

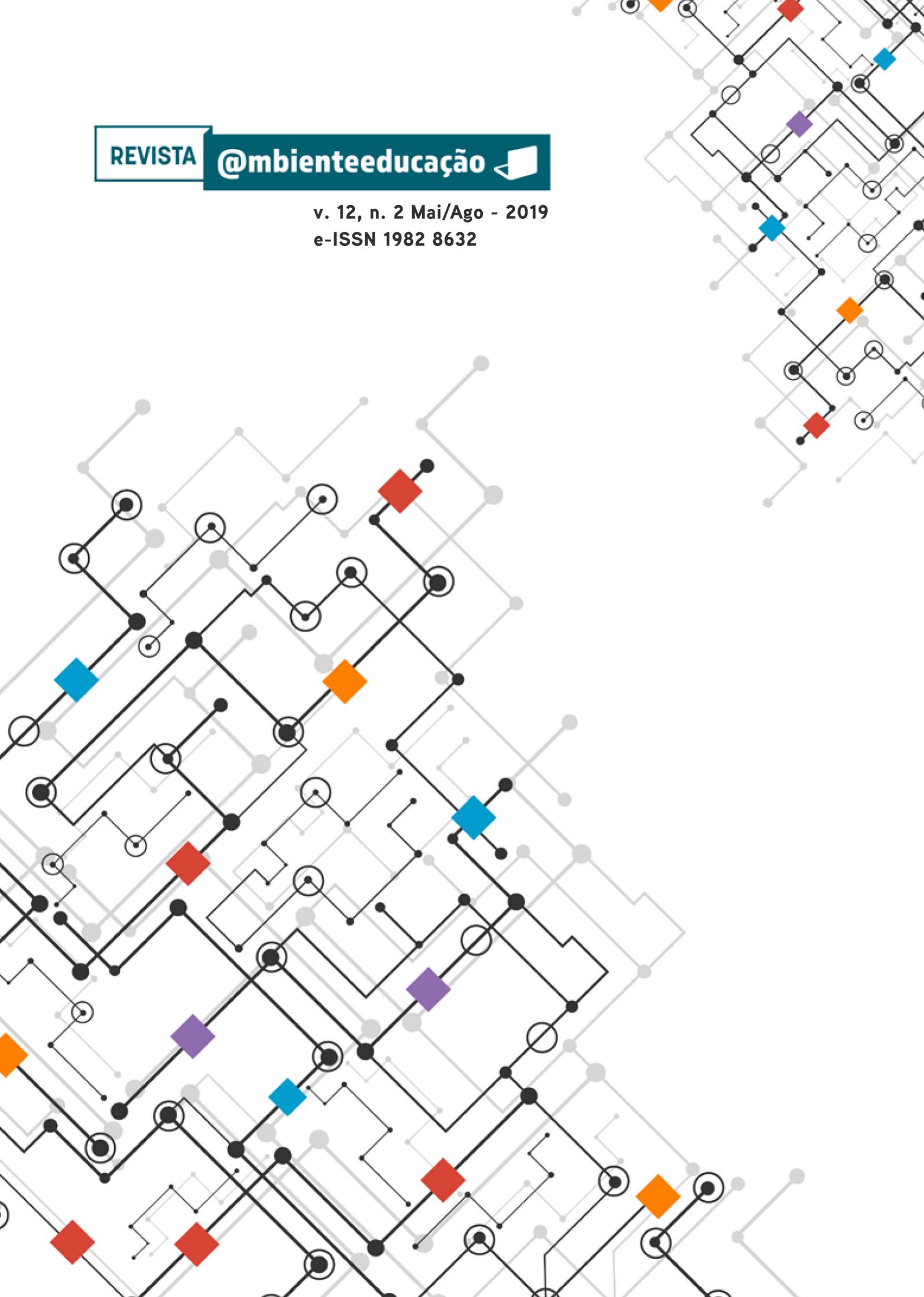
REVISTA

@mbienteeducação



v. 12, n. 2 Mai/Ago - 2019

e-ISSN 1982 8632



Revista @mbienteeducaç o. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008
v. 12, n. 2 Mai/Ago - 2019
Quadrimestral
e-ISSN 1982-8632
1. Educação

CDU 370

EDITORIAL

NARRATIVAS DELINEANDO TEMPOS E ESPAÇOS: DIVERSIDADE E ALTERIDADE

Nesta edição apresentamos 6 artigos Fluxo Contínuo e 9 artigos que compõem o Dossiê: “Narrar a infância, narrar a juventude: educação, espaços, saúde e artes”, organizado por Maria da Conceição Passeggi, Universidade Cidade de São Paulo e Univeridade Federal do Rio Grande do Norte; Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo; Conceição Leal da Costa- Universidade de Évora.

Na parte “Fluxo Contínuo”, os artigos constroem uma narrativa, abordando conteúdos que propõem a reflexão no campo educacional em torno da alteridade e diversidade na gestão escolar, no exílio e na moradia, na vivência de si e nas vicissitudes da sala de aula. Os autores descrevem como as relações afetam os espaços e tempos nos contextos em que estão inseridos. Os sujeitos reagem não apenas às características objetivas de uma situação, mas levam em conta os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a uma determinada situação.

O Dossiê “Narrar a infância, narrar a juventude: educação, espaços, saúde e artes” apresenta a seguinte questão: Que acontecimentos da infância e da juventude são evocados e refletidos por crianças, jovens e adultos? Focaliza narrativas escritas, orais, imagéticas, estéticas, digitais de crianças e jovens sobre suas experiências atuais e de adultos que revisitam sua infância. O objetivo é interrogar a experiência humana atravessada pela mobilidade do tempo (passado, atual, ficcional); a alternância de lugares (materiais, virtuais, digitais), as transições situacionais (saúde e adoecimento; bem-estar e mal-estar), enquanto vias para (re)pensar a educação (formal, informal) e os modos como se constituem experiências fundantes, singulares e coletivas, das representações de si, da alteridade e do agir humano nos universos da infância e da juventudes.

