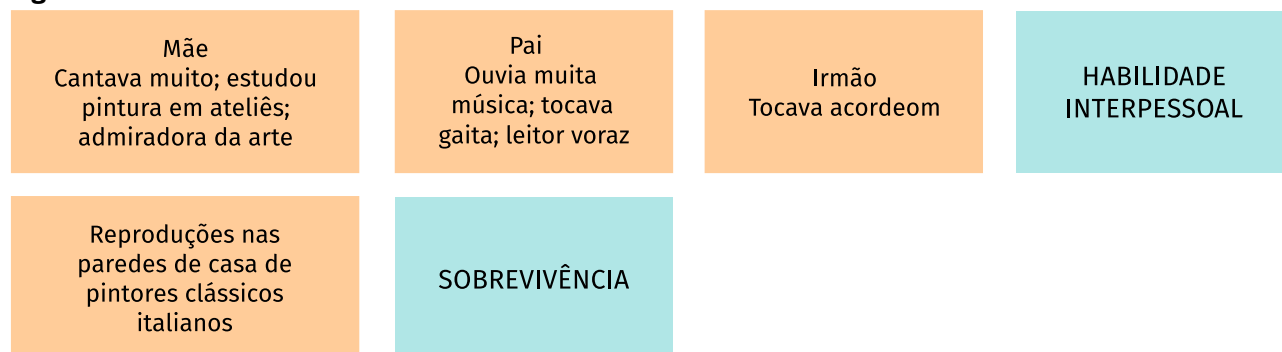
vamente para quatro ou menos na década de 1980. Isso correspondeu a uma queda de natalidade de mais de 50% em pouco mais de 20 anos, conforme Sawyer e Martine (2002).

As outras professoras do estudo possuem famílias menores, com um ou dois irmãos, e suas mães fizeram parte do avanço da inserção das mulheres no mercado de trabalho, durante o final da década de 1960 que se intensificou na década de 1980.

As professoras mais jovens estiveram situadas em possibilidades mais amplas de escolarização que, paulatinamente, foi se expandindo no Brasil, embora, lentamente, insuficientemente e de forma desigual entre as regiões para a demanda populacional. Diante disso, colocamos em evidência que as condições sociais e econômicas de suas famílias possibilitaram que essas professoras não abandonassem a escola por motivos de sobrevivência, pois não tiveram que contribuir desde cedo com a renda familiar. Além disso, as condições socioeconômicas se apresentaram como facilitadoras para o acesso e a frequência em equipamentos culturais e formações extraescolares, como veremos mais adiante.

Um dos pontos apresentados pelas professoras está direcionado aos contatos com a Arte que elas tiveram em sua infância partindo da primeira célula social: a família. Podemos observar seus registros organizados nas formas a seguir:

Figuras 1 e 2 – Contatos com a Arte na infância



Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras – Habilidade Interpessoal, Sobrevivência.

Figuras: 3 e 4 – Contatos com a Arte na infância

Mãe Tocava acordeom	Irmã Tocava piano	FELIZ
Rodas familiares de tricô, crochê e bordados; atelier de costura; produção de artesanato	PRÓ-ATIVA	

Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras – Feliz, Pró-ativa.

Figuras: 5, 6, 7 e 8 – Contatos com a Arte na infância

Cercada pelo universo Ariano Suassuna; bisavó e mãe faziam crochê; tia fazia tricô; primo trabalhos com couro	POSITIVIDADE
Tio tinha um bar que tocava músicas ao vivo	PERSEVERANÇA
Visita a museus; mãe fazia tricô e pintura em porcelana; pai fazia pinturas e criava pipas e jogos	LIBERDADE
Pai gostava de cinema, museus e ateliês; mãe era pianista; avô fazia serestas	ESTUDIOSA

Fonte: elaboradas pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras Positividade, Perseverança, Liberdade e Estudiosa.

Os dados nos mostram que todas as professoras tiveram contato e experiências próximas com a Arte desde a mais tenra idade. Identificamos em suas famílias vários membros que eram envolvidos com ou desenvolviam atividades artísticas a exemplo da música, das artes visuais, das artes manuais. Revisitar e registrar essas memórias como pontos importantes de primeiros contatos com a Arte ressalta a importância dos estímulos recebidos que possibilitaram o des-

pertar e exercitar os sentidos.

Montenegro (2010, p.39) nos ajuda a entender que “desde o momento inicial da percepção de algo, desencadeia-se uma construção em que as memórias que trazemos atuam reelaborando e resignificando aquilo que se apresenta aos sentidos”.

Ao investigar trajetórias biográficas de professoras, é importante observar o que nos diz Peña (2015) ao afirmar que as narrativas sobre a infância e a vida familiar

permitem dar conta de acontecimentos formativos – intencionados ou não – que marcaram os trajetos biográficos dos indivíduos, suas aprendizagens pessoais e suas expectativas de realização e constituição de si.² (PEÑA, 2015, p. 11, tradução nossa)

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc. Pois, de acordo com Peña (2015, p. 12), “as histórias que contamos de nossas vidas se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e cultura”.³

Aulas de Arte na escola e fora dela

Visitando suas memórias sobre as escolas em que estudaram, as oito professoras apresentam toda a sua formação na educação básica em instituições privadas de ensino, exceto duas que estudaram em escolas públicas. No entanto, todas elas, cursaram sua graduação e cursos de pós-graduação em instituições públicas federais de ensino superior.

Bernardes (2015, p. 246) nos lembra que a formação envolve diferentes tempos e não se resume à graduação, mas inclui o “tempo da sua trajetória-vida; de experimentação e vivência no campo da arte e da cultura; da experiência estética; da memória; da infância; da vida vivida”.

Nesse sentido, qualquer que seja o relato, de quem o conta ou de quem o vivenciou, será sempre uma versão parcial da história. E a história existe porque a narramos, construímos

discursos que envolvem personagens, acontecimentos, espaços, lugares, experiências, tempos. Ao narrar, colocamos em jogo o passado, o presente e o futuro. Como Domingo (2015) nos ajuda a entender que

[...] Contar o viver, o que se vive, requer uma história. Damos sentido ao fluxo de experiências que vivemos, de um modo narrativo: expressando o movimento entre o fluir da vida e as tentativas de captá-la e torná-la inteligível.⁴ (DOMINGO, 2015, p. 41, tradução nossa)

Mas, como foram os anos iniciais na escola para essas professoras? Tiveram aulas de Arte? Como elas aconteciam? Destacamos em suas falas que o contato com a Arte na escola durante a infância foi centrado no exercício de cópia; a confecção de trabalhos manuais como bordado e costura; participação em teatros de contos de fadas; atividades com massa de modelar, colagem com linhas, revistas; desenhos livres; cantos e poesias decoradas; encenação de peças teatrais; produção de cartões para datas comemorativas.

É importante destacar que o modelo escolar de ensino de arte vivenciado pelas professoras mais velhas remonta, possivelmente, uma formação docente vinda de Escolas Normais onde as atividades manuais, voltadas para o feminino, se direcionavam para a formação e atuação da mulher no lar. Além disso, nas vozes das professoras, não havia espaço de criação e invenção, pois tudo era cópia e ou reprodução de modelos previamente determinados. Para as professoras mais jovens, já foi possível detectar uma mudança nesse ensino em que as festas escolares, os exercícios e experimentos mais direcionados ao campo da Arte passaram a fazer parte do cotidiano desses encontros na escola.

2 “permiten dar cuenta de acontecimientos formativos – intencionados y no intencionados – que han marcado los trayectos biográficos de los individuos, sus aprendizajes personales y sus expectativas de realización y constitución de sí”.

3 “las historias que contamos de nuestras vidas se escriben bajo las condiciones socio-históricas de la época y cultura”.

4 “[...] contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia. Damos sentido al flujo de experiencias que vivimos, de un modo narrativo: expressando el movimiento entre el fluir de la vida y los intentos de captarla y hacerla inteligible”.

Ao serem questionadas sobre alguma imagem da infância que até hoje permanece viva em suas memórias, assim elas relataram:

Morava em uma casa que possuía um quintal imenso. Neste quarteirão havia apenas duas casas. Eu e meus irmãos brincávamos muito com as crianças (5) da casa vizinha, no quintal da minha casa e na casa vizinha. No da vizinha, havia um caramanchão coberto por uma parreira, embaixo do qual nós apresentávamos para a família peças de teatro, cantos, recitais, em geral, criadas por nós mesmos. Uma das coisas que mais me encantava era fazer as nossas roupas para apresentação, de papel celofane. Cortar, criar, mas, principalmente, o colorido dos papéis me encantava. (Depoimento da professora Habilidade Interpessoal)

A vizinha me emprestava livros. Por motivos óbvios. Eu gostava de ler. Minha família não incentivava. (Depoimento da professora Sobrevivência)

Lembro muito das dramatizações que fazia com bichos mortos (baratas, pintos, formigas, minhocas) e eu fazia procissão, enterro, todo um ritual. Jogos e brincadeiras. Por quê? Talvez porque a criação dessas narrativas, brincadeiras me tornava livre e me dava prazer. Não sei...a inventividade! (Depoimento da professora Feliz)

Lembro que gostava muito de ir pra escola e que comprar os produtos da lista de materiais escolares com minha mãe era um momento mágico. Com todos eles em casa, ficava horas encapando cadernos, organizando o estojo e etiquetando com meu nome. Fazíamos isso na cozinha enquanto minha mãe cozinhava bolinhos de chuva. Tenho guardado na memória o cheiro dos bolinhos misturado ao cheiro de materiais escolares novos. Acho que sempre valorizei a escola como um lugar tão sagrado quanto a Igreja, por isso, tudo deveria estar limpo e organizado. Gostava muito mais dos lápis de cor, canetinhas e do giz de cera. (Depoimento da professora Pró-ativa)

Ao observar essas narrativas, é possível perceber que a ativação dos sentidos parece aflorar e a produção de imagens revela quão significativa foram as experiências vivencia-

das. Duarte Jr. (2010) afirma que há um saber sensível, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que eles sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. O encanto, o estímulo, a imaginação, a invenção, a magia foram elementos impulsionadores para o exercício dos sentidos e o refinamento do sensível.

Buscando compreender o papel da escola na oferta do ensino de Arte no período da adolescência, questionamos a cada uma das professoras se havia aulas de Arte em suas escolas e como elas aconteciam.

A professora Sobrevivência afirmou ter se matriculado em um curso de extensão na universidade pública de sua cidade natal, ainda enquanto adolescente. Mas, não recorda de ter tido aulas de Arte na escola durante a adolescência. Ela relatou que as aulas no curso de extensão “eram interessantes com professores como João Câmara e Roberto Lúcio” (Depoimento da professora Sobrevivência).

Duas outras professoras não tiveram aulas de Arte durante sua adolescência, Perseverança e Positividade. Para Pró-ativa, as aulas de Arte se centravam em desenhos de observação e geometria. Ela, ao revisitar suas memórias, relatou: “a professora – lembro até hoje de sua voz – colocava um objeto no centro e nós deveríamos desenhá-lo com atenção a todos os detalhes. Luz, sombra, perspectiva, pontos e linha são os conteúdos que recordo” (Depoimento da professora Pró-ativa).

Habilidade Interpessoal, outra professora de nosso estudo, relatou que tinha aulas de desenho e pintura com lápis de cor e algumas aulas eram dedicadas a bordados. Ela explicou: “talvez, por ser uma escola de religiosas, voltada apenas para a mulher. Havia ainda a disciplina de música. Nesta, eram ensinadas as notas e princípios de solfejo” (Depoimento da professora Habilidade Interpessoal).

Para Feliz, as aulas eram direcionadas para fazer trabalhos artesanais como gatos de lã, bordados, tapeçaria, bolsas de couro. A professora Estudiosa destacou que sua escola utilizava os métodos da Escolinha de Arte do Brasil e que havia aulas de campo e bastante material.

Por fim, Liberdade, registrou detalhadamente experiências com a Arte na escola narrando que

na 5ª e 6ª séries, lembro de atividades como pintar com giz de cera, cobrir com nanquim e raspar desenho, xilogravura. Os trabalhos eram livres, com ensino desses tipos de técnicas, creio que nos moldes da Escolinha de Arte, pelo que lembro. Desconheço a formação dos professores. Isso foi nos anos 1978 e 1979. Na 7ª e 8ª séries, as deliciosas aulas de Arte foram substituídas por Desenho Geométrico. Não lembro o nome da professora, lembro que era rígida e que eu tinha que refazer os exercícios de achar baricentro etc., com régua, compasso e esquadro num caderno espiral de desenho, A4 formato paisagem, que a professora corrigia. Eu detestava, devo ter tido recalque quando fui, posteriormente, estudar Arquitetura e abandonei. (Depoimento da professora Liberdade)

As narrativas das professoras evidenciam concepções, conteúdos, métodos e práticas de ensino que foram utilizadas em seus anos escolares na adolescência e estão conectadas a estudos sobre o período histórico como identificados, por exemplo, nas pesquisas de Silva (2004, 2010) e Silva; Santos; Azevedo (2013).

Bosi (2003, p.53) nos alerta na reflexão sobre o papel da memória reforçando que ela “é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”.

Desse modo, para além das vivências com a Arte na escola, as professoras de nosso estudo revisitaram fatos diversos que foram marcantes para elas em relação à Arte naquele período de suas adolescências.

A professora Liberdade narrou sobre a lembrança do “surgimento dos grafites na cidade, na década de 1980, da rainha do frango assa-

do de Alex Vallauri e da atividade de grafite em stencil feita com a turma da minha irmã que eu morri de inveja” (Depoimento da professora Liberdade).

A professora Feliz, por sua vez, explicitou que

eu dançava em uma academia e fiz diversas apresentações em programas de tv, teatros, clubes Internacional e Português. Com 14 anos, comecei a dar aulas de recreação em uma escola da Irmandade das Almas e eu fazia muitas encenações com as crianças e adolescentes da escola. Encenei quase todos os livros de Ana Clara Machado. Fazia os autos de Natal, pastoril, bumba-meu-boi, teatro de bonecos, até capoeira eu dei, mas aí os meninos me ensinavam ou, na verdade, tinham um tempo livre para praticar capoeira quando estavam comigo. As aulas aconteciam dentro da capela, junto à escola. (Depoimento da professora Feliz).

Bosi (2003) nos chama atenção para pensar sobre o enraizamento que, talvez, seja a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. Para ela, o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

A raiz de que trata Bosi (2003) faz conexão rizomática com as lembranças e esquecimentos que são elementos que fazem parte do jogo da memória que vem fundar a identidade. Se a memória é geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a incorporar certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais que dependem da representação que eles fazem de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança (CANDAU, 2012).

Nesse sentido, as professoras ao escolherem narrar esses contatos iniciais com a Arte em suas infâncias e adolescências, ressaltam,

em suas vozes, a representação de sua própria identidade como profissionais das Artes Visuais. Pois, certamente, ao escolher essas narrativas, afirmam que as experiências vividas com a Arte foram significativas sob algum aspecto que colaborou para sua permanência no tempo em suas próprias memórias.

Os relatos das professoras foram acionados por lembranças dotadas de sentido, construídos e reconstruídos a partir do presente pela memória representativa, aquela capaz de escolher entre lembrar ou esquecer, como afirma Joël Candau. Para ele, contar uma história é um ato de criação e não apenas de repetição.

Falar é recordar. O ato de memória que se dá a ver nas narrativas de vida ou nas autobiografias coloca em evidência essa aptidão especificamente humana que consiste em dominar o próprio passado para inventariar não o vivido, mas o que fica do vivido. (CANDAU, 2012, p. 71)

O ato de criação e invenção é ressaltado nas falas das professoras. As experiências de prazer, satisfação e liberdade expressam momentos profundos de alegria. O aguçamento dos sentidos visual, tátil, olfativo, auditivo traz em si toda a carga memorial reelaborada no tempo e se apresenta como elementos constituintes de seus processos formativos.