Na composição do Fluxo Contínuo e Dossiê contamos com 1 texto na língua inglesa, 1 texto na língua francesa e 1 texto na língua espanhola, conta com pesquisadores da Europa, Estados Unidos, América Latina e do Brasil. São elas: 1 universidade americana: Universidade Davenport-Michigan - USA, 1 Universidade da América Latina: Universidade de Antioquia - Colômbia; 4 universidades europeias: Universidade de Milão-Bicocca - Itália, Universidade do Minho - Portugal, Universidade de Évora - Portugal e Universidade de Nantes -França; 9 universidades brasileiras: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Campina Grande, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Cidade de São Paulo.

Iniciamos apresentando os artigos que compõem o Fluxo Contínuo.

Meaghan Polega, Roque do Carmo Amorim Neto, Rebecca Brilowski, Kristin Baker, no artigo: Diretores de escola e o trabalho em equipe entre professores: um estudo exploratório, apresentam um estudo que destacou o papel que os diretores das escolas públicas desempenham na implementação do trabalho em equipe entre professores do ensino fundamental e médio. Uma amostra de 636 diretores dos EUA completaram uma pesquisa on-line sobre a importância do trabalho em equipe, identificando as barreiras enfrentadas pelos professores ao trabalhar em equipes e listando as iniciativas tomadas para promover o trabalho em equipe entre os professores. As descobertas sugerem que os diretores consideram o trabalho em equipe muito importante. Também mostraram que restrições de tempo, preocupações com relacionamento e diferenças no ensino e experiência são os principais obstáculos ao trabalho em equipe. Os resultados também indicaram que os diretores tomam iniciativas tais como a modificação de horários, atividades de formação de equipes e desenvolvimento profissional para promover o trabalho em equipe entre os professores.

Gabriel Jaime Murillo Arango, no artigo: Vivendo para educar(se): uma experiência em busca de narrador, o autor apresenta como objetivo demonstrar o processo de identidade narrativa do indivíduo como a essência de todo o currículo de formação ao longo de uma história de vida. O seu ponto de partida é o reconhecimento da natureza universal das narrativas em todas as culturas do mundo, como se viu na antropologia filosófica, nas ciências da linguagem e na hermenêutica. Esta base teórica permite a melhor compreensão do desenvolvimento pessoal nas escolas e da educação não formal, colocando o pé no chão da transdisciplinaridade no conhecimento. Ou seja, trata-se de uma teoria sem fronteiras, onde entra em jogo a narrativa biográfica no paradigma da educação.

Emanuela Mancino, no artigo: A moradia como estrutura da experiência. ex-sistência como relação entre espaços: exílio, alteridade, a autora apresenta uma proposta teórica e reflexiva que pretende relacionar a ideia de morar com uma das propostas filosóficas mais frutíferas sobre a possibilidade de uma relação educacional em sua forma mais estética e sensível, ou de uma educação que considere o “logos sensível”. Trata-se de uma proposta que pretende captar o gesto estético da atenção, ancorada no pensamento de Maria Zambrano, ao propor que a habitação dialoga com as dimensões do exílio e da alteridade. Nesse sentido, a reflexão educacional se relaciona não apenas com o que é familiar: os espaços vividos da escola, os diversos contextos de aprendizagem, mas sobretudo com o que “nos passa”, ou seja, com o que nos permite ex-sistir, sair de onde normalmente nos encontramos. Este movimento, através do exílio e de suas metáforas, permite-nos experienciar a processualidade e o planejamento existenciais necessários para encontrar o outro e

nos sentirmos como convidados. O passo ético adicional será planejar a recepção, tornando o gesto educacional um gesto cada vez mais disponível ao encontro. Sem uma reflexão sobre o exílio, sem o pensamento sobre a moradia e a alteridade não haveria a experiência da atenção.

Teresa Sarmiento e Conceição Leal da Costa, no artigo: O que fazemos com o que fazemos conosco... trilhar caminhos em interação, as autoras apresentam uma investigação internacional que recorre a narrativas biográficas para construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As autoras afirmam que os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros, a partir das questões de partida: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o seu papel na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam nos quotidianos, enfatizando as emocionalmente mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças constituem o grupo central das interações referidas.

Lucia Maria Vaz Peres, Rose Mary Kerr de Barros, Andrisa Kemel Zanella, no artigo: A imagem do arquétipo mestre-aprendiz em cartas escritas aos professores que produziram marcas significativas: uma abordagem junguiana nas histórias de vida, as autoras apresentam o resultado de uma investigação realizada no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a partir do ano de 2014. O estudo teve como objetivo identificar as representações – imagens e imaginários presentes na escrita de cartas para professores do passado, que mais marcaram a trajetória de formação dos sujeitos de pesquisa. Ou seja, buscou-se capturar as memórias e imaginários fundadores das representações da trajetória de formação. Neste artigo, a análise da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas que se chamou de Carta-Xixi. A metodologia seguiu as orientações da abordagem (auto)biográfica de Marie-Christine Josso e simbólica dos estudos do imaginário de Gilbert Durand e da psicologia analítica de Carl Jung. A partir dos símbolos emergentes da carta, buscou-se relacioná-los com os paradigmas presentes na metodologia e na epistemologia das histórias de vida, tendo, prioritariamente, como lentes de análise a Psicologia Analítica. O intuito é visibilizar a contribuição dessa abordagem teórica para o campo dos estudos da autobiografia e formação.

Finalizamos os artigos de Fluxo Contínuo com Adrienne Ogêda, Ana Gouvin, Camila Delgiudice, David de Lima, Dominique de Castro Pas Costa, Maria Antônia Sattamine de Souza, no artigo: Por uma formação de professores incorporada, os

autores abordam aspectos da pesquisa-ação desenvolvida sobre as experiências realizadas na disciplina Corpo e Movimento, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa tem como objetivo conhecer de que forma se dão as questões da corporeidade dos discentes e como compreendem a relação entre a dimensão corporal e os desafios da docência. As práticas desenvolvidas na referida disciplina têm por objetivo ampliar o autoconhecimento dos participantes acerca de seus corpos, tornando-os mais dispostos não só para perceber seus próprios corpos, mas serem receptivos e presentes nas suas práticas.

Apresentamos os artigos que compõem o Dossiê: “Narrar a infância, narrar a juventude: educação, espaços, saúde e artes”.

Iniciamos com Martine Lani-Bayle, no artigo : Qual a relevância da "narrativa infantil" para uma pesquisa "com" as crianças?, a autora lança as questões: O que fazemos, o que nós fazemos com as narrativas de vida e de experiência? Por que elas nos interessam? Em torno dessas questões, a autora questiona a via narrativa aberta pela perspectiva clínica que qualificou de “dialógica” e que está alinhada com a corrente das histórias de vida. Percebendo que ela era proposta ou praticada principalmente por adultos, lança uma pesquisa reunindo narrativas de crianças sobre sua escolaridade, pesquisas que se desenvolveram no Brasil e na Colômbia, especialmente sob os auspícios de Maria PASSEGGI. Esses trabalhos mostram do que as crianças são capazes e o que elas podem esperar de suas próprias habilidades narrativas; e ecoando o que podemos esperar, tanto em pesquisa quanto em educação.

Maria da Conceição Passeggi, Senadaht Baracho Rodrigues e Ecleide Cunico Furlanetto, no artigo: A criança e o adoecimento: entre a escola e o hospital, as autoras estabelecem como pressuposto que tanto para o adulto quanto para a criança a reflexão narrativa possibilita revisitar a experiência vivida e dar-lhe um outro sentido. Nessa perspectiva, defendem a centralidade da palavra da criança como fonte de pesquisa e de produção do conhecimento científico. Apoiam-se nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, nos estudos da infância e da psicologia cultural de perspectiva narrativista. Com base nas experiências narradas por três crianças em tratamento oncológico, discutem o modo como elas veem a transição entre a escola e o hospital. Como procedimento metodológico recorrem à ludicidade e ao imaginário infantil propiciado nas rodas de conversa. As análises apresentam os desafios do ingresso e do reingresso da criança no contexto escolar, perspectivando a escolaridade como direito da criança e o bem-estar na escola como prática de acolhimento. Para concluir, ressaltam a importância da reflexão narrativa

enquanto modo de pensar com as crianças e a reflexão que elas fazem sobre as experiências vividas na escola e no hospital.

Luciane Germano Goldberg, no artigo: Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto)biográfica com crianças, a autora destaca que toda criança, antes de escrever, desenha, afirmativa muito comum entre variados estudiosos do desenho infantil. Antes de apreender o código da escrita, a criança inicia um processo gráfico de comunicação e expressão extremamente singular, criando um “alfabeto” plástico próprio. O espaço do papel é, assim, o território das possibilidades narrativas: há sempre algo acontecendo, tecendo realidade e imaginação, no exercício de autoconhecimento e de elaboração das experiências vividas por elas. O que fazemos, nós, adultos e pesquisadores(as), da área da Educação, diante do desenho de uma criança? Reconhecemos o potencial narrativo desses “rabiscos” esboçados no papel? Dispomo-nos à leitura e à escuta sensível da narrativa que daí brota? Este artigo propõe um diálogo entre as categorias narrativa, experiência e desenho infantil na composição do “autobiografismo”, o desenho infantil como potente dispositivo de biografização da criança.

Luciana Esmeralda Ostetto e Rosvita Kolb Bernardes, no artigo: Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte, as autoras apresentam dados de uma pesquisa interinstitucional que teve por objetivo mapear percursos de formação estética de licenciandos de Pedagogia e de Arte de duas universidades públicas brasileiras. Recorrendo à proposta inspiradora dos ateliês biográficos e aos princípios do ateliê de arte, metodologicamente centrou atenção na ação do recordar por meio de diferentes linguagens expressivas (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), além da palavra. Um diário de memórias e miudezas foi proposto como suporte para abrigar narrativas textuais e imagéticas no decorrer dos encontros-ateliês. Na leitura dos diários, foram identificadas narrativas da infância que enunciam, entre encontros e desencontros, paisagens e percursos trilhados pelos licenciandos na jornada de fazer-se pessoa; no campo da sensibilidade, dão a conhecer rotas, em meio à natureza, à família e à escola, pelas quais as oportunidades de criação e os sentidos foram aguçados ou reprimidos.

André Augusto Diniz Lira, no artigo: Por uma aprendizagem das experiências na infância: literatura e (auto)formação em “O ajudante de mentiroso” de Lêdo Ivo, o autor enfoca as experiências da infância como um período crucial no processo do “tornar-se” poeta, escritor e crítico literário de Lêdo Ivo, tendo por base a obra O Ajudante de Mentiroso. Considera-se a estrutura da obra e as representações discursivas da infância. O autor discute a sua compreensão de “verdade” e “mentira”,

no quadro da ficcionalidade, o lugar da visibilidade e das experiências de leitura do mundo, de leitura da palavra e da relação com os outros.

Selma Nascimento Vilas Boas e Adair Mendes Nacarato, no artigo: *Meu Livro do Tempo: narrativas e desenhos das crianças da educação infantil*, as autoras apresentam o recorte de uma pesquisa de Mestrado, que teve como objetivo analisar os desenhos e as narrativas de crianças de 4 a 6 anos, quando envolvidas na discussão do conceito de tempo. O recorte aqui apresentado centra-se na etapa final da pesquisa em sala de aula, nos momentos de produção do *Meu Livro do Tempo*. A pesquisa foi realizada numa turma de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade do interior paulista. Apoiar-se na perspectiva histórico-cultural e toma como fonte de dados as narrativas e os desenhos produzidos pelas crianças. A análise apoia-se em indícios de apropriação de marcadores temporais pelas crianças, bem como na explicitação de práticas culturais relacionadas ao tempo – cronológico e vivido.

Patrícia Júlia Souza Coêlho e Elizeu Clementino de Souza, no artigo: *Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural*, os autores abordam questões concernentes à pesquisa (auto)biográfica ao enfatizar, nas análises das narrativas de crianças de 0 a 6 anos, o processo de constituição de aprendizagens experienciais no contexto de uma escola pública rural de Educação Infantil. As análises das narrativas das crianças dialogaram com os princípios da Sociologia da Infância e da abordagem (auto)biográfica. Para a recolha das narrativas infantis, foram utilizados como dispositivos metodológicos rodas de conversa, desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa. Busca-se, com as reflexões apresentadas, ampliar os debates sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, considerando os sentidos que as crianças de localidades rurais atribuem às experiências vividas nos diferentes contextos em que a educação delas se materializa, especialmente, no contexto escolar.