Assim, Bosi (2003) discorre que a memória resgata o tempo mediante as imagens. A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. Recontar é sempre um ato de criação.

Espaços culturais frequentados e lugares de maior interesse

A análise dos fragmentos singulares das histórias das professoras possibilita instituir uma forma de compreensão de como se dão os processos de acesso e aproximação com a Arte. Por meio das narrativas construídas e reconstruídas, essas professoras se apresentam como ar-

tesãs da memória ao revisitarem os trabalhos e ações cotidianas que vivenciaram em suas trajetórias iniciais de vida. Experiências significativas que possibilitaram a dilatação dos sentidos.

Além dos primeiros contatos iniciais com a Arte no interior da família e, posteriormente, na escola, outros espaços foram promotores de práticas e vivências culturais que possibilitaram marcas no tempo. A professora Feliz relatou ter aprendido tocar violão e flauta doce. Habilidade Interpessoal estudou piano e com muita frequência ia ao cinema e teatro. Pró-ativa participava de projetos sociais e cursos realizado pela igreja. Perseverança frequentava espaços culturais, ia ao teatro, museu. Gostava também de música e poesia. Positividade participava do coral e peças teatrais na igreja. Para ela, outro momento rico em sua formação foi o acesso frequente à cultura local como, por exemplo, nas quadrilhas juninas fortemente desenvolvidas em sua cidade. Essa mesma professora também frequentou assiduamente o Centro Cultural de sua cidade onde eram desenvolvidas aulas de artes plásticas, teatro, coral, dança, violão. A professora Liberdade também teve aulas extraescolares de violão, Artes Visuais, desenho, pintura e artesanato. Por fim, Estudiosa também aprendeu a tocar piano e flauta. Frequentou a Escolinha de Arte e participava do coral na igreja.

Nessas lembranças ativadas pelas memórias das professoras, vale destacar o que nos diz também Meireles (2015) ao pensar sobre a experiência experienciada, como vivida. A autora ressalta que ela permanece privada, mas seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A narrativa tecida/contada por cada professora é marcada por uma narrativa viva atravessada, também por um tempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significações da vida, revelados ou não na ordem do discurso.

Essa é uma das perspectivas trazidas pelas investigações que utilizam a (auto)biografia,

pois, possibilita entender o sujeito em seus percursos de vida-formação-profissão, tendo em vista valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida, como nos dizem Pereira e Rios (2015).

Ao tratarmos sobre as memórias e elementos das trajetórias de vida de mulheres que se tornaram professoras de Artes Visuais, nos inserimos nos estudos que utilizam a perspectiva metodológica das histórias de vida e, dentro desse vasto campo, mais especificamente, nas (auto)biografias que contemplam as “narrativas de investigação profissional como dispositivo de pesquisa-formação” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.161).

Assim, entender o contexto em que os sujeitos foram e ou estão inseridos contribui para identificar o fio condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc.

No período da adolescência dessas professoras, a presença em museus e cinemas foi uma ação sistemática para quatro delas. Os teatros foram frequentados por cinco dessas professoras. Duas delas apresentam os circos como lugares de experiências vivenciadas. Outros espaços aparecem nas narrativas de três professoras como passeios da escola, excursões da igreja, centro cultural e clube hebraica, como nos contam a seguir.

A professora Sobrevivência nos relatou que sua frequência aos espaços culturais se deu “*só no Rio de Janeiro onde passava as férias. Todos os museus. Graças ao filho da minha vizinha intelectual. Ele era um artista e intelectual*” (Depoimento da professora Sobrevivência).

A professora Liberdade, ao acionar suas memórias, narrou em detalhes diversos contatos estabelecidos em suas vivências dizendo que

eu frequentava, desde a infância, o clube Hebraica em São Paulo, por ser de origem judaica. Lá tem teatro, cinema e exposições. Frequentei grupos juvenis em outros espaços e ia com os amigos ao cinema, teatros e com menos frequência a museus. A escola também levava, ocasionalmente (bem pouco). Lembro de ter ido ao Teatro Municipal assistir orquestra sinfônica com a família, também, fui a concertos no Ibirapuera. Também frequentei grupos de dança folclórica judaica/israeli na Hebraica, na escola e nas associações juvenis, me apresentando em festivais e chegando a ter coreografado, junto com uma colega, o grupo infantil da escola, quando estávamos no 2º grau (Ensino Médio). Eu era aficionada por esse tipo de dança, que tinha gêneros variados, abrangendo épocas e lugares distintos da cultura judaica. (Depoimento da professora Liberdade)

É possível identificar que os contatos das professoras com os espaços culturais lhes permitiram o acesso a elementos das Artes Visuais, das Artes Cênicas – teatro e circo –, do Cinema, da Dança, da Música. Esses encontros são fatores fundamentais para a ampliação dos repertórios culturais e artísticos que, possivelmente, contribuíram para suas escolhas e percursos profissionais na vida adulta. Além disso, as diversas experiências possibilitaram a dilatação dos sentidos, o contato direto com obras e lugares promotores de Arte.

No entanto, quando questionamos sobre os lugares que mais lhes atraíam na adolescência, as respostas apresentaram outros elementos além daqueles. Aqui se destacaram bibliotecas, teatros, centro cultural e histórico, a igreja, a rua, o clube, a piscina, a praia, a praça, andar a pé ou de bicicleta, o brincar na rua. Esses espaços ressaltam necessidades importantes do convívio e relação social com os grupos de amigos(as) estabelecidos durante as etapas da existência.

Investigar trajetórias de formação significa registrar percursos, leituras e compreensões do sujeito sobre si e sobre o mundo que o

rodeia, envolvendo as múltiplas experiências que possibilitam a expansão das redes de relações que vão sendo tecidas ao longo da vida. Nessa direção, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais e relatos de vida – são segundo a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, práticas de investigação, formação e intervenção, de acordo com Monteagudo (2015).

Pensar sobre si, sobre sua trajetória, seu percurso, suas experiências, suas relações, permite identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação.

Diante das lembranças revisitadas pelas professoras, dialogamos com Pineau (2015) ao afirmar que as histórias de vida tentam identificar as marcas deixadas no caminho para decodificar as direções que elas podem esboçar. Isso também quer dizer que viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor

maneira. Assim, as experiências vividas que foram significativas para essas professoras permaneceram vivas em suas memórias.

Atividades de ócio preferidas

Abordamos as professoras no que se refere às principais atividades de ócio preferidas por elas. Esse elemento compõe o que Monteagudo (2015, p. 75) chama de “biograma”. O autor diz que o biograma consiste em uma representação cronológica dos acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa, no transcurso de um eixo temporal que se desenvolve entre o nascimento e o momento atual. Ele destaca, ainda, a identificação da atividade de ócio preferida como um dos elementos de representação simbólica da identidade pessoal.

Assim, elaboramos o quadro abaixo que sintetiza as principais atividades de ócio preferidas pelas oito professoras de nosso estudo.

Quadro 1 – Atividades de ócio preferidas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos depoimentos fornecidos pelas professoras.

Das atividades de ócio preferidas pelas oito professoras, destacamos a leitura como uma preferida por sete delas. A ida ao teatro foi apontada por quatro professoras. Cinco delas citaram o cinema, assistir a filmes e ou a documentários. Apenas duas delas apontaram a ida a exposições. Atividades manuais e de esporte foram apresentadas apenas por uma professora.

Pineau (2015) ressalta que a vida não é feita apenas de coisas importantes, mas é feita também de altos e baixos. Para ele, os altos feitos, nem sempre, são os que se destacam primeiro com os jovens e adultos em formação. Mas, “talvez os espaços, as passagens vazias, as experiências nas quais não se vê sentido” (p.31).

Diante disso, é importante destacar que o percurso que informa a apreensão, interiorização, subjetivação de uma percepção vem carregado das marcas da memória porque essa consiste num progresso do passado ao presente, como afirmam Bergson (2010) e Montenegro (2010).

O tempo e a memória são elementos inseparáveis. Ambos impalpáveis. Ambos invisíveis. Ambos em contínua relação. Ambos componentes que nos ajudam a (re)construir trajetórias, percursos, histórias vividas e em processo de formação.

Compreender as histórias de vida como histórias em formação é perceber que se conta ou se recompõe um caminho de formação, de episódios segundo os quais se formou sua individualidade. Assim, a partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem (DELORY-MOMBERGER, 2015).

Algumas considerações

Compreender trajetórias de formação profissional nos ajuda a captar o fio condutor dos

processos e percursos vividos, dos espaços e lugares frequentados, dos contatos e experiências tecidas, das concepções e significados construídos, das descobertas e rede de relações estabelecidas durante a vida. Como afirma Delory-Momberger (2015), recompor um caminho de formação revela o processo de formação da própria individualidade.

Podemos afirmar que durante a infância os primeiros contatos com a Arte para essas professoras foram mediados, sobretudo, pela família e pela igreja. Pela família, por meio de objetos pertencentes em suas casas ou por proporcionar os acessos aos lugares e espaços onde se veiculava Arte. A maioria delas tinha a mãe, o pai ou irmão e parentes próximos envolvidos com música, pintura, trabalhos manuais etc. Além disso, todas elas frequentaram espaços diversos entre museus, teatros, cinema, danças clássicas e populares, feiras populares, espaços de artesanato, escolinhas de arte. Os contatos com arte promovidos pela igreja se deram através da realização de eventos culturais, cursos e projetos sociais organizados junto à comunidade em que estavam inseridas (SILVA, 2017).

Todas essas experiências selecionadas, acionadas, ativadas por elas em suas memórias, ao construírem suas narrativas de formação, destacam sua importância como elementos condutores ao campo futuro de atuação profissional como professoras de Artes Visuais.

Ressaltamos que as relações com o tempo, o espaço, a memória e a construção das narrativas de si nos ajudam a compreender fragmentos singulares das trajetórias biográficas de mulheres que se tornaram professoras de Artes Visuais. Os contatos iniciais com a Arte no interior da família, as aulas de Arte, as marcas de encontros com a Arte, os espaços culturais frequentados, os lugares de maior interesse e as atividades de ócio preferidas e relatadas por elas nos ajudam a compreender os proces-

sos de acesso e aproximação com a Arte, experiências promotoras de dilatação dos sentidos. Além disso, esses elementos contribuem para a identificação das representações cronológicas dos acontecimentos mais relevantes da vida vivida por mulheres que se tornaram docentes, (re)construindo assim seus biogramas e destacando elementos de representação simbólica da identidade pessoal como afirma Monteagudo (2015).

Identificar o fio condutor de sua própria história de vida, uma história em formação atravessa o pensar sobre si, sobre sua trajetória. Esse movimento tenta identificar as marcas deixadas no caminho para decodificar possíveis direções esboçadas, conforme nos diz Pineau (2015). Reforça ainda o entendimento de que viver de maneira sensível e sensata implica tomar sua vida de frente e refleti-la para construí-la da melhor maneira.

Como professoras de Artes Visuais na contemporaneidade, elas colocaram em evidência memórias consideradas por elas como fundantes de uma base inicial e estrutural formativa. Isso revela a busca de entender-se como sujeito em seus percursos de vida-formação-profissão e ressalta também o que afirmou Bosi (2003) ao dizer que a memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.

Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERNARDES, Rosvita Kolb; VELLOSO, Luciana Mendes. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.243-257.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.161-171.

DOMINGO, José Contreras. Profundizar narrativamente la educación. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectiva de análises. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 285-296.

MONTEAGUDO, José González. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 59-95.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-24.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O ensino como prática de investigação-formação: narrativas de professores universitários. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 307-326.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. *In*:

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-40.

SAWYER, Donald; MARTINE, George. Educação e transição demográfica: população em idade escolar no Brasil. Série Documental **Relatos de Pesquisa**, Brasília: Inep/MEC, v.1, 2ª ed., p. 51-96, 2002. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488155. Acesso em: 5 abr. 2020.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar** (Pernambuco, 1950-1980). 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do século XX** (Recife – Pernambuco).

2010. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Maria Betânia e; SANTOS, Amanda Priscila; AZEVEDO, Milena Leite de. **Memórias não são só Memórias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Maria Betânia e. Memórias de Professoras das Artes Visuais. In: 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 26ª edição, 2017, Campinas. **Anais...** 26º Encontro da ANPAP Memórias e Inventações. Campinas: PUC, 2017. p. 745-755.

Recebido em: 08/04/2020

Revisado em: 31/07/2020

Aprovado em: 05/08/2020

Maria Betânia e Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Professora do Departamento de Artes da UFPE e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do grupo de pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Gephe) da UFMG. *E-mail*: mbspvgav@gmail.com

ESTÁGIO SUPERVISIONADO, VIA PARA A PESQUISA: RODAS DE CONVERSAS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS

■ MARIA LUISA FURLIN BAMPI

<https://orcid.org/0000-0003-1919-0230>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MAIRCE DA SILVA ARAUJO

<https://orcid.org/0000-0003-1434-7796>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar experiências vividas no cotidiano de estágio supervisionado realizado na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), vinculada à Faculdade de Formação de Professores (UFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A proposta teórico-metodológica do estudo é de natureza qualitativa com destaque à narrativa de experiências educativas como modalidade de formação de professores e como instrumento de coleta de informações, possibilitando entrecruzar formação e pesquisa a partir do estágio supervisionado, meta da proposta curricular. A seguir, faremos menção aos temas apresentados à luz de alguns autores tomados como referência para darmos sentido às narrativas no contexto educativo: 1) contextualização do lócus de estágio; 2) o exercício de rememorar: uma oportunidade de educar o olhar; 3) roda de conversas: uma proposta de aprendizagem coletiva, que consistia da imersão na rotina da Educação Infantil; paralelamente, um encontro diário com a supervisão com as rodas de conversas, nas quais refletimos sobre as memórias de vida por meio de fragmentos de memórias, elementos estruturantes das narrativas e instrumentos de pesquisa. As produções descritas dos diários de campo, fontes para as atividades de discussão, análise e pesquisa, contribuíram para compreender e atribuir significados à experiência humana no processo de formação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT **SUPERVISED INTERNSHIP, PATH TO RESEARCH: CONVERSATION WHEEL AND NARRATIVES OF EXPERIENCES AND NARRATIVES OF EXPERIENCES**

This article aims to present and analyze experiences lived in the daily Supervised Internship held at UMEI - Municipal Unit of Early Childhood Education, linked to UERJ-FFP. The theoretical and methodological proposal of the study is of a qualitative nature with emphasis on the narrative of educational experiences as a mode of teacher education and as an instrument for collecting information, enabling cross-training and research from the supervised internship, goal of the curriculum proposal. In the following we will discuss the themes presented in the light of some authors taken as reference to make sense of the narratives in the educational context: 1) Contextualization of the internship locus; 2) The exercise of remembering: an opportunity to educate the look; 3) conversation wheel: a proposal for collective learning, which consisted of immersion in the routine of early childhood education; at the same time, we had a daily meeting with the supervision of the conversation wheel, in which we reflected on life memories through fragments of memories, structuring elements of narratives and research instruments. The described productions of field diaries, sources for discussion, analysis and research activities, contributed to understand and assign meanings to the human experience in the process of teacher education.

Keywords: Early Childhood Education. Supervised Internship. Narrative Research.