Iduína Mont'Alverne Braun Chaves, Marcio Mori e Gilmar Oliveira da Silva, no artigo: *Narrativas de jovens estudantes universitários: imagens e simbolismos*, os autores apresentam neste estudo a pesquisa narrativa com o objetivo de promover o autoconhecimento e a reflexão em estudantes universitários, favorecer a construção de um ambiente em que as relações docente-discente se estreitem e capturar os sentidos elaborados por eles ao narrarem a sua vida estudantil. Este estudo está ancorado no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, nos estudos antropológicos do imaginário, de Gilbert Durand, Hilmann, nas pesquisas de Christine Delory-Momberger, Bruner e Maria da Conceição Passeggi, Chaves, entre outros. Acreditam os autores que a pesquisa narrativa pode promover o acolhimento e (des)vendar o

universo simbólico do alunato, auxiliando no saber sobre si e no estabelecimento de relações interpessoais mais benéficas. A pesquisa narrativa abre possibilidades de um diálogo estreito com a experiência viva, com a formação e com desenvolvimento pessoal. É dessa experiência viva que advém a compreensão, oriunda de uma escuta sensível que se manifesta nas histórias contadas por três estudantes neste texto.

Finalizamos o Dossiê com Ercília Maria Braga de Olinda e Elismária Catariana Barros Pinto; no artigo: O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE, as autoras apresentam as origens, fontes inspiradoras, fundamentos teóricos e a dinâmica de um dispositivo de pesquisa e de formação intitulado Círculo Reflexivo Biográfico, demonstrando sua fecundidade no processo de biografização desenvolvido com oito jovens, de Maracanaú-CE. Como produto final da tessitura coletiva e dialógica realizada ao longo de oito encontros, foram produzidas histórias de vida. As questões norteadoras foram: Como os projetos e ações governamentais, na esfera municipal, têm repercutido na vida de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social? Que pessoas, grupos, instituições e processos colaboraram ao longo de suas trajetórias no processo de resiliência? A análise do corpus foi feita com base no processo auto-organizador da Análise Textual Discursiva, demonstrando a força dos tutores de resiliência advindos da família e de grupos religiosos e o quase silenciamento em reação aos programas oficiais, eivados de lacunas e descontinuidades.

Esperamos que façam uma boa leitura e que os artigos aqui publicados possam contribuir para novas pesquisas.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Celia Maria Haas
Maria da Conceição Passegi
Ecleide Cunico Furlanetto
Conceição Leal da Costa

SUMÁRIO/CONTENTS

FLUXO CONTÍNUO

- Principals and teamwork among teachers: an exploratory study*
Diretores de escola e o trabalho em equipe entre professores: um estudo exploratório
Principales y el trabajo en equipo entre maestros: un estudio exploratorio
Meaghan Polega, Roque do Carmo Amorim Neto, Rebecca Brilowski, Kristin Baker 12
- Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador*
Living to educate yourself: an experience in search of narrator
Vivendo para educar(se): uma experiência em busca de narrador
Gabriel Jaime Murillo Arango 33
- A moradia como estrutura da experiência. Ex-sistência como relação entre espaços: exílio, alteridade e subjetividade
Dwelling as a structure of experience. Ex-sistence as a relationship among spaces: exile, otherness and subjectivity
La vivienda como estructura de la experiencia. Ex-sistencia como relación entre espacios: exilio, alteridad y subjetividad
La dimora come struttura dell'esperienza. E-sistenza come relazione tra spazi: esilio, alterità e soggettività
Emanuela Mancino 50
- O que fazemos com o que fazem conosco... trilhar caminhos em interação
What we do with what they do with us... pathways and interactions
Lo que hacemos con lo que hacen connosotros... caminos en interacción
Teresa Sarmento, Conceição Leal da Costa 58
- A imagem do arquétipo mestre-aprendiz em cartas escritas aos professores que produziram marcas significativas: uma abordagem junguiana nas histórias de vida
The image of the master-apprentice archetype in letters written to teachers who produced significant marks: a jungian approach in life stories
La imagen del arquétipo mestre-aprendiz en cartas escritas a los profesores que producían marcas significativas: un enfoque junguiano en las historias de vida
Lucia Maria Vaz Peres, Rose Mary Kerr de Barros, Andrisa Kemel Zanella 72
- Por uma formação de professores incorporada
For the effect of an incorporated teacher training program
Para una formación docente incorporada
Adrienne Ogêda, Ana Gouvin, Camila Del Giudice, David de Lima, Dominique de Castro Pas Costa, Maria Antônia Sattamini de Souza 88
- DOSSIÊ: NARRAR A INFÂNCIA, NARRAR A JUVENTUDE: EDUCAÇÃO, ESPAÇOS, SAÚDE E ARTES
- Quelle pertinence des "récits d'enfants" pour une recherche "avec" eux ?*
Qual a relevância da "narrativa infantil" para uma pesquisa "com" as crianças?
What relevance of "children's narration" for a research "with" them?
Qué la relevancia de la "narrativa infantil" para una investigación "con" ellos?
Martine Lani-Bayle 104
- A criança e o adoecimento: entre a escola e o hospital
The child and illness: between school and hospital
El niño y la enfermedad: entre la escuela y el hospital
Maria da Conceição Passeggi, Senadaht Baracho Rodrigues, Ecleide Cunico Furlanetto 123

| | |
|--|-----|
| Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto)biográfica com crianças <i>The narrative power of children's drawing for the (auto)biographical research with kids</i> <i>El poder narrativo del dibujo infantil para la investigación (auto)biográfica con los niños</i> Luciane Germano Goldberg | 141 |
| Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte <i>Childhood in aesthetic education diaries: narratives of pedagogy and art students</i> <i>La infancia en diarios de formación estética: narrativas de estudiantes de pedagogía y arte</i> Luciana Esmeralda Ostetto, Rosvita Kolb Bernardes | 164 |
| Por uma aprendizagem das experiências na infância: literatura e (auto)formação em “o ajudante de mentiroso” de Lêdo Ivo <i>For a learning of experiences in childhood: literature and (self) education in “the liar helper” by Lêdo Ivo</i> <i>Por el aprendizaje de las experiencias en la infancia: literatura y (auto)formación en “el ayudante de mentiroso” de Lêdo Ivo</i> André Augusto Diniz Lira | 181 |
| Meu livro do tempo: narrativas e desenhos das crianças da educação infantil <i>My book of time: narratives and drawings of children in pre-primary education</i> <i>Mi libro del tiempo: narrativas y dibujos de los niños de la educación infantil</i> Selma Nascimento Vilas Boas, Adair Mendes Nacarato | 199 |
| Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural <i>Narratives and learning experiences of children from a rural children education school</i> <i>Narrativas y aprendizajes experienciales de niños de una escuela de educación infantil rural</i> Patrícia Júlia Souza Coêlho, Elizeu Clementino de Souza | 222 |
| Narrativas de jovens estudantes universitários: imagens e simbolismos <i>Narratives of young university students: images and symbolisms</i> <i>Narrativas de jóvenes estudiantes universitarios: imágenes y simbolismos</i> Iduína Mont'Alverne Braun Chaves, Marcio Mori, Gilmar Oliveira da Silva | 241 |
| O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE <i>The biographical reflective circle in the research with young people of the Maracanaú-CE periphery</i> <i>El círculo reflexivo biográfico en la investigación con jóvenes de la perifería de Maracanaú-CE</i> Ercília Maria Braga de Olinda, Elismária Catariana Barros Pinto | 263 |

PRINCIPALS AND TEAMWORK AMONG TEACHERS: AN EXPLORATORY STUDY

DIRETORES DE ESCOLA E O TRABALHO EM EQUIPE ENTRE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

PRINCIPALES Y EL TRABAJO EN EQUIPO ENTRE MAESTROS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Meaghan Polega¹
mpolega1@davenport.edu

Roque do Carmo Amorim Neto²
roque.neto@davenport.edu

Rebecca Brilowski³
rbrilowski@davenport.edu

Kristin Baker⁴
kbaker45@email.davenport.edu

ABSTRACT

This study explored the role public school principals play in implementing teamwork among K-12 teachers. A sample of 636 U.S. principals completed an online survey rating the importance of teamwork, identifying the barriers teachers face when working in teams, and listing the initiatives they have taken to promote teamwork among teachers. The findings suggest that principals consider teamwork to be very important. They also showed that time constraints, relationship concerns, and differences in teaching and experience are the leading barriers to teamwork. The findings also indicated that principals take initiatives—such as modifying schedules, team-building activities, and professional development—to foster teamwork among teachers.

KEY WORDS: PRINCIPALS; SCHOOL LEADERSHIP; TEAMWORK; TEACHERS' TEAMWORK.

RESUMO

Este estudo explorou o papel que os diretores das escolas públicas desempenham na implementação do trabalho em equipe entre professores do ensino fundamental e médio. Uma amostra de 636 diretores dos EUA completaram uma pesquisa *on-line*

1 Davenport University

2 Davenport University

3 Davenport University

4 Davenport University

sobre a importância do trabalho em equipe, identificando as barreiras enfrentadas pelos professores ao trabalharem em equipes e listando as iniciativas tomadas para promover o trabalho em equipe entre os professores. As descobertas sugerem que os diretores consideram o trabalho em equipe muito importante. Também mostraram que restrições de tempo, preocupações com relacionamento e diferenças no ensino e experiência são os principais obstáculos ao trabalho em equipe. Os resultados também indicaram que os diretores tomam iniciativas tais como a modificação de horários, atividades de formação de equipes e desenvolvimento profissional para promover o trabalho em equipe entre os professores.

PALAVRAS-CHAVE: DIRETORES; LIDERANÇA ESCOLAR; TRABALHO EM EQUIPE; TRABALHO EM EQUIPE DOS PROFESSORES.

RESUMEN

Este estudio exploró el papel que desempeñan los directores de las escuelas públicas en la implementación del trabajo en equipo entre los maestros de K-12. Una muestra de 636 directores de EE. UU. completó una encuesta en línea en la que se evaluó la importancia del trabajo en equipo, identificando las barreras a las que se enfrentan los maestros cuando trabajan en equipos y enumerando las iniciativas que han tomado para promover el trabajo entre los maestros. Los hallazgos sugieren que los directores consideran que el trabajo en equipo es muy importante. También mostraron que las limitaciones de tiempo, las preocupaciones de relación y las diferencias en la enseñanza y la experiencia son las principales barreras para el trabajo. Los hallazgos también indicaron que los directores toman iniciativas, como la modificación de los horarios, las actividades de creación de equipos y el desarrollo profesional, para fomentar el trabajo en equipo entre los maestros.

PALABRAS CLAVE: PRINCIPALES; LIDERAZGO ESCOLAR; TRABAJO EN EQUIPO; TRABAJO EN EQUIPO DE PROFESORES.

INTRODUCTION

Teamwork can be defined as the ability to work with others through cooperation and communication to accomplish a common goal (Baker, Salas, King, Battles & Barach, 2005; Ballangrund *et al.*, 2017). For teamwork to be effective, members must understand the team's purpose, work toward that purpose, and be both independent of and dependent on other members to accomplish the task (Baker *et al.*, 2005). Strom, Strom, and More (1999) also call attention to the critical role of communication for teamwork success.

Teamwork can lead to a decrease in workplace errors, higher rates of satisfaction among employees and clients, and provide opportunities for continuous improvement

among professionals (Ballangrund, 2017; Hwang & Ahn, 2015). Teamwork also brings benefits to schools. Different forms of teacher teamwork are associated with greater impact on students, readiness to teach, teacher commitment, teacher entrepreneurial behavior, and higher student achievement in math and reading (Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Shapira-Lischshinky & Aziel, 2010; Tschida, Smith & Fogarty, 2015; van Dam, Schipper & Runhaar, 2010).