RESUMEN **PRÁCTICA SUPERVISADA, CAMINO A LA INVESTIGACIÓN: RUEDAS DE CONVERSACIÓN Y NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS**

Este artículo tiene como objetivo presentar y analizar las experiencias vividas en la práctica supervisada diaria realizada en UMEI - Unidad Municipal de Educación de la Primera Infancia, vinculada a UERJ-FFP; La propuesta teórico-metodológica del estudio es de naturaleza cualitativa, con énfasis en la narrativa de las experiencias educativas como un modo de formación docente y como un instrumento para recopilar información porque permite la capacitación cruzada y la investigación de la práctica supervisada, objetivo de la propuesta curricular. A continuación discutiremos los temas presentados a la luz de algunos autores tomados como referencia para dar sentido a las narrativas en el contexto educativo: 1) Contextualización del

locus de prática; 2) El ejercicio de recordar: una oportunidad para educar la mirada; 3) Hablar ruedas: una propuesta de aprendizaje colectivo, que consistió en la inmersión en la rutina de la Educación Infantil, en paralelo con una reunión diaria con la supervisión de las ruedas de conversación, en la que reflexionamos sobre: los recuerdos de la vida a través de fragmentos de recuerdos, elementos de estructuración de narrativas e instrumentos de investigación. Las producciones, escritas a partir de diarios de campo, fuentes de debate, análisis y actividades de investigación contribuyeron a comprender y asignar significados a la experiencia humana en el proceso de formación del profesorado.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Práctica Supervisada. Investigación Narrativa.

Iniciamos nosso artigo, que versa sobre a potência das narrativas de si como dispositivo de formação e investigação, com uma narrativa homenagem a uma grande companheira de caminhada que fez a sua passagem, repentinamente, sem que tivéssemos tempo para nos preparar para isso.

Libertação

Eu era uma criança de quem pouco se escutava a voz. Respeitosa das regras instituídas, mesmo em ocasiões nas quais a professora parecia desejar participação mais ativa, minha obstinação em ser obediente me levava a esperar a vez de falar com a mão pacientemente erguida no alto. Jamais tomaria a palavra sem que a mestra tivesse dado autorização expressa. - *Pode falar, Jacqueline. É sua vez.* Nestas ocasiões, com esforço de quem faz algo pouco praticado, projetava a voz um tanto mais que o normal, e me permitia responder a indagação da professora. - *Muito bem. Resposta correta.* Essa seria a minha alegria de menina tímida: ouvir da professora uma palavra de aprovação pública. Ser reconhecida por aquela figura de autoridade maior parecia dar sentido a minha presença em sala de aula, ao uniforme que usava, aos anos que teria pela frente ocupando carteiras enfileiradas, respondendo chamadas e realizando inacabáveis tarefas em cadernos de linhas pretas. Responder e acertar pareceria dar sentido a minha própria existência. Eu

gostava de usar o uniforme escolar. Vestia com orgulho aquela composição de branco e azul, como uma honrosa distinção: *“há muitas crianças que queriam poder usar camisa branca de tricoline e saia de tergal pagueada.”*, dizia minha mãe, com tom acusador, quando pressentia em meus olhos o desejo de gazetear uma aula. Resignava-me com um misto de culpa e alegria de não ser uma daquelas meninas sem escola. - *Quem sabe responder?* – intimou naquele dia a professora, depois de longa explicação sobre répteis e anfíbios. Pela primeira vez não ergui de pronto a mão direita, esperando ser chamada em instantes pela educadora. Pela primeira vez não desejei mais que tudo na vida ser a aluna-boazinha que, esperando com paciência a vez de falar, mostra aos colegas como deve-se agir em sala de aula. Pela primeira vez experimentei, como num gesto de libertação, deixar meu olhar vagar pelas paredes da sala, sem direção, sem motivo estritamente escolar. Não queria responder nada. Absolutamente nada. Queria tão somente o pequeno gesto da distância, se não do corpo, pelo menos da mente. Mas parece que naqueles tempos, o prazer da liberdade devia ser interdito às meninas boazinhas. - *Responde, Jacqueline. Qual a diferença entre répteis e anfíbios?* Retornei minha atenção para a sala e para a professora, mas agora algo pareceria diferente. Sem saber muito porquê, e tomada de incomum coragem, um gesto nunca antes tentado, atirei o lápis no chão, gritando: - *Não quero responder!!* Come-

çava ali minha paixão pela potência libertadora dos pequenos gestos infantis que rompem com formas de viver as normas e tradições. Começava ali meu desejo de ser professora da infância. (Jacqueline de Fatima dos Santos Morais, 2018)¹

Uma amiga, parceira, militante, que acreditou sempre na urgência e na fertilidade da interlocução entre docentes latino-americanos, para fortalecer a luta por uma universidade pública, que em diálogo com a escola e com a comunidade, pudesse projetar uma educação igualitária, humanista e socialista.

Jacqueline Morais, presente! Agora e sempre!

Puxando a conversa:

[...] A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro duma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado. (PROUST, 2005, p. 172)

Este texto foi produzido tomando como base “as experiências pedagógicas tornadas narrativas” (PRADO, 2007, p. 52), “presentes” nos diários de campo de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia, no decorrer do estágio

¹ Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (1964-2019), foi professora associada da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por duas décadas. A narrativa com a qual lhe fazemos homenagem é parte de um livro, em processo de edição, organizado por dois coletivos docentes latino-americanos, que fazem investigação a partir da escola e da comunidade: Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), vinculado à FFP da UERJ e Rede desenredando Nudos (Redenu), localizado na cidade de Cajamarca, no Peru. A interlocução entre os grupos de docentes, da qual deriva a produção do livro, é fruto das ações investigativo-formativas, coordenadas por Mairce Araújo e Jacqueline Morais em parceria (ARAÚJO e MORAIS, 2018).

supervisionado, realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Experiências narradas e compartilhadas em rodas de conversa, que ao serem documentadas em diários de campo e em portfólios, puderam se constituir como matéria-prima para discussão, ressignificação e avaliação das práticas.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) dão suporte às nossas reflexões teórico-metodológicas quando definem “a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas” como uma modalidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação. Segundo os autores:

A especificidade dessa modalidade de pesquisa reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (2015, p. 11)

Em que sentido estamos articulando uma experiência em estágio supervisionado, curricular obrigatório e uma metodologia que é, ao mesmo tempo, um dispositivo de formação e de investigação, no campo educacional?

Explicitando nossa proposta pedagógica para o estágio curricular obrigatório apontamos como pressuposto que o estágio para nós:

[...] não é um tempo preparatório para a aprendizagem ou para a preparação do que pode vir a ser. Não é um ensaio para se chegar ‘depois’ a um lugar qualquer. Antes, um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se enlaçam, se alteram, se misturam. (SILVA, 2011, p. viii)

Nessa perspectiva, nossa proposta de formação pensa o(a) professor(a) da infância, não como um/uma replicante de metodologias elaboradas por outrem, mas como um sujeito que reflete e se apropria do conhecimento em construção, um(a) investigador(a) da própria prática.

Interessava-nos, portanto, no movimento vivido no estágio supervisionado favorecer condições para que as futuras professoras da infância, assumindo o lugar de sujeito da experiência, se debruçassem sobre o próprio vivido, narrando oralmente ou a partir dos registros no diário de campo, *no, com e para* o grupo. Nas rodas de conversa, buscávamos lições que pudéssemos extrair no processo de reflexão sobre a prática docente com os pequenos. A produção dos diários de campo tinha como propósito favorecer o “instalar-se numa prática concreta, de escrita, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita” (SILVA, 2011, p. ix).

Nesse sentido, o movimento que buscamos viver com as graduandas no decorrer do estágio supervisionado, investia no processo narrativo, como possibilidade de articular processos de formação e investigação.

Os dados de pesquisa, que constituíram o material empírico para o presente artigo, foram compostos por narrativas retiradas dos diários de campo, dos portfólios das estudantes e pelos registros das rodas de conversa, produzidos pelas autoras, na condição de supervisoras do referido estágio.²

O diálogo entre as narrativas compartilhadas nas rodas de conversa e os textos de Benjamin, *O narrador* (1994), e *Sobre o conceito de História* (1994), que inspiraram algumas reflexões, reafirmaram a importância da narrativa para a proteção, conservação e ampliação das experiências vividas, tanto individuais quanto coletivas. As leituras do filósofo alemão nos

2 O estágio supervisionado aconteceu, conforme previsto na matriz curricular do curso, em horário e dia letivo, uma vez por semana, para o acompanhamento das atividades de estágio, pelas supervisoras, *in loco*. O grupo de alunas foi dividido em duplas, compondo uma por turma. Os relatos de estágio foram feitos individualmente nos diários de campo. No decorrer dos estágios, ocorria um horário de roda de conversa no final de cada dia para a leitura dos diários do estágio. Nesse momento, eram feitas as reflexões coletivas que contribuíram na formação e reflexão para a elaboração do portfólio, entregue no final do período.

convidavam a desenvolver uma atenção sensível sobre o processo vivido, já que as experiências “se perdem quando as histórias não são mais conservadas” (1994, p. 205). O autor nos instigava ainda a estarmos atentas aos pequenos acontecimentos, falas, expressões, sons, movimentos corporais ao referir-se à importância do papel do cronista que narra tanto os pequenos quanto os grandes acontecimentos, na medida em que ambos contribuem para uma compreensão mais ampla da realidade, pois “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

O movimento da escrita, discutido e problematizado junto com o grupo, mobilizava a vivência de um processo que “aproxima e combina aquilo que viu, sentiu, percebeu, escutou e observou do vivido, com seu pensamento, suas lembranças, imaginação, de forma que extraia ‘mais’ sentido” (SILVA, 2011, p. x). Na leitura dos diários de campo, nas expressões, frases, citações, imagens, recortes foi emergindo uma narrativa que se revelava como uma atividade reflexiva e formadora, produtora de novos sentidos às experiências.

Contextualizando o lócus de experiências do estágio

O estágio supervisionado, com o qual dialogaremos aqui, aconteceu na UMEI Pastor Benedito Panisset, no primeiro semestre do ano de 2019, envolvendo estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A UMEI foi inaugurada no dia 21 de março de 2012 e localiza-se no bairro do Gradim, na cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, sendo parte da comunidade conhecida, localmente, como Morro da Salga.

Algumas informações levantadas por nós sobre a história da creche apontaram que a

mesma representa uma conquista dos moradores da comunidade, que se organizaram em torno da reivindicação de uma creche no bairro, que atendesse às crianças de zero a cinco anos, tendo em vista que no local já havia uma escola pública que atendia às crianças do 1º ao 5º ano. A creche foi construída num espaço usado pelos moradores como serventia, porém, relatos orais sobre a escolha do local de construção também trazem histórias sobre disputas e deslocamentos de moradores que ali já se encontravam anteriormente. A UMEI recebeu o nome Pastor Benedito Panisset como homenagem a um antigo morador do bairro e pai da prefeita, em cujo mandato a creche foi construída.

A UMEI Pastor Benedito Panisset é bem localizada, possui uma boa estrutura física embora construída em dois pavimentos. As salas são amplas e arejadas, com capacidade para 20 crianças e o berçário atende em média dez crianças. Além disso, possui uma secretária, dois banheiros infantis, com instalações para banho de crianças: um masculino e um feminino; um banheiro de funcionários; uma cozinha; um refeitório; um depósito de merenda; uma lavanderia; uma guarita; e um depósito. No andar térreo, há um espaço muito apreciado pelas crianças contendo um ecorregador, uma casinha e uma gangorra. Por fim, há ainda um espaço arborizado, com terra, que fica na parte de trás do prédio, que tem sido subutilizado nos projetos da escola.

A UMEI atende a uma média de 95 crianças de um a cinco anos, organizadas em sete turmas, do berçário ao pré-escolar, com horário de funcionamento das 8h às 17h. O quadro de profissionais da instituição contava com a seguinte equipe: uma diretora; um auxiliar de secretária; uma orientadora pedagógica; uma orientadora educacional; 12 professoras; sete auxiliares de creche; cinco merendeiras; dois auxiliares de serviços gerais; dois inspetores

de disciplina; dois porteiros; um vigia, totalizando 35 profissionais.

A dinâmica do estágio supervisionado consistia na presença do grupo uma vez por semana na creche, no horário das 8h às 16h, sendo que devido ao desenho curricular previsto no curso, algumas estagiárias cumpriam o horário de 8h às 12h, e outras de 12h às 16h. “Tendo como proposta uma ‘observação’ que é, ao mesmo tempo, inserção, ação, relação, presença” (SILVA, 2011, p. viii). O estágio supervisionado vivenciado pelo grupo de professoras da infância em formação inicial, além do mergulho no cotidiano da instituição, também abrangia uma roda de conversa no final do turno, na qual eram compartilhadas as experiências, registradas no diário de campo e, ao final do semestre, comporiam o portfólio de cada estudante.

Em relação às narrativas escritas, o que incentivávamos era a produção de textos que não se configurassem como meros relatos informativos, pautados, ilusoriamente, pela linearidade e objetividade, demarcados pela cronologia dos fatos, mas que representassem registros de uma trajetória de formação, que deixasse entrever as marcas da experiência no sujeito que narra, entendendo que na perspectiva benjaminiana, a narrativa:

[...] não está interessada em transmitir o puro em-si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

A partir de tais referências, dialogaremos com as narrativas produzidas pelas estagiárias, selecionando algumas que estão presentes no diário de campo e outras que foram compartilhadas nas rodas de conversa, por nós registradas em nossos apontamentos pessoais.

Importante afirmar que o nosso olhar para o processo vivido com as estagiárias, também foi sendo provocado pelas nossas próprias memórias de professoras supervisoras e pesquisadoras do cotidiano escolar, memórias que a “inteligência desdenhara”, como assinala Proust (2005) e que, fora de nós, nos despertavam para novas possibilidades de pensar a prática pedagógica.

Tendo assim caracterizado o espaço de intervenção, enquanto pesquisadoras no campo de supervisão e das narrativas de estágio, refletiremos sobre as vivências e as experiências que nos constituíram.

O exercício de lembrar: uma oportunidade de educar o olhar...

A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros (2000, p. 75)

A primeira atividade desenvolvida com o grupo de estágio foi uma dinâmica de reflexão sobre a memória. Para tal fizemos a leitura da história do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. A atividade aludia à história de uma senhora, Dona Antonia, que mora em um asilo e perdeu a memória e de um garoto, Guilherme, que mora ao lado do asilo que, preocupado com a perda da memória da amiga, se desafia a ajudá-la recuperar suas memórias. Os dois personagens centrais da história estavam separados apenas por uma pequena cerca. No encontro das memórias do velho e da criança, os tempos se presentificavam, as relações se atravessavam, se tangenciavam... mobili-

zando no grupo, a experiência benjaminiana que “passa de pessoa em pessoa” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Guilherme vai em busca das próprias memórias para “despertar” as memórias de Dona Antonia. Assim, aprendendo com os outros moradores do asilo, sobre o que é memória, vai colecionando uma série de objetos que para ele representem “algo que você se lembre, algo quente, algo bem antigo, algo que o faz chorar, algo que o faz rir, algo que vale ouro...” Recolhe objetos-memória e oferece para a senhora, que a partir do encantamento provocado pelos presentes de Guilherme, “recupera” sua memória. Provocadas pelas memórias de Guilherme o grupo produziu suas narrativas:

[...] Fiz uma xícara de café. Esta liga minha memória ao passado e está diretamente ligada ao presente.

Minha infância foi muito feliz. Em especial acerca do café, me lembro como minha bisavó gostava de café com leite, assim como: minha avó, meu pai, minha irmã, mãe, eu e minhas filhas. Me lembro quando pequena ver a minha bisavó tomar café com leite antes de dormir e de como isso acaba hoje sendo algo que faz parte do meu cotidiano. Sendo café puro ou café com leite, eu amo!!

Memórias que para mim são: Doces, quentinhas, alegres, tristes e que deixam muitas saudades pela perda de algum desses amados. (Diário de Campo, Monique, 2019, p. 1)

Chamamos Benjamin (1994, p. 49) para relacionar a teoria estudada à experiência que ilustra a possibilidade de revisitar os momentos vividos por meio das recordações em imagens, odores e sabores:

[...] dos momentos da reminiscência, não mais isoladamente, com imagens, mas informes não-visuais, indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como um peso da rede anuncia sua presa ao pescador. O odor é o sentido do peso, para quem lança a rede no oceano do *temps perdu* (grifo do autor).

Uma xícara. Como não ressaltar a importância da memória despertada pelo cheirinho de café, servido no horário de chegada à creche, que possibilita visitar o passado? É possível constatar que os fatos rememorados e representados por uma xícara têm muito a nos dizer sobre a experiência de cada um de nós e colocar em evidência que a memória pode ser acessada por fatos e artefatos da vida cotidiana e que os mesmos podem despertar nossas mais profundas emoções de amor, de tristeza, perda etc.

As reflexões provocadas pelos compartilhamentos na roda de conversa, registradas no diário de campo evidenciam o significado da memória e as possibilidades de serem acessadas, como revela Proust (2005) na epígrafe do texto.

[...] A professora perguntou o que é uma memória? Meu entendimento, é que cada um tem uma percepção e uma experiência do que é memória. Pelas experiências as memórias são construídas e nos fazem, depois de anos vividos, lembrar fatos que aparentemente foram esquecidos, mas quando em momentos do nosso cotidiano afloram, trazem a inesquecível lembrança que nos marcou, e a convicção de que estava só guardada e não totalmente esquecida. (Diário de Campo, Monique, 2019, p. 1)

Enquanto íamos dialogando sobre os múltiplos sentidos que o processo de rememoração provocava em nós, a partir da história de Guilherme Augusto, novas lembranças iam sendo compartilhadas por meio de poemas, desenhos, dobraduras, inspiradas nas memórias quentes, antigas, tristes, alegres, que valiam o ouro do menino e envolviam a todas nós:

[...] tecendo uma rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. (BENJAMIN, 1994, p. 211)

Disparadas e provocadas por todo o contexto de produção, emergiam memórias de infância nas diferentes narrativas orais, escritas, pictóricas, que possibilitando ao grupo *transver* os próprios olhares sobre as crianças que fomos, nos convidavam a construir novos olhares para as crianças com as quais estávamos interagindo no espaço da UMEI.

Memórias confeccionadas revelavam os rastros daquilo que ficou, a experiência, do tempo vivido na educação infantil pelas participantes do grupo. Por sua vez, as narrativas de tais experiências, dando a ver os modos de conceber a escola, as professoras, as relações adultos-crianças, tornavam-se uma forma potente de formação e de autoformação. Movimento evidenciado no processo de relacionar a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada, mobilizando a construção de uma perspectiva outra para pensar a futura atuação docente.

As rememorações das experiências, a matéria-prima da reflexão teórica proposta, nos remetem à distinção das categorias conceituais de experiência e vivência em Benjamin (1994). O autor assinala vivência – *Erlebnis* – como uma ação/reação que se esgota no momento de sua realização, por isso finita, enquanto que a experiência – *Erfahrung* – refere-se ao vivido que é pensado e narrado; uma ação que é contada a um outro, compartilhada, portanto, coletiva e infinita, apresentando um caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido. Diante disso, revelar uma experiência significativa representa mais que a resignificação do já vivido, mas a experiência do passado rememorada traz os rastros do passado, entretanto, revivida e inserida pela perspectiva da atualidade. Desse modo, reinventada ou mesmo, *transvista*, como nos ensina, Manoel de Barros (2000, p. 75): “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”

No exercício de pensar sobre o olho que vê, nas lembranças que nos provocam a rever e no papel da imaginação que nos leva mais longe, nos debruçamos sobre os registros dos diários de campo, nos quais os fragmentos das narrativas, imagens, desenhos, pinturas, fotografias compunham uma obra de múltiplos matizes. Percebíamos que, para além do relatado, havia uma linguagem/expressão entrecida nas lembranças, memórias, brancos, lapsos... Aspectos esses apresentados nas rodas de conversas e nos registros que nossas futuras professoras foram “pintando” no quadro/diário e que se apresentam por meio das narrativas estéticas e das “múltiplas vozes e imagens que as constituem” que serão pontuadas a seguir.

Roda de conversas: uma proposta de aprendizagem coletiva

Nas quartas-feiras de manhã, por vezes no horário de chegada, e antes da entrada das crianças, era possível compartilhar alguns fatos e analisá-los coletivamente. Contudo, no horário que antecedia a saída estava marcado o “momento de encontro” do grupo na sala dos professores: as rodas de conversa. Nesse espaço, voluntariamente eram lidas e analisadas algumas narrativas das observações individuais feitas em sala de aula. Cada leitura de narrativas de experiências escritas revelava os “recortes de olhares” de “cada um” e os diversos “outros” em uma mesma vivência simultânea, que era narrada por cada uma das duplas de estágio. Essas evidências dispararam os momentos de reflexão e análise coletiva. Tal prática fundamenta-se na concepção de que as narrativas de vida possibilitam outras maneiras de conceber as práticas educativas e de supervisão de estágio.

Rosa (2011) inspirou-se nas teses de Benjamim (1994) e afirma que por meio das narra-

tivas é possível ir construindo o presente por meio das marcas das memórias:

[...] resignificação no fazer do cotidiano a própria experiência, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. (ROSA et al., 2011, p. 202)

O ato de narrar o presente texto nos levou também a cotejar sobre o olhar da supervisão, ou seja, nosso próprio olhar. Somos levadas a perceber que as nossas propostas de educação e supervisão, enquanto espaço de investigação, são constituídas na necessidade de refletir a respeito da perspectiva de educar, refinando o olhar, despertando-nos para a possibilidade de não apenas ver, mas de transver o que estava sendo narrado no grupo.

A atividade pedagógica que ponderou sobre o olhar foi a leitura e meditação do texto de Silva (2011), intitulado “Entre estágios, diários de campo, leituras”, que reflete sobre o período/campo de estágio como uma oportunidade de ir além do ver e educar e refinar o olhar. Tal escolha certamente deve-se às emoções evocadas, uma vez que as experiências geraram muitas surpresas e angústias, e assim, a pedagogia do olhar foi se construindo.

O registro de Conceição, (2019, p. 2), em diálogo com os objetivos da proposta de produção do diário de campo, nos permite perceber o movimento de autorreflexão da autora, nos verbos que costuram sua narrativa: reavaliar, resignificar, reconstruir:

[...] O relatório tem por objetivo reavaliar o nosso olhar para as crianças e o estágio é uma grande oportunidade para educá-lo, pois todas as crianças são diferentes umas das outras. [...] resignificar memórias ou reconstruir muitos dilemas, conceitos, ideias, que pude perceber que não era o melhor para que eu oferecesse para meus futuros educandos. (Diário de Campo, Conceição, 2019, p. 2)

Evelyn em sua narrativa diz:

[...] Vivemos e trocamos experiências, afetei e fui afetada por aqueles sujeitos, que tão pequenos já conseguem ver e ler o mundo de uma forma tão fascinante, e tudo que eu precisei fazer foi me permitir viver mais essa experiência que a vida pode me proporcionar. (Diário de Campo, Evelyn, 2019, p. 12)

Um adulto que se permite afetar pelos pequenos, que se abre para que as experiências de leitura de mundo das crianças provoquem outras leituras possíveis. Futuras professoras das infâncias que se deparam com um sujeito produtor de cultura, que até então não conheciam, possivelmente, por terem sido atravessadas por referenciais que enxergam a criança e a infância como um devir, como um espaço-tempo de preparação para o futuro.

No diálogo entre as narrativas de Conceição e Evelyn, vamos percebendo o movimento de mudança de olhar que pretendíamos como proposta das rodas de conversa.

Esse movimento de reavaliar, ressignificar, reconstruir também aparece em outros diários de campo, indicativos da potência tanto do exercício de produção escrita, quanto da reflexão coletiva que se dava nas rodas de conversa.

Jéssica (2019, p. 4) traz em seu diário suas leituras da experiência vivida no estágio à luz das reflexões teóricas construídas no grupo de pesquisa do qual faz parte:

[...] Faço parte de um grupo de pesquisa e em uma das discussões falávamos sobre o que queremos ver nas escolas. A professora Inês Barbosa dizia que veremos sempre o que quisermos ver. Se chegarmos querendo ver falhas a veremos sim, mas se decidirmos olhar as potências do lugar, acreditando que elas existem ali, assim a veremos. Ela usou a frase 'precisamos crer para ver', como diz Alves (2008, p. 18). (Diário de Campo, Jéssica, 2019, p. 4)

Mais adiante, a autora supracitada traz um registro em seu diário de campo sobre o estranhamento que viveu durante a roda de con-

versa ao ouvir de sua dupla a narrativa de um episódio, que acontecera na sala em que estagiava.

[...] Eu estava na mesma sala no mesmo momento e não reparei! Pude refletir e perceber que o olhar é assim e que no momento de escrever cada uma de nós 'escolhe fragmentos do cotidiano, os edita, os arranja...' Fiquei pensando que um dia no momento de leitura, seria interessante ouvirmos a leitura de dois diários das meninas que estão na mesma sala. (Jéssica, narrado em 17/04/2019)

Fragmentos de memórias ou narrativas de si?

Nas reflexões aqui apresentadas, não há a pretensão de fazer distinção entre as narrativas dos diários de campo, memoriais de formação de professores, portfólio, e tantas outras designações dadas à narrativa de experiência aqui trazidas. No diálogo com as narrativas presentes nos diários e nos portfólios, buscamos refletir sobre a importância desses instrumentos de pesquisa e as possibilidades de construção e reconstrução de si que decorrem dessas práticas, quando *a posteriori* são descritas e refletidas como refere Nôvoa (1988).

Apresentamos os fatos narrados nos diários de campo do estágio em Educação Infantil e o percurso de vida construído pelas estagiárias se fazendo presente em suas narrativas. Cada narrativa constitui um fio condutor de uma memória da infância presente nas problemáticas ou na centralidade problemática refletida no presente sendo narrado e lembrado.

Como indica Prado e demais autores (2015), na pesquisa narrativa, o narrador, no presente, evoca memórias e seu texto configura-se em fatos passados que se entrelaçam com presente, de tudo o que viu, ouviu, viveu e aprendeu:

[...] Um texto em que o autor faz um relato de sua vida procurando apresentar acontecimen-

tos a que confere o status de mais importantes ou interessantes no âmbito de sua existência. O narrador ao lembrar do passado o faz no presente, sendo assim suas lembranças são evocações de memória que se configuram em um entrelaçamento das recordações de vivências trabalhadas no presente com as múltiplas vivências e informações que foram se somando a sua existência. (PRADO et al., 2015, p. 6)

A proposta de aprendizagem coletiva por meio das atividades de leitura e reflexão no e com o cotidiano escolar, somada às reflexões sobre os textos que leram e se inspiraram para compor as narrativas de estágio, pode ser entendida como um espaço de formação coletiva que contribui para o desenvolvimento dos saberes docentes e sua formação profissional.

Quando a escrita é produzida para ir além de seu tempo, ela permite que aquele que escreve a viva como experiência. Um processo em que o sujeito se aproxima e combina aquilo que viu, sentiu, percebeu, escutou e observou o vivido, com seu pensamento, suas lembranças, imaginação, de forma que extraia 'mais' sentido. Uma escrita que é formativa. (SILVA, 2011, p. x)

Uma escrita que vá além de seu tempo, seria a narrativa de Samira, quando fala sobre a experiência do estágio a partir da conhecida música de Raul Seixas "Metamorfose ambulante".

Acho que o que mais define esse meu antes e depois, que ainda está em fase de construção é a letra da música de Raul Seixas, 'Metamorfose ambulante', sempre que penso nessa letra quando começo a refletir sobre quem eu era, quem eu sou e quem eu estou construindo para o meu futuro. (Diário de Campo, Samira, 2019, p. 3)

Não estaria Samira revelando lampejos de consciência de si provocados pela escrita reflexiva das experiências vividas no estágio? Sua análise não está presa ao apenas vivido naquele espaço-tempo, às atividades realizadas com as crianças, às trocas com as companheiras de turma. Envolve tudo isso, mas vai além, ajuda a se repensar como um sujeito da

vida, uma professora da infância, em permanente formação: aberta a muitas "metamorfozes ambulantes".

Desejamos com ela: qual horizonte de possibilidades projeta em seu futuro? Esperamos que seja o do questionamento, da busca, da formação entre pares e da autoria.

Em consonância com Lima e demais autores (2015), pudemos perceber que nas narrativas da experiência vivida, produzidas pelas futuras docentes foram trazidos referenciais teóricos para o diálogo e que, por sua vez, fazem emergir as lições de vida e profissionais.

O registro de Jéssica sobre a observação feita em classe reedita a visão da escola como espaço de "domesticação de corpos":

[...] a pressão sobre as crianças de 4 anos ficaram sentadas em suas carteiras com cabeças abaixadas para esperar os pais chegarem. A linguagem corporal da criança desta maneira era bastante rejeitada com intuito de preservar um ambiente calmo e silencioso. Além de atividades monótonas de cobrir pontinhos, que eram consideradas como atividade psicomotora. (Diário de Campo, Jéssica, 2019, p. 3)

Evidenciando-se no relato a escola e sua arquitetura de poder, cuja lógica ainda é formar corpos dóceis, individualizando-os, transformando-os em máquinas, em busca de garantir o homem educado para um modelo de sociedade, como estudou Foucault (2002), ainda mantém suas fortes referências no cotidiano escolar, desde a educação infantil. Por outro lado, em relação às questões de normatização e controle, à narrativa de Letícia, outra narrativa complementa suas ideias e evidencia que onde há relações de poder, também se encontram pontos de resistência ou brechas.

[...] mesmo com esse caráter regulador que a escola se apresenta, as crianças parecem se divertir muito entre si. Já introjetaram, desde a creche, a forma que a escola acredita e ensina que elas devem se comportar. (Diário de Campo, Letícia, 2019, p. 5)

Em consonância com a proposta de Santos (1987, p. 48), “precisamos de procedimentos de pesquisa que se dediquem a encontrar experiências exemplares a serem multiplicadas”. Em nosso trabalho, buscamos nos saberes da prática educativa concreta ouvir as vozes e entrever saberes/fazer de professoras e futuras professoras da infância, reconhecendo nesses saberes/fazer características qualitativas e possibilidades de uma autoformação coletiva e ampliada. A marca dessa autoformação coletiva se revela em uma citação que aparece em vários diários de campo: “o sujeito da escrita, embora individual, é sempre coletivo” (Silva, 2011, p. ix).

Samira assinala o papel do coletivo no processo de formação:

Nada mais sou do que a escriba dessas construções, que foram construídas com as crianças, com as professoras, as auxiliares, minhas colegas de turma e minhas professoras. (Diário de Campo, Samira, 2019, p. 3)

Escrever, narrar as próprias experiências, é também escrever-se, narrar-se. Essa foi uma das descobertas de Samira, que ao debruçar-se sobre a experiência vivida no cotidiano, viu-se no movimento de busca de si mesma.