The benefits of teamwork are being increasingly documented. Authors such as O'Neill and Salas (2018) advocate for more empirical studies on teamwork in general, while Amorim Neto, Burse, Janowiak, Mccarty, and Demeter (2018) call for an exploration of teachers' teamwork from the perspective of school leaders. Their call is relevant because school leaders—namely principals—are tasked with the development of a culture of teamwork among teachers (Ketterlin-Geller, Baumer & Lichon, 2014). In Benoliel and Schechter's (2018, p.234) words, principals must "pull teachers away from the comfort of their closed classroom doors and instructional routines and allow them to take the risks of learning and doubting with colleagues" to ensure school success. Accordingly, our exploratory study is an answer to their call. Our study examines teamwork among teachers from the principals' perspective—identifies the importance they give to teamwork, barriers teachers face when working in teams, and initiatives taken by principals to further teamwork.

THEORETICAL BACKGROUND: TEAMWORK IN EDUCATION

Teamwork is viewed as fundamental to successful organizations, and more specifically to good teaching (Cherkowski & Schnellert, 2018; Leonard & Leonard, 2003, 2005). According to Leonard and Leonard (2003), professional teaching standards have been revised to include language advocating for teachers' learning communities and collaboration. Teamwork not only deters teachers from working in isolation, it also improves pedagogical practices and advances student acumen and achievement (Achinstein, 2002; Datnow, 2011; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

In a review of the literature, Vangrieken et al. (2015) provide a comprehensive overview of teacher collaboration. The team found that schools must offer a climate of trust, honesty, and respect to foster effective teamwork. An environment of open communication and a shared sense of purpose and values also contribute to successful teamwork (Kutsyuruba, 2011; Vangrieken *et al.*, 2015). Furthermore, effective teams are flexible and regard the expertise of individual contributors. The work is not imposed from the top down, but emerges from the effort of the entire group instead (Duyar, Gumus & Bellibas, 2013; Vangrieken *et al.*, 2015).

Teamwork has the potential to motivate teachers, reduce workload, and increase self-efficacy (Vangrieken *et al.*, 2015). According to Avanzi, Fraccaroli, Castrelli, Marcionetti, Crescentini, Balducci, and van Dick (2017), social support is a meaningful tool for navigating work overload. Supportive mentors, colleagues, or team members share positive experiences and work together to complete tasks, thus alleviating workload stress (Avanzi *et al.*, 2017). Furthermore, research by Moolenaar, Slegers, and Daly (2011) found a relationship between the collective efficacy beliefs of Dutch teacher teams and student success in language. When teamwork fosters feelings of efficacy in teachers, it supports student achievement (Chantathai, Tesaputa & Somprach, 2015; Moolenaar *et al.*, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Vangrieken *et al.*, 2015).

Leonard and Leonard (2003) point out that teacher collaboration is unlikely to develop in a toxic school culture. A hostile environment and other stressors in the teaching profession—such as low salaries, lack of support from the administration, and poor communication of expectations—have led to worldwide rising attrition rates (Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson & Burke, 2013; Kutsyruba, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Research in Norway suggests that teamwork has the potential to subvert this trend (Skaalvik & Skaalvik, 2017). The Norwegian team analyzed the results of a questionnaire completed by over 500 teachers at ten randomly chosen high schools. They concluded that social support may not necessarily alleviate stress. But feelings of self-efficacy, job satisfaction, and enthusiasm can indeed be derived through teacher teamwork, mentoring, and learning communities (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Skaalvik and Skaalvik (2017) also found that a supportive and collaborative atmosphere at work could be associated with lower attrition rates. However, a recent study with U.S. teachers found no correlation between teamwork and motivation to leave teaching (Amorim Neto *et al.*, 2018).

The processes of building effective teamwork and improving as a group can be quite complex, often involving what Achinstein (2002) refers to as micropolitics. Micropolitics is the use of power struggles within an organization as individuals or groups set out to attain specific ambitions or objectives (Achinstein, 2002). Coups, quibbles, and contention can create conflict. But a failure to think pragmatically about the delineation of tasks and the complicated nature of relationships—as well as a miscommunication of goals—can lead to lack of trust and breakdown in the process (Bennett & Gadlin, 2012; Datnow, 2011; Frederick, 2008; Zaccaro, Rittman & Marks, 2001).

While many teachers are uncomfortable with conflict, it may actually have the potential to be viewed as a source of renewal (Achinstein, 2002; Hargreaves, 1995). Research challenges the commonly held notion that community is built in harmony

and consensus, asserting that conflict can be an instrument of inquiry, growth, and innovation (Achinstejn, 2002). While it is true that strong communities typically have common values or goals, Achinstejn (2002) points out that teamwork, derived in a climate in which cohesion itself is the value, can stifle diverse ideas and minimize the benefits of reflection. Achinstejn (2002) explains that conflict can be the catalyst for transformation, allowing teachers to challenge the status quo and take greater risks to reform education.

Asked what they needed to build effective teamwork, teachers offered diverse opinions. These included additional training through appropriate professional development, time and money for planning, more administrative support, and clear expectations (Kutsyuruba, 2011; Leonard & Leonard, 2003; Matsuo, 2016). Teachers consistently report frustration with inadequate resources and support, especially when they perceive the work environment as unsupportive, discouraging, or even hostile (Kutsyuruba, 2011; Leonard & Leonard, 2003; Matsuo, 2016).

These issues bring the role of principals in fostering teamwork to light. Mickan and Rodger (2000) indicate clearly that effective teamwork stems—at least in part—from supportive leadership. On the other hand, leadership actions presented by principals can be a barrier to teamwork (Karakus & Tomeren, 2005). Because the support of principals to teamwork does not happen automatically, their role in implementing teamwork and a culture of collaboration in schools requires further exploration.

PRINCIPALS FOSTERING TEAMWORK

Facilitating a culture of teamwork among teachers is one of the many tasks of principals (Ketterlin-Geller *et al.*, 2014). In Turkey, Duyar *et al.* (2013) found that principal leadership and teacher teamwork rank high among variables that affect job satisfaction and self-efficacy. Schools in Turkey are adapting to support teamwork among teachers. As a result, the role of principals is shifting from hierarchical, top-down management to transformational leadership (Duyar *et al.*, 2013).