[...] pensar em como todas essas situações me atravessaram, me possibilitou com a autorização das professoras, desenvolver uma atividade onde a abordagem do reconhecimento identitário foi o tema norteador. A situação que instigou a minha intervenção pedagógica foi quando a criança negra se desenhava com características físicas de uma criança branca e loira e disse que aquela era ela. A questão do não autorreconhecimento étnico-racial, infelizmente acontece nos cotidianos escolares, no qual, em um currículo eurocêntrico, o papel do índio e do negro ainda são relegados à de subalternidade e à escravidão. Por vivermos em um país com um grau elevado de miscigenação, às vezes tentamos apagar da nossa história as origens desses povos. Em nosso currículo cotidiano a ideologia do embranquecimento é afir-

mada todos os dias, seja em uma aula de português onde só lemos autores brancos, ou em uma aula de matemática, onde apenas a matemática ocidental é afirmada como legítima. (Diário de Campo, Samira, 2019, p. 4)

Perceber na atitude da criança negra em desenhar-se branca um processo de construção de subjetividades subalternizadas produziu em Samira um atravessamento, sobre o qual nos fala Larrossa (2016), ao definir a experiência como algo que *nos* atravessa. Ao *sentir-se* atravessada, foi desafiada também a responder ao incômodo que se instalara: *Como eu me vejo? Como vejo as pessoas a minha volta?* Um incômodo que gerou o planejamento de uma atividade que pudesse contribuir para provocar novos olhares da criança sobre si mesma. O livro de literatura infantil *O cabelo de Lelê* foi o dispositivo escolhido:

O objetivo era de conhecer a diversidade física, estética e racial. Materiais espelho para se verem e se desenharem. Perguntas sobre o cabelo de Lelê. Como são os olhos, cabelos, e desenharem o que viram no espelho... Improviso. (Diário de Campo, Samira, 2019, p. 4)

Por onde passa a formação da professora-pesquisadora? Se os caminhos são múltiplos e apostamos que sim, nossa experiência com o estágio reafirmou a centralidade da escola e da reflexão coletiva nesse processo.

Partes de nós se revelam nos escaninhos de nossas memórias: alguns apontamentos finais

O estágio supervisionado na educação infantil desenvolvido no contexto educativo apresentado nos diários de campo, nas rodas de conversas e, posteriormente, na construção dos portfólios, nos ofereceu um material rico de pesquisa e reflexão, trazendo-nos evidências da importância do estágio supervisionado como um campo de pesquisa e investigação.

Narrar os pequenos eventos cotidianos, vividos no espaço-tempo do estágio supervisionado, buscando as lições que poderiam nos trazer, sobre os processos de formação da professora da infância, também nos permitiu produzir uma escrita sobre esses acontecimentos, que buscam ir além do tempo vivido e configurar-se como um processo formativo que nos fortalece enquanto sujeitos que pensam sobre sua prática.

O uso da narrativa enquanto instrumento metodológico se apresentou como um meio de aprendizagem e também de investigação, na medida em que nos ofereceu uma forma de articular o conhecimento cotidiano da prática da sala de aula, com as construções e constituições pessoais e as perspectivas profissionais, fornecendo-nos uma base para a reflexão crítica sobre a experiência pedagógica e enquanto promotora de conhecimentos nesta e noutras investigações.

A escrita promove a aprendizagem no sentido em que coloca em diálogo conhecimentos práticos e pessoais com a reflexão sobre as práticas, pois, quando os eventos passados são apresentados pela perspectiva – do narrador – essa visão, a *posteriori* daquilo que ocorreu, é conectada com novos saberes e conhecimentos já construídos e promovendo saberes sempre novos, como refere Benjamin (1994).

Enfim, as narrativas de estágio supervisionado aqui construídas representam também um ensaio no sentido de autoformação. Como referem Prado e demais autores (2015, p. 102), “escrever é fazer história: revelações, superações, subversões que mobilizaram a experiência e representam o ato de reviver através da escrita”, de rememorar e refletir a partir das lembranças a produção de sentidos que as práticas de leituras de diários de campo, as rodas de conversa, e o compartilhamento de ideias provocaram em nós.

Referências

- ARAUJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Brasil-Peru nas dobras do (im) possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. In: ARAUJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (orgs) **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-35.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BELEM, Valéria. **Cabelo de Lelê**. Ilustrações Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 197-221
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 222-232.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28272/30114>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- LARROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**. vol. 31, n.1, p.17-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.
- NÔVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1988.

PRADO, Guilherme Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias nar-ram a história de Formação. *In*: PRADO, Guilherme Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações subversões e supe-rações**. 2.ed. Campinas: Alínea, v.1, 2007, p. 45-60.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Lena Ar-raís; PROENÇA Heloisa Helena Dias Martins; RODRI-GUES, Nara Caetano (Org.). **Metodologia Narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhti-niana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

PROUST, Marcel. **A sombra das raparigas em flor**. São Paulo: Globo, v. 2. 15ª ed., 2005.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; JUNIOR, Admir Soa-res de Almeida. Narrativas e mônadas: potenciali-dades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>.

Acesso em: 5 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Entre estágios, diários de campo, leituras. *In*: Vários autores. **Culturas in-fantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. vii-xi.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de pro-fessores**. 2004, 344 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Fe-deral da Bahia, Salvador. 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

Recebido em: 29/10/2019

Revisado em: 29/07/2020

Aprovado em: 04/08/2020

Maria Luisa Furlin Bampi é mestre em Psicologia Escolar Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora assistente no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faz parte dos grupos de pesquisas Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente e do Abordagem histórico-cultural e práticas sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail*: luisa.bampi@uol.com.br

Mairce da Silva Araujo é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista. Professora permanente do Programa de Pós-gradua-ção em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. Vice-líder do grupo de pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente; coordenadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de professores e Relações Etnicorraciais (Almefre). *E-mail*: mairce@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

■ LILIAMAR HOÇA

<https://orcid.org/0000-0002-9650-0215>

Universidade Cesumar. Rede Municipal de Ensino de Curitiba

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. A pesquisa utilizou a metodologia de história de vida e formação, com base em Josso (2010), utilizando narrativas de histórias de vida e formação, realizadas com quatro professoras alfabetizadoras de escolas municipais, em tempos diferentes da profissão. Os dados foram organizados e categorizados a partir da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), revelando os seguintes elementos constitutivos do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: os laços de parentesco como primeiras forças a impulsionar a escolha pela profissão; as forças de trabalho do magistério que se constituiu como atividade feminina; laços geracionais, estabelecidos com alunos ao longo da trajetória profissional; laços profissionais que possibilitam transformações no fazer do professor; processos formativos que se constituem como laços contextuais da profissão constituídos nas e pelas relações estabelecidas com o grupo de trabalho, produzindo os conhecimentos da professora alfabetizadora e marcando momentos de transformação no desenvolvimento profissional. Os elementos analisados encaminham para a compreensão do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras como um processo interlaçado pela prática, formação para o exercício do magistério e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, que originam “laços” que passam a constituir o processo. **Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional. Histórias de vida. Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

LITERACY TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

This research paper seeks to understand the professional development of literacy teachers. The methodology was life stories and education based on Josso (2010), with narratives about life stories and education were conducted with four literacy teachers of local schools, each one at a different time of the profession. The data were

organized and categorized from the content analysis described by Bardin (2011), revealing the following constitutive elements of the professional development of literacy teachers: kinship ties as the first ones to drive the choice for the profession; teaching work forces that constitute it as a female activity; generational ties, established with the students through a teacher's career; professional ties, which enable transformations in the teacher's act; the formative processes that are constituted as contextual ties of the profession, established in and by the relationships created on the work groups, creating knowledge and moments of transformation for the literacy teachers' professional development. The elements studied lead to the understanding of the literacy teacher's professional development as a process intertwined by practice, training for teaching and the representative learning of the historical and social moment of education, originating certain "bonds" and becoming, themselves, the process.

Keywords: Professional Development. Life stories. Literacy teachers.

RESUMEN **DESARROLLO PROFESIONAL PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN**

Este trabajo tuvo como objetivo comprender el desarrollo profesional de los maestros de alfabetización. La investigación utilizó la metodología de historia de vida y capacitación, basada en Josso (2010), utilizando narraciones de vida e historias de capacitación, realizada con cuatro maestros de alfabetización de escuelas municipales, en diferentes momentos de la profesión. Los datos se organizaron y categorizaron según el análisis de contenido descrito por Bardin (2011), que revela los siguientes elementos que constituyen el desarrollo profesional de los maestros de alfabetización: los lazos de parentesco como las primeras fuerzas para impulsar la elección de la profesión; la fuerza laboral de la profesión docente que se ha constituido como una actividad femenina; vínculos generacionales, establecidos con estudiantes a lo largo de su trayectoria profesional; vínculos profesionales que permiten transformaciones en el trabajo del profesor; procesos formativos que se constituyen como vínculos contextuales de la profesión constituida en y por las relaciones establecidas con el grupo de trabajo, produciendo el conocimiento del maestro de alfabetización y marcando momentos de transformación en el desarrollo profesional. Los elementos analizados conducen a la comprensión del desarrollo profesional de los maestros de alfabetización como un proceso entrelazado por la práctica, la capacitación para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje que representa el

momento histórico y social de la educación, que originan “vínculos” que comienzan a constituir el proceso.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Historias de vida. Profesores de alfabetización.

Introdução

O tema desenvolvimento profissional dos professores apareceu na literatura norte-americana por volta dos anos 80 do século XX. Pesquisadores como Fenstermacher e Berliner (1985), preocupados com questões sobre qualidade de ensino, investigaram as práticas dos professores e, a partir das análises, perceberam que modificações no sistema educacional passavam pelas concepções de como ensinar, por habilidades e oportunidades de aprendizagem dos professores na trajetória profissional. Diante disso, os referidos autores caracterizaram essas oportunidades e aprendizagens como um processo de desenvolvimento na profissão.

Igualmente, Marcelo Garcia (1999), em investigações sobre formação de professores, inserção profissional e professores iniciantes, evidenciou que as especificidades da tarefa de ensinar já não poderiam ser explicadas como atividades mecanicamente aprendidas pelos professores em um determinado período de formação. Para o autor, trata-se de um conjunto complexo de habilidades, saberes específicos e sensibilidade dos docentes em relação aos sujeitos com os quais trabalham, atribuindo à docência o caráter de profissionalidade. Como preceitua o mencionado autor, esse conjunto não é estático, mas contínuo, dinâmico, inter-relacionado às questões de formação e condições de exercício da profissão que vão permitindo ao professor desenvolver-se profissionalmente.

O desenvolvimento profissional dos professores tem sido, nas últimas duas décadas, tema central de discussões entre educadores

e pesquisadores, pois o termo permite refletir sobre as transformações ocorridas na vida profissional dos professores. Assim, discutir a temática acerca de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras é um processo de reflexão sobre o modo como a professora alfabetizadora foi se constituindo com necessidades, dificuldades e expectativas. Na constituição dos elementos do desenvolvimento profissional, vale ressaltar as palavras de Nias (1991, p. 15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, pois as professoras são “sujeitos históricos”, constituídas por uma cultura, com padrões colocados socialmente, experiências e antagonismos.

No processo do desenvolvimento profissional, os professores necessitam da inserção em investigações e reflexões sobre a prática, tanto individual como coletivamente, a fim de que possam rever, ampliar ou reorganizar os conhecimentos sobre projeto pedagógico, os componentes curriculares, os encaminhamentos metodológicos, o contexto em que realizam o trabalho, reconhecendo os valores que estão subjacentes. Como afirmou Day (2001), a atualização de conhecimentos e estratégias oportunizará o repensar da organização da sala de aula, do processo ensino e aprendizagem, da avaliação.

Os professores são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira, mas não o fazem sozinhos. Gestores institucionais e em diferentes esferas governamentais precisam planejar ações de formação, pois, ainda segundo Day (2001, p. 17), “[...] os professores não podem ser formados (passi-

vamente). Eles formam-se (activamente)". No processo de formação continuada, os professores realizam as escolhas de forma planejada, por iniciativa própria ou entre as ofertas dadas pela instituição ou aquelas definidas/patrocinadas pelos gestores.

Day (2001) preconizou que outro elemento a ser considerado em relação ao trabalho docente e ao desenvolvimento profissional é a dose alta de trabalho emocional despendida no ensino, considerando os compromissos assumidos pelos professores tanto na sala de aula como nas tarefas burocráticas, nas relações estabelecidas com outros docentes, com gestores e com os alunos, além da concentração de energia no próprio trabalho. Essa carga emocional impacta nas relações dentro e fora da escola, nas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e na reflexão sobre a prática e a aprendizagem do professor.

No contexto das investigações sobre desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009) o apontou como um processo contínuo, evolutivo, de modo que as experiências advindas da formação docente, da sala de aula e dos contextos organizacionais das instituições educacionais contribuem para sua caracterização.

Considerando as que a prática dos professores não muda do dia para a noite, de uma semana para outra, de um encontro de formação para outro, mas pode se modificar quando há um acompanhamento da prática pedagógica efetiva do professor, que leva à aprendizagem, à apropriação de conhecimentos e à reflexão sobre os mesmos, esse trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada no doutorado em Educação, com o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a escolha pela alfabetização, experiências docentes, conhecimentos, necessidades, dificuldades, no sentido de definir os elementos constitutivos desse processo.

Para a coleta de dados, foi utilizada a composição de narrativas de vida, a partir da abordagem dada por Josso (2010), com quatro professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Curitiba, que, em seus tempos/espacos, trouxeram para o contexto da pesquisa elementos que dão voz aos percursos da trajetória docente e ajudam a desvelar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

As profissionais foram identificadas com pseudônimos de escritoras brasileiras: Rachel de Queiróz, Cora Coralina, Cecília Meireles e Clarice Lispector, mulheres que, cada uma a seu tempo, usaram a escrita e a leitura para provocar, fazer rir, emocionar, descrever e compreender as relações sociais, assim como as professoras alfabetizadoras entrevistadas.

A organização e categorização dos dados da pesquisa foram realizadas pela análise de conteúdo, utilizando as considerações de Bardin (2011) e articulando com situações colhidas dos depoimentos escritos. Foram estabelecidos os seguintes indicadores para guiar a leitura e análise das narrativas: alfabetizar-se (marcas possíveis); opção pela profissão; acontecimentos pessoais, profissionais, contextuais que influenciaram a trajetória profissional; tornar-se alfabetizadora (as necessidades e dificuldades).

Os dados da pesquisa fizeram emergir os laços e a malha do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, com os quais a professora sustenta fazeres, ideias, concepções, crenças, valores, experiências.

Histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

As palavras do autor revelam que ser professor é um movimento de formação e transformação a cada período de vida e de trabalho, uma ação dinâmica e permanente, na qual estão envolvidos elementos sociais, culturais, políticos, éticos e humanos, considerando diferentes tempos/espços e seus interlocutores.

Freire (1991) nos diz que certas preferências podem até aparecer na infância, como anunciadores de formas de dizer e fazer as coisas, mas serão as relações sociais estabelecidas com diversas pessoas e grupos – a quem comunicamos e somos comunicados com ideias, sentimentos, vontades, emoções, necessidades, dificuldades, em diferentes tempos e espços – que verdadeiramente se constroem e reconstroem a vida pessoal e profissional.

As ideias de formar e formar-se destacadas por Freire (1991) forneceram a sustentação para o princípio desenvolvido por Hoça (2017) sobre o desenvolvimento profissional da professora alfabetizadora como um processo constituído por histórias de vida, formação para o exercício do magistério, formação continuada e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, além dos conhecimentos, necessidades, dificuldades, oportunidades e experiências profissionais em diferentes contextos de atuação.

O processo de desenvolvimento profissional dos professores é complexo e se assemelha a um caleidoscópio, no qual as discussões e temas em torno da temática se constituem como as diversas partículas, combinações, paridades e sobreposições que podem ser observadas, analisadas, mas que formam um todo.

Para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, empregou-se as narrativas de história de vida e formação, como possibilidade

metodológica para a análise do desenvolvimento profissional. Para que os sujeitos participantes da pesquisa realizassem a composição das narrativas de vida, utilizou-se como fundamentação a abordagem dada por Josso (2010), que estabeleceu uma sequência metodológica inicial subdividida em quatro etapas: aproximação; construção da narrativa de história de vida pessoal e profissional; exploração oral das narrativas; leitura.

Para a construção das narrativas, foram realizadas sessões, como pressupôs Josso (2010), com um roteiro relacionado aos processos vividos na alfabetização, formação, trajetória profissional, acontecimentos pessoais, profissionais e contextuais que influenciam a atuação docente, o início na função, a permanência, os conhecimentos e as demandas da professora alfabetizadora.

De acordo com Josso (2010), o roteiro e o tempo dados para a realização da sessão são os elementos necessários para a construção da narrativa oral, pois se trata de uma preparação individual, na qual a pessoa busca na memória tudo aquilo que é considerado significativo no percurso de vida. Como a autora afirmou, os trabalhos do tipo história de vida caracterizam-se por assumir a autopoiese, sentido de uma produção sobre si, explorada, revisitada, reconstituída e analisada a partir dos caminhos percorridos, acontecimentos, explorações, atividades.

As participantes do estudo foram quatro professoras alfabetizadoras da RME da cidade de Curitiba, que durante as narrativas, deram voz aos percursos da trajetória docente e ajudaram a desvelar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

A primeira professora a realizar a narrativa foi Rachel, curitibana, nascida em fevereiro de 1956. Uma menina tímida que, logo no início da escolarização, justamente na primeira série, teve a saúde abalada e ficou afastada da

escola, provocando dificuldades em seu processo de alfabetização.

A professora é graduada em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e mestra em Ciências da Educação em Portugal. Ingressou na RME de Curitiba em 1974, após a conclusão do Magistério em escola pública. Contou que, no início da carreira, não tinha pretensão de fazer faculdade e só iniciou o estudo superior porque precisava aprender mais sobre aquilo que iria ensinar, ou seja, a Língua Portuguesa. Rachel resolveu investir em sua formação acadêmica, o que considerou um marco no desenvolvimento para a profissão.

A segunda professora a realizar a narrativa foi Cora, que declarou, já no início da conversa, que achava que não tinha algo interessante para contar, que provavelmente existiam outras profissionais com mais condições de relatar sua vivência.

Foi necessário argumentar que, para a pesquisa sobre desenvolvimento profissional, ela teria muitas histórias e uma representativa, pois a sua participação em um estudo exploratório trouxera indicativos do trabalho desenvolvido como professora alfabetizadora. Nesse momento, foi necessário buscar a professora alfabetizadora que se encontrava na sala de aula, que se autorizasse a pensar, a deixar espaços à imaginação e ao prazer de ensinar, a fazer visível uma produção que era invisível para muitos olhares, como já afirmaram Acevedo e Volnovich (1991).

Na narrativa, Cora relata que seu processo de alfabetização foi doloroso, pois a primeira professora não foi receptiva e a assustou muito, a ponto de fazê-la chorar para não ir à escola. Começou a trabalhar em escola particular com 15 anos e ingressou na RME em 1990, como professora alfabetizadora, depois foi convidada a ser formadora de alfabetizadores e retornou à escola após um período, por sentir que o trabalho como formadora

não a completava como a sala de aula e os alunos. Kursou a graduação em Formação de Professores Educação Infantil e Séries Iniciais e pós-graduação em Modalidades de Intervenções no Processo de Ensino e Aprendizagem. Cora contou que só fez a graduação por uma exigência da própria RME, para buscar referenciais que pudessem explicar a sua prática como alfabetizadora. Sua narrativa é repleta de momentos nos quais as lágrimas se sobrepuseram às palavras.

A terceira alfabetizadora, sob o pseudônimo Clarice na pesquisa realizada, ingressou na RME no ano de 2013, mas atuava como professora desde 2005. Fez Pedagogia na sua cidade natal e, depois, pós-graduação em Gestão. A narrativa desse período trouxe as experiências com a cultura diversa para o seu desenvolvimento profissional.

Clarice relatou, com entusiasmo, as atividades que desenvolveu com seus alunos e com as famílias. No final, surpreende-se, dizendo que só percebeu que tinha uma história para contar depois que escreveu e leu tudo novamente.

A quarta professora alfabetizadora que realizou a narrativa foi Cecília, professora alfabetizadora da RME desde 2007, ano em que ingressou na rede após um período de trabalho em outra área. Ex-aluna da escola municipal pertencente à RME, Cecília lembrou com carinho dos espaços da instituição utilizados pelas crianças para realização do lanche e das brincadeiras.

Cinco anos depois de cursar bacharelado em Informática, fez Normal Superior e Pedagogia. Em seguida, começou a atuar como professora de uma segunda série na escola em que ela mesma fora alfabetizada. Sua narrativa destacou o modo como organizava as atividades seguindo determinado modelo metodológico e apresentou as dificuldades da professora iniciante com uma turma em processo de

alfabetização, dúvidas, conflitos e ausência da ajuda de outro professor experiente.

Para organização dos dados a partir das narrativas, utilizou-se a marcação de palavras e frases significativas, que correspondiam aos indicadores propostos. Estes apontaram para elementos que se constituem como conteúdo e forma no desenvolvimento profissional, e com a ajuda dos referenciais apresentados por Josso (2010), estabeleceram-se laços de parentesco, geracionais, profissionais e laços contextuais da profissão.

Segundo essa autora, no trabalho de pesquisa com história de vida alguns desses “nós” são evocados continuamente, enquanto outros aparecem em momentos específicos no percurso da formação e, gradativamente, são esquecidos.

Para composição da análise, percorreu-se muitas vezes as narrativas e os depoimentos, destacando tempos significativos das trajetórias, utilizando como ponto de apoio os *momentos charneiras*, que Josso (2010) define como períodos de vida nos quais determinados acontecimentos são marcantes a ponto de estabelecerem passagens para uma nova etapa, sendo caracterizados pela autora como uma espécie de divisores de águas.

Rachel, Cora, Clarice e Cecília revelaram nas narrativas de vida e formação *momentos charneiras* que marcaram suas vidas enquanto crianças, estudantes, mulheres, profissionais e as direcionam em diferentes tempos/espacos à tomada de decisões, marcando determinadas etapas de vida (tanto na esfera pessoal quanto profissional).

Na leitura das narrativas, buscando acontecimentos que marcaram o desenvolvimento profissional das professoras, foram encontradas referências a determinadas pessoas que, nas histórias de vida, desempenharam papéis muito singulares.

Segundo Josso (2006, p.376), ao visitar-

mos nossa história de vida para dela retirarmos “[...] o que o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural [...]”, determinados vínculos com pessoas da família e instituições de ensino – nas quais estudamos e trabalhamos – começam a aparecer e a influenciar a forma de agir, de comportar-se, de pensar a própria escolha profissional e pessoal. Não são modelos padronizados, mas formadores, concebidos pela dinâmica do contexto social e que se modificam com o tempo.

Esses laços são de parentesco, geracionais, transgeracionais, profissionais, religiosos e espirituais, e cada um é capaz de ligar, desligar e religar acontecimentos, pessoas, grupos e a si mesmo, com intensidades diferenciadas e, por isso, estão enlaçados à vida profissional formando uma verdadeira *malha*. Como afirmou Josso (2006, p. 379): “Nós estamos na vida porque existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos”.

Ainda de acordo com Josso (2006), os laços de parentesco são evocados com frequência nas narrativas, aparecendo como estruturantes ao longo do relato ou em determinados momentos. São originados a partir do nascimento ou aqueles constituídos em relações de alianças. O que chama atenção é a força “[...] de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas” (JOSSE, 2006, p. 376).

Na fase adulta, já desenvolvendo algum tipo de trabalho, estabelecem-se os laços profissionais, que ocupam espaço importante na vida dos sujeitos, justificados pelas relações sociais estabelecidas em decorrência da convivência no ambiente de trabalho, da aprendizagem profissional, das diferentes negociações que acontecem para o desenvolvimento das atividades do trabalho.

Rachel, Cora e Clarice relataram fatos marcantes para elas no período inicial de alfabetização, relacionados aos comportamentos diferenciados das suas professoras, traduzindo as atitudes iniciais em experiências escolares contraproducentes e estabelecendo na profissão princípios que orientaram a relação com os alunos. São laços que foram estabelecidos com diferentes professores, em diferentes tempos, com os alunos e que marcam o desenvolvimento profissional das professoras.

Os laços de parentesco evidenciados pelas alfabetizadoras Cora, Clarice e Cecília enfatizam a presença familiar de pai, mãe e irmãs. Nos relatos de Cora e Cecília, as relações familiares marcam um determinado período de vida e, em Clarice, os laços estabelecidos com a mãe perpassam toda a narrativa. Destaca-se relatos que ilustram a constatação:

Cora: *Não sei se já saí alfabetizada da primeira série, mas minha mãe estava sempre me ajudando a estudar. Enquanto ela fazia almoço, ia ditando palavras e eu as escrevia no papel de embrulho da carne. Certa vez, cheguei feliz da vida em casa depois de ter acertado todas as palavras do ditado. Entrei falando: Mãe, você sabia todas as palavras que iam cair na prova! A opção pela profissão aconteceu quando eu tinha oito ou nove anos e uma das minhas irmãs mais velhas ingressou no magistério. Eu adorava vê-la escrevendo e fazendo aqueles diários tão caprichados; quando ela descartava algum desenho ou atividade, eu pegava e guardava.*

Cecília: *Nessa época, minha mãe já era professora e foi ela quem me falou do concurso. Ela havia cursado o Magistério em 1990, quando eu já tinha 10 anos de idade, então ingressou bem mais tarde na profissão.*

Clarice: *Minha mãe, professora com uma rotina cheia, chegava cansada e precisava fazer a tarefa com a filha, que estava chorando porque a professora brigou ou disse que ela não sabia fazer.*

Clarice: *Ao terminar o Ensino Fundamental, fui para uma escola estadual bem próxima e, logo*

depois, decidi fazer o Curso Normal. Quando contei isso para minha família, minha mãe me orientou muito, contando todas as 'verdades' sobre o que é ser professora.

Os relatos ilustram a preposição de Josso (2006) de que são laços que transcorrem as histórias com influência em convicções dos sujeitos. Em Rachel, esses laços são breves e utilizados para justificar a escolha realizada para iniciar o trabalho docente, logo após a formação no curso de magistério. A família, primeiro núcleo social das pessoas, marca o aprendizado da leitura e da escrita e, posteriormente, a escolha pela profissão para essas professoras.

Na trajetória escolar das entrevistadas, o processo de alfabetização se constituiu como o momento *charneira*, caracterizado pelo sentimento de rejeição, insegurança e dificuldades para aprender a ler e a escrever. As histórias de vida examinadas trazem lembranças da primeira alfabetizadora como pessoa com a qual elas não conseguiram estabelecer um vínculo afetivo e, em seguida, recordavam de professoras alfabetizadoras acolhedoras, sensíveis às dificuldades que apresentavam.

Há trechos marcados nas histórias de vida das professoras alfabetizadoras destacados para ilustrar a proposição levantada, denominados de "Momento A" os relatos que evidenciam a dificuldade na alfabetização; "Momento B" os que denotam a superação em relação processo de alfabetização, com apoio de professores ou familiares:

Rachel:

Momento A: *Era a primeira vez que eu entrava na escola, cercada por todas aquelas crianças, sem nenhum rosto familiar. Eu tinha consciência de que eu não sabia muito na escola. Sempre tive a sensação de ser deixada de lado. Não sei em qual cadeira me sentava, se tinha mala, se ia sozinha até lá. Nada, nada mesmo. Apaguei todas as informações desse período como uma forma de defesa.*

Momento B: *[...] Eu ainda estava doente, não po-*

dia acompanhar todas as aulas e, quando estava presente, entendia muito pouco do que a professora fazia. Mas essa professora tinha, dentro de si, o verdadeiro sentido do que era ensinar. Ela me passou uma confiança que eu não tinha encontrado na educação até aquele momento. Seu nome era Creusa. Foi só no quarto ano que, finalmente, tive uma professora maravilhosa que conseguiu me enquadrar como aluna. Foi ela, naquele ambiente da escola pública, que se deu conta do que era possível fazer para que eu conseguisse assimilar tudo e sáísse de lá como uma boa aluna.

Cora:

Momento A: A professora não foi muito receptiva e acho que não queria nem um pouco estar ali. Não demonstrou nenhum carinho ao nos receber, xingava os alunos de “macacos” se não conseguia o domínio da turma, era grosseira, empurrava e socava as crianças na cadeira. Eu morria de medo de esquecer, de levar a tarefa errada e ela acabar brigando comigo também. Comecei a acordar às 5 da manhã, chorando e pedindo para não ir à escola. Se ela passava tarefas para casa, eu simplesmente surtava. Meu comportamento em relação à escola preocupou bastante meus pais.

Momento B: Nos anos seguintes (graças a Deus), tive professoras maravilhosas, que guardei na memória com carinho e, anos depois, se tornariam minhas colegas de profissão na rede.

Clarice:

Momento A: Tive uma dificuldade imensa para me encaixar entre os colegas, nos espaços, com a professora. Ainda posso ver o rosto dela e o jaleco com seu nome: Karina. Ela me fazia pensar que não era uma aluna querida ou tão boa quanto as demais crianças que tinham frequentado a escola anteriormente. Eu não me sentia acolhida naquela turma, acabei recebendo o apelido de manteiga derretida; já tive meu nome escrito no quadro e sei que não é uma lembrança boa.

Momento B: Na segunda série, voltei para a escola em que minha mãe trabalhava. A partir daí, as coisas mudaram: eu não tinha problema de adaptação, gostava das professoras, dos colegas, estava lendo.

Para as professoras alfabetizadoras, o início da escolarização é dado como período de exclusão e insegurança. Apoiam-se em expressões emotivas e revelam determinadas posturas utilizadas em sala de aula, características de concepções que buscaram sustentar a ordem e a relação professor-aluno por meio de práticas disciplinadoras de corpos, mesmo que isso custasse o sentimento de humilhação cultivado pela criança.

No percurso das narrativas, emergiram os laços geracionais estabelecidos por Rachel, Cora e Clarice, ainda alunas, destacando as relações professor-aluno, que as fizeram narrar situações de controle da disciplina e caracterização do rendimento escolar, sentindo-se inicialmente recusadas por suas respectivas professoras. Foram nas relações de afetividade que essas alfabetizadoras encontraram sustentação para continuar a escolaridade, o que leva a refletir sobre a imagem socialmente institucionalizada da professora alfabetizadora como uma figura que traduz o modelo de afeto, de admiração e crença pedagógica.

Os relatos selecionados sustentam a proposição dos laços geracionais estabelecidos no percurso profissional, incluindo o indispensável afeto que a professora alfabetizadora carrega:

Rachel: Eu amava aquelas crianças. Chorava com elas, dava risada com elas e conseguia, inclusive, aproximar as famílias. A primeira turma que tive foi um sucesso, com 100% de alfabetização. Eu percebi isso em setembro, durante os conselhos de classe. [...] eu decidi que, mesmo com a miséria de dinheiro que eu recebia e sem saber o quanto aquilo custaria, iria economizar e comprar um livrinho para cada um. Escrevi uma dedicatória sobre ‘agora que você já sabe ler...’, coloquei em um belo papel de presente e entreguei emocionada, porque tinha certeza de que eles terminaram o ano sabendo ler e eu tinha sido a responsável.

Cora: Tive, então, uma turma de pré com trinta

alunos. O ano foi maravilhoso, produtivo, daqueles que você nem quer que acabe. A pedagoga certa vez comentou: – Teus alunos devem pensar: ‘O que será que a professora vai trazer hoje?’. E as pessoas que entravam naquela sala sempre perguntavam: ‘– É mesmo uma turma de pré que fica aqui?’ Guardo até hoje as fotos dessa turma. Graças a ela e a uma visita que recebi da Pedagogia do Núcleo em minha sala – em que meus alunos afoitos foram mostrar como estávamos trabalhando as obras de Monet na escola.