Effective leadership emphasizes teamwork and collaboration rather than a singular manager. Principals are responsible for the transformational shift that occurs when schools commit to a culture of teamwork (van der Mescht & Tyala, 2008). Since schools tend to be highly structured organizations, principals must modify their structure to strengthen the culture of collaboration (Szczesniul & Huizenga, 2014). According to van der Mescht and Tyala (2008), successful principals support teamwork by establishing a cohesive climate in which team members from distinctive backgrounds with various areas of expertise collaborate to reach a shared goal. When principals facilitate successful teams by focusing on a wide variety of skills, teachers become

part of teams with a comprehensive range of ideas, expertise, and experiences that can be shared and reflected upon (Ketterlin-Geller *et al.*, 2014; Mullen & Hutingger, 2008; van der Mescht & Tyala, 2008).

Principals who are intentional about facilitating teamwork establish a precise mission and provide opportunities for teams to develop a shared vision (Drago-Severson & Pinto, 2006). By making the purpose and vision of teamwork well-defined, they provide teachers with a sense of unity and alleviate isolation. The organizational school structure gives way to an empowered culture of collaboration (Szczesniul & Huizenga, 2014). What emerges from this new mindset is a cohesive community of learners driven by diversity, participation, and shared responsibilities (Mullen & Hutingger, 2008; van der Mescht & Tyala, 2008). As teamwork flourishes, the culture of schools becomes less rigid and an environment of risk-taking, creativity, and openness is unfurled (van der Mescht & Tyala, 2008).

Early work in Australia by Walker (1994) suggests that teachers entrusted with decision-making and shared responsibilities become more willing to participate, take creative risks, and contribute to the overall effectiveness of the school. Further studies in Dutch elementary schools found that teachers empowered in this way foster strong student achievement (Moolenaar, Slegers & Daly, 2011). Likewise, a study of secondary schools in Kenya found that school leaders can inspire ownership and achievement when teachers are included in decision-making and planning (Zaveria & Thuringi, 2017). This study also indicated that teachers more successfully implement school programs and may also improve student performance when principals design effective teams.

As decision-making and shared responsibilities are filtered through teams, principals become wellsprings of resources and support (Walker, 1994). They can support teacher teams by building mutual planning time into team schedules, giving feedback to teams as they work toward team goals, and advocating for a shared vision (Mullen & Hutingger, 2008). In addition, principals can model meaningful professional learning by leading teams in study groups (DuFour, 2006). They can also act as a buffer for teams against external factors—such as bureaucracy and policy—and allow teachers to stay focused on the team's creative work (van der Mescht & Tyala, 2008).

In a study in South Africa, van der Mescht and Tyala (2008) explored the perceptions of principals regarding team management. They found that teachers consider time, trust, and diversity as necessary components of good teams. For collaboration in schools to flourish, leaders must foster a climate of trust (Duyar *et al.*, 2013). Principals who cultivate teamwork will establish a culture of trust and openness, in which teachers feel a sense of shared values and purpose, feel safe to express their feelings, enjoy acknowledgement for their accomplishments, and know they are

buffered against negative external forces (Duyar *et al.*, 2013; van der Mescht & Tyala, 2008; Walker, 1994).

Van der Mescht and Tyala (2008) also support a transformation from the hierarchical management approach to distributed leadership—an approach in which members of the team evolve and contribute to the team in varying ways. Szczesiul and Huizenga (2014) point out that the hierarchical use of mandated, formal controls has been proven ineffectual in complex school settings. In fact, a climate of authoritarian oversight, rather than organically derived collaborative processing, may put teamwork at risk (Mullen & Hutinger, 2008; Szczesiul & Huizenga, 2014; van der Mescht & Tyala, 2008; Walker, 1994). When the Turkish Ministry of National Education implemented a training program on collaboration without teachers' input, they were less willing to embrace it (Duyar *et al.*, 2013). The authors of the Turkish study emphatically call on the centralized systems integral to the country to rethink education.

Nonetheless, barriers like the ones in Turkey exist elsewhere. In Australia, Walker (1994) expressed concerns about overburdened teachers. He noted that pushing teachers to take on extra duties without extra pay could undermine teamwork. A similar U.S. study stated that teachers develop resentment toward the process when they participate in teamwork without feeling like they have influence (Tschannen-Moran, 2001). This is a term known as contrived collaboration. Tschannen-Moran (2001) also referred to principals' lack of trust. They feared that teachers were not trained to lead or that they might not perform competent work in shared leadership positions.

Another barrier noted by several studies was the scarcity of time (Amorim Neto *et al.*, 2018; Ketterlin-Geller *et al.*, 2014; Mullen & Hutinger, 2008). In some cases, principals are concerned about the challenge of finding common time for all team members to meet (Szczesiul & Huizenga, 2014; Zaveria & Thinguri, 2017). Other studies note the challenge of team members who misuse time or fail to use it productively (Ketterlin-Geller *et al.*, 2014; Szczesiul & Huizenga, 2014). In this sense, van der Mescht and Tyala (2008) alert us to teachers who undermine the process of collaboration—what the authors call sabotage. Such teachers may not contribute as much to the process, or they may act as disruptive elements.

Research has found that lack of clear communication is a sizable barrier when principals set out to build teacher teams (Szczesiul & Huizenga, 2014; Tschannen-Moran, 2001; Walker, 1994). Szczesiul and Huizenga (2014) argued that lack of communication includes the principal's inability to convey the vision or provide feedback. They noted that this can leave teachers feeling uncertain. They also found that teams end up longing for clearly stated goals to give them a sense of purpose. These findings resonate with the study Amorim Neto *et al.* (2018) conducted with 322 U.S. public school teachers. Their study found that providing a clear vision and

goals is the number-one action teachers expect principals to take to foster teamwork. Furthermore, teachers do not want a vision and goals imposed on them. They expect principals to engage them in developing the school's vision and goals, while leading by example (Amorim Neto *et al.*, 2018). Additionally, teachers would like to see principals foster teamwork in ways that include trusting teachers and listening to their feedback, running team-building activities, providing time for collaborative work, and offering professional development focused on teamwork (Amorim Neto *et al.*, 2018).