Clarice: *Aqui em Curitiba, quando passei no concurso público municipal, fui contratada para a Educação Infantil, mas precisaram me remanejar para o ensino fundamental, na mesma escola. Achei que teria problemas por ser a professora nova, aquela com que as crianças não estavam muito habituadas. Mas a turma me mostrou que o tempo usado no início do ano para conhecer as crianças e as famílias acaba sendo proveitoso lá na frente.*

O imperativo do afeto (ABRAMOWSKI, 2010) tem um espaço firmado na formação e na prática da professora alfabetizadora, ocupando lugar na formação dos professores e no desenvolvimento profissional, inclusive justificando a escolha de turmas de alfabetização. De acordo com essa autora (2010, p. 53), os afetos docentes pelos alunos: “[...] não são naturais, espontâneos, instintivos, universais, eternos e nem imutáveis – mas históricos, cambiantes, construídos e aprendidos”.

Segundo Abramowski (2010), os professores aprenderam, na formação, os exercícios de moderação de voz, postura, que consistiam em expressões manifestadas quando se sentiam zangados ou aborrecidos – como, por exemplo, não levantar o tom de voz, ignorar as provocações e tomar distância emocional satisfatória sem extinguir o caráter afetivo de sua postura.

A essa questão, adicionam-se outros elementos contextuais e históricos importantes para compreender as mudanças em relação aos afetos docentes: abertura das escolas

normais para atender à formação de moças e rapazes indicados ao exercício do magistério, aumento da demanda escolar e entrada expressiva da mulher no magistério, difusão dos conceitos de aprendizagem com base na Psicologia do desenvolvimento humano.

Outro laço geracional efetivado no percurso profissional das professoras alfabetizadoras foi constituído pelos esforços pedagógicos realizados pela professora, que buscava estratégias para realizar um ensino que atendes-se à proposta pedagógica e caminhasse para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Na narrativa de Rachel, encontram-se os alunos que alfabetizou na então chamada primeira série e os estudantes que também influenciou na perspectiva de leitura da palavra para fazê-los ler o mundo, como já explicitou Paulo Freire (1991). A professora Rachel relatou:

Rachel: *A primeira turma que tive foi um sucesso, com 100% de alfabetização. Eu percebi isso em setembro, durante os conselhos de classe que mantinham sempre o mesmo discurso: ‘Se quinze alunos vão reprovar, vamos acelerar para, pelo menos, cinco deles passarem. Cuidado com a média: x1, x2, x3 e x4, nos bimestres finais’. Meus alunos não precisavam disso. Estavam bem, bem demais.*

As professoras Cora e Cecília, que iniciaram a profissão na educação infantil e exerceram as atividades de professoras alfabetizadoras na RME de Curitiba, demonstraram nas narrativas as preocupações com o trabalho pedagógico, a partir da avaliação e relação com os alunos:

Cora: *A escola aplicava a reprovação anual, mas, ao final daquele ano, eu tive apenas dois alunos que não conseguiram se alfabetizar e outro que foi avaliado para a classe especial. Aí, sim, colhi os frutos do meu trabalho, vendo meus alunos crescerem e se alfabetizarem. Até hoje, sinto-me orgulhosa por ter feito parte de suas vidas e muito grata por ter aprendido tanto com eles.*

Clarice: *Tive a sorte de cair em um segundo ano, pude acompanhar bem o desenvolvimento da minha turma e devo dizer que foi fantástico, melhor do que eu esperava. Achei que teria problemas por ser a professora nova, aquela com que as crianças não estavam muito habituadas. Mas a turma me mostrou que o tempo usado no início do ano para conhecer as crianças e as famílias acaba sendo proveitoso lá na frente.*

A narrativa de Cecília indica que os laços geracionais se estabeleceram com conflitos na relação professor-aluno, considerando que iniciou com uma turma com determinadas especificidades e, na prática, estava iniciando as atividades no magistério:

Cecília: *Eu passava o conteúdo no quadro e eles conseguiam copiar, avançando na medida do possível. Um desses alunos, chamado Lucas, marcou-me até hoje. Ele tinha laudo, não lembro o que era, mas se colocou como meu defensor. Era ativo, um foguete, mas se alguém fizesse alguma coisa para mim, ele levantava da carteira e ia lá tirar satisfação com a criança que tinha feito birra, levantado a voz ou coisas do tipo.*

É interessante destacar que laços geracionais estabelecidos com os alunos nas histórias de vida coincidem com a inserção na profissão, período marcado pelas articulações com professores experientes, retomada de aprendizagens do período de formação inicial e preocupação com o saber ensinar e a disciplina da turma.

Esse período denota atenção dos gestores em diversos níveis (escola - sistema educacional), pois a atenção aos professores em início de carreira tem uma repercussão futura no desenvolvimento profissional, como informa Marcelo Garcia (1999).

Os laços profissionais dessas alfabetizadoras anunciaram que os profissionais que atuaram com elas, na escola ou em outros espaços, trouxeram aspectos singulares ao seu desenvolvimento profissional. Esses laços, como explica Josso (2006, p. 377), são muito evidencia-

dos nas narrativas de vida porque “[...] o tempo passado no local de trabalho e os elos obrigatórios por meio dos quais esse tempo é tecido levam as múltiplas negociações e ajustes dessas ligações singulares”. As ligações e relações estabelecidas levaram Rachel a evidenciar que as profissionais da escola a fizeram refletir sobre o papel da mulher professora:

Rachel: *A escola da Prefeitura era bem dirigida e, por lá, tive uma das melhores experiências da minha vida. Emociono-me ao lembrar pessoas que me ensinaram profundamente e me marcaram no jeito de vestir, falar e como mulher. Eu comecei a pensar: ‘Uma mulher pode ser assim, é isso que ela pode fazer’. Foram pessoas fantásticas. Uma equipe que mandava, fazia acontecer, acontecia, movimentava a comunidade. Quanto mais eu ficava naquele lugar, mais eu me empenhava na faculdade, mais eu entendia o que é ser professora.*

Esse relato trouxe pistas sobre a importância de profissionais que, nas escolas, acompanham professores iniciantes e auxiliam com a experiência no entendimento dos procedimentos escolares, na busca e adequação de estratégias de ensino, visando à qualidade da aprendizagem. Na narrativa de Rachel, destacou-se o grupo de trabalho, que se empenhou no estudo da proposta pedagógica e na formação de outras professoras alfabetizadoras, enlaçando as atitudes profissionais em um determinado tempo/espço.

O relato de Clarice fez inferência ao profissional conhecido como coordenador pedagógico ou, no caso da RME de Curitiba, o pedagogo – profissional que acompanha, analisa e busca intervir no processo de ensino, de maneira que a proposta pedagógica e o currículo possam ser efetivados.

A pessoa do coordenador ou do pedagogo auxiliaram Cecília tanto na organização das atividades de sala de aula, quanto no processo de compreensão e trabalho com as famílias dos alunos:

Cecília: *A coordenadora conseguiu construir uma equipe e uma experiência escolar maravilhosas. Até hoje, sinto-me influenciada por ela, por todas essas coisas positivas que ela fez. Depois dela, outra coordenadora marcante que eu tive foi aqui em Curitiba, quando precisei passar da Educação Infantil para o fundamental. Talvez eu até tivesse mais experiência em sala de aula do que ela, mas o que essa profissional trazia como gestora, em relacionamentos interpessoais, era indiscutível. Quando fui remanejada do Infantil IV, com crianças de quatro anos, para um segundo ano do ensino fundamental, comecei a chorar em plena semana pedagógica. [...] Eu não queria, de jeito nenhum, sob hipótese alguma, tudo menos isso. Mas não tinha escolha. Era isso e acabou. [...] Os pais não aceitavam. [...] Foi aí que os conhecimentos em gestão da coordenadora me ajudaram muito e eu pude ver toda a sua indiscutível capacidade. É engraçado. Ela tem idade para ser minha mãe, mas nos tornamos grandes amigas e eu a vejo como uma das peças fundamentais para o meu desenvolvimento. Sua ajuda ia de separar materiais para estudo a frases épicas para explicar e mudar minha forma de agir: ‘Leia esse texto. Foi você que criou uma couraça com esses pais! Clarice Lispector, você está fazendo errado, tem que trazer os pais para você!’ Foi graças a ela que, hoje, aqui na escola em que trabalho, não conheço um pai, mãe, tio ou avó que não goste de mim. Aprendi a lidar com as famílias com a ajuda dela, a quebrar a resistência que sempre tive e não deixar os estereótipos voltarem.*

A presença das pedagogas e da docente foi marcante nesse relato, pois trouxe o grande desafio dos professores iniciantes, que passam a ensinar e também aprendem a ensinar com outros profissionais, como destacou Marcelo Garcia (1999), fazendo com que as relações estabelecidas possam tanto auxiliar no desenvolvimento, quanto produzir marcas que inevitavelmente proporcionam insegurança, contrariedade e geram mal-estar profissional:

Cecília: *Lembro que visitei a escola em uma terça-feira e, já no começo, ela me apresentou a professora Márcia, que também trabalhava com a segunda série. Nessa hora, apesar do frio na*

barriga por estar em uma nova escola, com novos alunos e equipe, senti que teria algum apoio dessa profissional.

As pessoas de referência percorrem todas as narrativas, como pontos influentes que orientam, apoiam, fazem observações sobre a prática e elevam a identidade das professoras. Portanto, a identidade do professor é um processo coletivo de construção de significados sobre o que é ensinar, onde, como e para quem ensinar, sobre o que e como aprendem aqueles a quem se ensina. Esse processo é legitimado pela sociedade em um determinado tempo/espço, suscitando discursos característicos desse grupo como uma categoria profissional. Segundo Gatti (1996, p. 86), “[...] a identidade é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”.

As pessoas referenciadas nas histórias de vida e formação ajudaram a ligar, religar e desligar as ideias no contexto de formação dos professores, das experiências e da cultura, estabelecendo os laços que Josso (2006) apresentou como pontos determinantes que podem transformar ou até mesmo deformar o processo de desenvolvimento profissional. A partir das histórias de vida e formação das quatro professoras alfabetizadoras, foi possível identificar que a escolha não é neutra. Os motivos subjacentes da profissão do magistério são as condições sociais, econômicas e de gênero, permeadas pela presença de laços parentais e geracionais que envolvem essas professoras em diferentes tempos.

Os relatos das professoras ilustram a afirmativa:

Rachel: *Eu fui empurrada para o magistério porque me parecia a melhor maneira de ganhar dinheiro – e depressa. Nunca acreditei em fazer faculdade, não tinha uma aspiração do que eu*

gostaria de ser. Decidi que tinha que fazer o Curso Normal, terminá-lo e começar logo a trabalhar, para mudar a situação em que eu cresci.

Cora: *A opção pela profissão aconteceu quando eu tinha oito ou nove anos e uma das minhas irmãs mais velhas ingressou no magistério. Eu adorava vê-la escrevendo e fazendo aqueles diários tão caprichados; quando descartava algum desenho ou atividade, eu pegava e guardava (pensando bem, acho que alguns ainda estão em uma gaveta – e pense que minha irmã já se aposentou).*

Clarice: *Ao terminar o ensino fundamental, fui para uma escola estadual bem próxima e, logo depois, decidi fazer o Curso Normal. Quando contei isso para minha família, minha mãe me orientou muito, contando todas as ‘verdades’ sobre o que é ser professora. Ver minha mãe lecionar encantava-me [...] Enquanto meu pai se enchia de orgulho desde o primeiro dia, minha mãe (mesmo estando feliz por mim) continuava a mostrar todas as faces da minha escolha. Falava muito da questão financeira. Quando tive a oportunidade de estagiar, percebi que queria estar entre os alunos. Eu estaria realizada, transformada e, se essa fosse minha decisão final, uma coisa estaria certa: eu também seria muito bem orientada.*

Cecília: *Em julho de 2005, eu concluí o Magistério Normal Superior. Não lembro se foi logo depois ou no ano seguinte, mas apareceu um concurso da rede municipal. Resolvi fazer a prova, passei e fui tão feliz falar para o meu chefe do centro auditivo: ‘- Quero a minha conta, porque agora eu vou ser professora’.*

Nessa época, minha mãe já era professora e foi ela quem me falou do concurso, mas eu mesma fui atrás do que eu queria.

Nesses relatos, existem indicativos de que a mulher pertencente à classe trabalhadora vê possibilidades de melhoria na condição de vida pelo exercício do magistério. Mesmo diante do cenário adverso de desvalorização social e econômica pelo qual o magistério foi condenado, as mulheres professoras buscam a identidade de trabalhadoras intelectuais. Segundo

Gatti e Barreto (2009), dois elementos oferecem aos professores um reconhecido estatuto social: o nível de escolarização necessária para o exercício profissional e os elementos legais regulatórios da profissão. As autoras destacaram que, além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

Os acontecimentos econômicos, tecnológicos, políticos e a organização do modo de produção que marcaram a história alteraram de maneira substancial os padrões sociais. Também o avanço do capitalismo industrial a partir do século XIX nos países ocidentais colaborou para a mudança significativa na valorização e definições das profissões quanto ao gênero e classe social, adequando as exigências ideológicas do mundo industrializado. A professora nas escolas primárias marca o novo status social e profissional da mulher em diversos países do ocidente.

Na sociedade brasileira, tipicamente agrária, a condição social e cultural da mulher fez valer a figura humana afetuosa, frágil, de poucas ambições e com pouca instrução, a quem é dado o direito de aprender a cuidar do futuro esposo, filhos, casa e, entre as meninas de classes favorecidas, desenvolver o mando dos serviços e não de ter uma profissão. Tal discurso ganhava muitos adeptos, considerando que “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas” (LOURO, 2015, p. 446).

No contexto dos debates sobre a profissionalização docente na perspectiva do desenvolvimento profissional, a formação dos professores direciona-se para a aprendizagem permanente, que mobiliza as experiências profissionais, pessoais e conhecimentos para

realizar a crítica reflexiva e a ética sobre a prática docente.

Os depoimentos de Rachel, Cora, Clarice e Cecília evidenciaram como ingressaram na alfabetização e como permaneceram alfabetizadoras por tempos distintos, em relação aos laços geracionais que se articulam com os laços profissionais:

Rachel: *O que me levou para a alfabetização? A mesma necessidade que a escola tem desde sempre: empurrar a professora mais nova e bobinha para as turmas mais novas, as quais, segundo eles, também bobinhas. A diferença era que eu poderia até ser a recém-chegada, mas não tinha nada de boba, não tinha medo do trabalho e, muito menos, dos alunos.*

Cora: *O meu primeiro trabalho como professora do município foi com aulas de Ciências, cobrindo as permanências em oito turmas. Em janeiro do ano seguinte, fiz um curso de Alfabetização e, no início do período letivo, tinha sido remanejada para outra escola. Eis que a pedagoga perguntou: 'Quem fez aquele curso de Alfabetização do Departamento da Secretaria de Educação, em janeiro?' Eu levantei o braço, entre as professoras. A pedagoga respondeu, sorrindo: 'Você vai amar a alfabetização'. E ela estava completamente certa.*

Clarice: *Na escola em que trabalho, a gente brinca que a direção nos proporciona a experiência de acompanhar a turma até o terceiro ano. Eu nunca tinha vivenciado essa escolha, essa oportunidade em outras escolas. Precisei trabalhar muito, pesquisar e entender as habilidades necessárias para ser uma professora de uma série diferente, em vez de ter uma turma diferente, mas que seguia um mesmo padrão de encaminhamento pedagógico.*

Cecília: *Fui nomeada em fevereiro de 2007 e, na hora de escolher vaga no núcleo, optei por trabalhar na escola em que fui alfabetizada. A diretora era professora na época em que eu estudava, então, seria tudo tranquilo. A professora que eu substituiria iria sair de licença maternidade e só estavam aguardando alguém vir do concurso para assumir a turma. Era uma segunda série. Mas, diferentemente do que eu pensava, a experiência foi bem difícil.*

De acordo com Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores é parte constituinte do sistema educacional, influenciado pela confluência de processos determinados por instâncias oficiais e extraoficiais que marcam, com posicionamentos e conhecimentos, o fazer e saber fazer dos professores. Nesse sentido, a cultura institucional, entendida como conjunto de normas, princípios, processos de organização didática-pedagógica e formação, foi determinante para inserção das professoras participantes deste estudo como professoras alfabetizadoras.