Fostering teamwork involves much more than simply addressing specific barriers. Principals need to engage in a deeper transformation of the school culture. For example, Szczesiul and Huizenga (2014) reveal that team members end up feeling like the process does not really matter when principals fail to offer appropriate oversight or make decisions without consulting them. Furthermore, principals must be aware of tensions that may arise when the culture transforms from power to creative collaboration (van der Mescht & Tyala, 2008). As they face external administrative pressure, principals must find a balance between compliance and collaboration to emerge as the buffer between policy and practice (van der Mescht & Tyala, 2008).

Shifting the culture of education is a daunting task, requiring more than managerial skills (van der Mescht & Tyala, 2008). It requires a shared vision, the courage to take risks, and a clearly defined set of values (Drago-Severson & Pinto, 2006; van der Mescht & Tyala, 2008). Furthermore, it requires educational leaders to reinvent schools with wisdom and teamwork (Tschannen-Moran, 2001).

CONTRIBUTIONS TO THE FIELD

This exploratory study addresses the following research questions:

- (i) To what extent do principals find teamwork as important?
- (ii) What are the most common barriers they face?
- (iii) How do principals foster teamwork among teachers?

By tackling these questions, this study attempts to fill a gap in the literature surrounding teamwork in the educational field by assessing the importance that principals place on it, identifying from the principals' perspective the most common barriers that teachers face when engaging teamwork, and compiling a list of the most common initiatives principals take to foster teamwork. This study is relevant because the research on teamwork in the teaching profession is still very limited. Much of the work focuses on the positive outcomes of teamwork in teaching and the barriers teachers experience when working with a team (e.g., Achinstein, 2002; Amorim Neto *et al.*, 2018; Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Kutsyuruba, 2011; Vangrieken

et al., 2015). Given the importance of leaders in shaping the culture of organizations (Groysberg, Lee, Price & Cheng, 2018; Warrick, 2017), more specifically the role of principals in providing teachers with support systems and impacting teachers' schedules and workload (Hallam et al., 2015; Hallam, Boren, Hite, Hite & Mugimu, 2013; Thomas, 2014; Yirci, Özdemir, Kartal & Kocabas, 2014), it is important to explore how they value teamwork and foster teamwork among teachers—thereby offering more evidence to the literature in this area.

METHODS: PROCEDURES AND PARTICIPANTS

U.S. K-12 public school principals received an online message. It informed them of the goal of the study and of their right to decline participating or discontinue their participation at any time. They were also ensured that their identity would remain anonymous. After completing the survey, they could enter a drawing for one of two \$30 gift cards. A total of 636 principals completed the survey.

The mean age of responders was 49.3 ($SD = 8.2$) and mean years experience as principal was 8.6 ($SD = 6.6$). Females comprised 57.39% of participants. This gender distribution is similar to the overall U.S. public school principal population. According to the U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2017) in 2015-16, 54.2% of principals identify as female. Most participants had a Master's degree ($n = 543, 85.37\%$). More than half were principals at elementary schools ($n = 349, 54.87\%$), consistent with national statistics.

MEASURES: DEMOGRAPHICS

Participants were asked to provide information regarding age, gender, experience as principal, school type, and highest degree achieved.

IMPORTANCE OF TEAMWORK

Principals were asked to rate the overall importance of teamwork on a five-point Likert scale, ranging from 1 (not at all important) to 5 (very important). Then they were asked to justify their response to this item.

OPEN-ENDED QUESTIONS

Principals were asked to identify up to three barriers they perceive teachers may face when working in a team. We also asked them to identify up to three initiatives they have taken to foster teamwork.

ANALYSES

We performed descriptive statistical analyses to determine the age, gender, years of experience, school type, and highest degree. We also analyzed the importance of teamwork with descriptive statistics.

We performed an analysis of frequency to identify the barriers principals perceive teachers having to teamwork and the initiatives they have taken to promote teamwork. Finally, we performed an analysis of frequency to determine why principals felt teamwork was important.

RESULTS: THE IMPORTANCE OF TEACHERS' TEAMWORK

To assess the extent to which principals find teachers' teamwork important, participants rated it in a Likert scale ranging from 1 (not at all important) to 5 (very important). Almost all rated it as highly important ($M = 4.803$, $SD = 0.425$). Only 7 (1.1%) principals attributed low importance to teachers' teamwork.

As a follow-up question, we asked principals to briefly justify their response regarding the importance of teamwork. Their reasons focused on three elements: school culture and success, student achievement, and teachers' pedagogical practices and personal growth. While these elements are usually intertwined in the daily school routine, we present them separately below to better illustrate the participants' reasoning.

i) School culture and success ($n = 185$, 35.99%). Teachers' teamwork is important to principals because it benefits the entire school by facilitating community building, school success, and the creation and achievement of common goals throughout the building. According to principals, teamwork helps create a positive school culture, an environment of open communication, and a climate of trust, honesty, and respect. Additionally, teamwork supports all individuals in the building—teachers, staff members, and students. "We have to work together to best serve kids AND ourselves. It allows us to build a learning community to support the growth of everyone in our building," said one principal.

ii) Student achievement ($n = 128$, 24.90%). Principals believe that teamwork among teachers positively impacts student achievement and creates a model which

students observe and engage in good teamwork. Teamwork can create an environment in which students are successful and achieve more, both socially and academically. “Collaboration is extremely important in achieving schoolwide goals and vision. These goals are student-centered and ultimately contribute to student achievement,” said a principal.

iii) Teachers’ practices and growth ($n = 201$, 39.11%). Principals stated that teamwork impacts teaching practices and influences teacher personal growth. Many principals reported that teamwork helps teachers by giving them role models, other teachers to talk to about best practices, and the opportunity to examine different perspectives and opinions. “When teachers work as a team they learn and grow together as they see things from others’ points of view. An effective team taps the expertise of each person, honors the opinions of all and compels each member to be curious, inquisitive and resourceful professional learners and problem solvers,” said one principal.

BARRIERS TO TEAMWORK AMONG TEACHERS

Participants were asked to list up to three barriers that teachers face regarding teamwork. The list presented in Table 1 indicates that time constraints, relationship issues, and teaching concerns were the main barriers teachers face when engaging in teamwork.

Table 1: Barriers to teachers’ teamwork according to principals

| Barriers | <i>n</i> (%) |
|---|--------------|
| Time constraints | 408 (26.19%) |
| Relationship issues (lack