No desenvolvimento profissional, o tempo, os espaços e as diversas experiências pelas quais passam os professores, tanto individuais quanto coletivas, influenciaram o comportamento diante de determinadas situações, gerando o ciclo de desenvolvimento profissional, como Hubermann (2007) denominou, caracterizado por fases que expressam atitudes, ideias e ações, frutos do desenvolvimento psicológico e social desse professor.

Nas narrativas de vida e formação, as atividades formativas foram apresentadas como referências para a prática pedagógica e marcos para os laços profissionais. São atividades com as quais as professoras se identificaram e que as permitiram sustentar o fazer de alfabetizadora. São ela: o curso de graduação; a gestão da escola como uma referência; os cursos de formação promovidos pela mantenedora; e cursos provenientes de políticas nacionais de formação de professores.

As atividades e gestão elencadas pelas professoras compõem a estrutura basilar de formação, isto é, foram formações que influenciaram em determinados tempos o saber, o fazer e o saber fazer dessas professoras, promovendo o desenvolvimento profissional.

A formação diz respeito à aprendizagem profissional do sujeito adulto em diferentes etapas, que iniciam com uma relação mais

rígida com o conhecimento, necessitando de instruções detalhadas, referenciais concretos, indicadores de organização, ampliando gradativamente e estruturando outras etapas, chegando a um alto nível de desenvolvimento conceitual e abstração. Ao olhar as atividades de formação, se faz necessário considerar que os professores são sujeitos históricos, que constroem e reconstróem seus laços na sua história pessoal e profissional a partir de relações complexas com o meio, com outras pessoas e com os fatos.

E, completando a análise, aparecem as necessidades, dificuldades e acontecimentos que constituem o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Nos relatos das professoras alfabetizadoras, os acontecimentos que marcaram o desenvolvimento profissional foram momentos *charneiras* na profissão, pois expressam as transformações ocorridas, resultado de relações estabelecidas com o grupo de trabalho ou com a instituição. Foram selecionados acontecimentos transformadores dessas professoras:

Rachel: *Fui a uma reunião na Prefeitura e a minha supervisora da escola bateu nas minhas costas e falou, orgulhosa: 'Essa menina ajudaria muito na elaboração dessa proposta!' Ela disse isso porque via a minha prática diária e resolveu brincar com a situação. Mas, no fim das contas, eles entraram em contato e me chamaram. Passei por uma sabatina bem grande sobre o que eu lia, o que eu pensava. Assim que entrei, realmente me empenhei no desafio [...] Fizemos estudos mais aprofundados [...] Nesse período em que estive na Secretaria, senti-me feliz e realizada. Não por estar na Secretaria de Educação, mas pelo auxílio que tivemos da UFPR na época e pela troca de experiências entre profissionais da rede.*

Cora: *Nessa época, fui convidada para trabalhar como alfabetizadora do Núcleo Regional de Educação, outra experiência bastante significativa e desafiadora em minha vida profissional. Fazia visitas nas escolas, trabalhando direta-*

mente com os professores, observando caderno de alunos, sugerindo material, estratégias e encaminhamentos para cada situação. As leituras constantes davam-nos suporte para os assessoramentos ofertados no Núcleo. O desafio estava em entrar no universo dos professores, uma vez que existia certa resistência para esse tipo de visita. Clarice: Uma das coisas que me fizeram crescer muito como profissional foi ter entrado no Município. A experiência permitiu que eu enxergasse muitas outras formas de trabalhar. Na escola particular, o que se avalia ou valida com a criança é bem diferente, o tempo é curto. Fora dela, percebi que sempre há o que aprender, principalmente com as crianças.

Cecília: *Em julho de 2005, eu concluí o Magistério Normal Superior. Não lembro se foi logo depois ou no ano seguinte, mas apareceu um concurso da rede municipal. Resolvi fazer a prova, passei e fui tão feliz falar para o meu chefe do centro auditivo: 'Quero a minha conta, porque agora eu vou ser professora'. Fui nomeada em fevereiro de 2007 e, na hora de escolher vaga no núcleo, optei por trabalhar na escola em que fui alfabetizada. A diretora era professora na época em que eu estudava, então, seria tudo tranquilo. A professora que eu substituiria iria sair de licença maternidade e só estavam aguardando alguém vir do concurso para assumir a turma. Era uma segunda série.*

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo que se constitui em determinado contexto, criado a partir das relações sociais de trabalho, da cultura institucional, das oportunidades e condições dadas ao professor para valorização do estatuto profissional, da escola e do ensino, como destacam Romanowski e Martins (2010). Os acontecimentos profissionais marcaram a carreira do professor e influenciaram a forma de pensar e fazer a educação escolar.

Em relação às necessidades e dificuldades, as professoras alfabetizadoras destacaram elementos que se articularam com os processos de formação profissional e pessoal. Para Rachel, a dificuldade e a necessidade estão centradas no

trabalho com o ato de ler e conhecer a língua escrita e concepção sobre o que aprender, enquanto professores alfabetizadores.

Destacou-se relatos que direcionam a questão levantada:

Rachel: *Sinto que o alfabetizador tem carência de dois grandes conteúdos: saber o que é a língua escrita e ser um leitor. Quando o professor dá a devida importância para a língua escrita e sabe o que ela verdadeiramente é, considero-o como 50% bom alfabetizador. Mas, para ser 100%, é preciso ler. Outra questão, que pode ser até um pouco periférica, é a relação entre a concepção de aprendizagem, maturidade e idade como pré-requisitos para a criança aprender. Se o professor acha que aquele menino não está no tempo de aprender ou se alfabetizar porque ele 'é pequeno', esse professor não entende o desenvolvimento humano e, na minha opinião, isso deixa tudo bem complicado.*

A professora Cora destaca as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, à questão da aprendizagem, à articulação entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, decorrentes de acontecimentos gerados no contexto da escola. Indica que tornar-se um pesquisador e leitor é uma necessidade enquanto professora alfabetizadora:

Cora: *Considero que muitos fatores interferem no processo, mas é extremamente angustiante para o professor alfabetizador receber crianças de cinco anos, que tiveram pouco contato com leitura e escrita, que não sabem segurar lápis corretamente, não diferenciam lápis de escrever do lápis de cor e apresentam dificuldades sérias de fonoarticulação, com a expectativa de que, ao final do ano letivo, esses alunos estejam alfabetizados. Isso sem falar nas crianças que necessitam de encaminhamentos específicos, pois não são avaliadas no primeiro ano sob a justificativa de que não apresentam habilidades neurológicas para tal.*

Precisa ser um profissional pesquisador – mas não daqueles que abrem o site e imprimem atividades porque acharam 'bonitinhas'. O professor tem que saber o que a atividade pede, quais

os objetivos, qual é o conteúdo que está explorando e o que se cobra do aluno ao trazer uma atividade assim. É preciso saber quando elaborar suas próprias atividades e conhecer a tecnologia, senão, os pequenos dão de duzentos a zero em você.

A partir dos relatos, é possível observar entre Rachel e Cora o olhar sobre a aprendizagem das crianças que iniciam a alfabetização, revelando as concepções sobre o processo que incidem sobre o fazer pedagógico. Nota-se que as experiências em sala de aula, como explicou Martins (2002), são importantes para que o processo de ensino se articule com as necessidades dos alunos e, dessa maneira, a professora reavalie, redefina e reorganize suas práticas, demandando outras necessidades para o desenvolvimento profissional. Como afirmou Martins (2002, p.82): “É a partir dos problemas postos pela prática social que se geram novos conhecimentos, permitindo redefinir a própria prática”.

As necessidades e dificuldades evidenciadas pelas professoras Clarice e Cecília seguiram um percurso semelhante, mas a formação destacada é aquela que apresenta práticas que permitiram agir em sala de aula e solucionar questões relacionadas à alfabetização dos alunos, como demonstraram os relatos:

Clarice: *Um bom profissional é aquele que estuda e se atualiza constantemente. Mas acredito que as responsáveis pelo Pacto deveriam trabalhar mais com as atividades e trazer mais aplicações - essa tinha sido minha expectativa. Outra questão é a possibilidade de fazer dinâmicas diferenciadas. Sinceramente, nem todos os cursos que a Secretaria oferece são totalmente aproveitados; já fui a cursos que não me agregaram nada e penso que isso poderia ser revisto.*

Outro ponto que destaco é o acompanhamento familiar. No meu caso, nem todas as famílias são comprometidas em ver a evolução da criança, mas é preciso entrega, participação efetiva. Encaminhamentos e diagnósticos demorados também precisam mudar. Queremos retorno,

algo que possa ser usado em tempo hábil com a criança.

Cecília: *A formação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nos últimos anos, tem ajudado bastante. Eu e a Marcia somos assim: vamos ao curso, gostamos da indicação do livro e, na semana seguinte, já estamos comprando, porque queremos colocar o encaminhamento e as nossas ideias em ação.*

Não concordo com a maneira com que os alunos chegam ao terceiro ano, e não é nem questão de querer achar um culpado. A partir do momento em que aquele aluno é meu, independentemente do professor do segundo, do primeiro ou lá da educação infantil, eu tenho que dar conta do recado.

Neste momento, Martins (2002) concedeu embasamento necessário para compreender que as professoras relataram a busca de alternativas para os problemas gerados na prática e a ausência de instrumentos teóricos, limitando as análises do plano político em que o trabalho de professoras está inserido e as concepções sobre ensino e aprendizagem que as constituem, resultado dos anos de formação prescritiva pelos quais passamos.

A professora Cecília apresentou uma questão importante sobre o trabalho com a equipe escolar:

Cecília: *Mas existe uma falha na própria equipe pedagógica dentro da escola. Às vezes, o ano inteiro passa e ninguém olha o que foi feito na sala de aula ou as anotações do diário. Ninguém senta e diz: 'Deixa eu ver o que você trabalhou com essa criança'.*

Segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional dos professores está sujeito às pressões e influências advindas de diferentes instâncias, entre elas, forças sociais exercidas pelas famílias e pela cultura organizacional, constituindo fatores motivadores e alienantes em relação ao compromisso com a profissão, com as atividades e com modalidades de formação.

Os acontecimentos, necessidades e dificuldades das professoras alfabetizadoras forneceram pistas sobre as atividades e as condições de formação e organização do trabalho pedagógico não apenas da sala de aula, mas em toda a escola e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional.

Considerações sobre o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras

Estudar o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras foi um trabalho de “experimentar a própria experiência”, como afirmou Thompson (1981), pois o tema encaminha para reflexões sobre os acontecimentos, formações, práticas e pessoas de referência em diferentes períodos na carreira. Faz lembrar e tomar consciência dos sentimentos, da cultura e dos valores que compõe o ser e o fazer de um professor.

Para chegar ao nível compreensivo sobre o processo de desenvolvimento profissional, foi necessário refletir sobre determinadas questões que se originam e habitam as instituições de ensino, percorrendo tempos/espacos e buscando encontrar as relações determinadas no grupo social.

As histórias de vida e formação não são lineares e apresentam muitos elementos que possibilitam compreender como as professoras pensam e porque agem de determinadas maneiras diante de algumas situações de sala de aula ou da própria escola. Buscar as pistas não foi uma tarefa fácil – mas cada nova leitura, palavras e frases dos depoimentos indicaram elementos importantes para o desenvolvimento profissional.

Um dos primeiros dados que as histórias de vida trouxeram foram os laços de parentesco (JOSSO, 2006) que percorrem etapas significativas da formação. São as relações estabelecidas

no grupo familiar, que as auxiliam no processo de alfabetização e são as primeiras forças a alavancar a tomada de decisão na profissão. São seguidas pelas forças produzidas pelo modelo de trabalho imposto ao magistério pela sociedade, que vê a docência como atividade feminina – pois a mulher pode cuidar e ensinar ao mesmo tempo – e pelas forças de um modelo de produção, no qual a mulher advinda da família de classe trabalhadora encontrará na sala de aula a melhoria do padrão social.

A atuação profissional na RME de Curitiba com turmas de alfabetização ocorre para as professoras Rachel, Cora, Clarice e Cecília devido à cultura organizacional, que há anos faz um direcionamento dos profissionais para uma determinada vaga em uma determinada escola, e não para uma determinada função dentro do quadro de professores. Na sequência das narrativas, as professoras alfabetizadoras trouxeram referências aos alunos, indicando que laços geracionais se estabelecem também como um elemento marcante no desenvolvimento profissional.

No desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, os laços profissionais são indicativos de elementos que marcam o processo. As relações estabelecidas a partir desses laços são singulares e se constituem pela presença de alguém para debater, questionar e receber orientações. Considerou-se esse laço de fundamental importância no processo de desenvolvimento, pois a presença de outro profissional que analise as necessidades, acompanhe as dificuldades, oriente e auxilie no redimensionamento da prática pedagógica possibilita transformações no fazer do professor. Estaria aí o princípio de um modelo de formação continuada sustentado pelo apoio profissional mútuo.

Nas narrativas, encontraram-se os elementos indicados como laços contextuais da profissão, que abrangeram os acontecimentos,

necessidades e dificuldades da trajetória profissional. Esses laços marcaram os momentos de transformação no desenvolvimento profissional, foram constituídos *nas* e *pelos* relações estabelecidas no grupo, moveram o professor como profissional que possui concepções, crenças e valores e, concomitantemente, moveram enquanto pessoa que pertence a um grupo que faz, pensa, reflete, organiza e recria o ambiente da escola.

Alguns laços contextuais da profissão indicaram as transformações ocorridas na carreira e que marcaram o desenvolvimento profissional, como a participação na função de formadora, enquanto outros apontam para necessidades e dificuldades originadas no ambiente da escola – situações em que as professoras solicitaram apoio, pois as formações inicial e continuada ainda não forneceram elementos suficientes para a compreensão do trabalho com famílias – e as demandas que apresentam para a alfabetizadora –, a inclusão e a escola como espaço formativo.

Os dados da pesquisa demonstraram que o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras se constitui como uma malha, na qual o professor sustenta fazeres, ideias, concepções, crenças, valores, experiências. É um processo *interlaçado* pela prática, pela formação inicial e continuada, por acontecimentos pessoais e profissionais, por aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação, além dos conhecimentos, necessidades, dificuldades e momentos da trajetória profissional em diferentes contextos de atuação, que produzem, ao longo do tempo, laços a partir das relações estabelecidas em diferentes grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.

- ACEVEDO, María José; VOLNOVICH, Juan Carlos. **El Espacio Institucional**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1991.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- FENSTERMACHER, Gary. e BERLINER, David. (1985). Determining the value of staff development. **Elementary School Journal**, 85 (3): 281-314.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809> Acesso em: 10 mar. 2020
- GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- HOÇA, Liliamar. **Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras**. 2017. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2017.
- HUBERMAN, Michèl. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2ª edição. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set/dez. 2007. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 23 set. 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres nas salas de aulas**. In: Priore, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2009.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação continuada**: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7ª ed., São Paulo: Loyola, 2002.
- NIAS, Jennifer. **Changing Times, Changing Identities**: Grieving for a Lost Self. **Educational Research and Evaluation** [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.
- Thompson, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Recebido em: 26/10/2019

Revisado em: 12/07/2020

Aprovado em: 28/07/2020

Liliamar Hoça é doutora e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); graduada em Pedagogia. Pesquisadora integrante do grupo Práxis Educativa-Dimensões e Processos da PUCPR, professora universitária Universidade Cesumar (UniCesumar), pedagoga da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, exercendo a função de diretora do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Ronaldo Vadson Schwantes, em Curitiba (PR). E-mail: liliamarho@gmail.com

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB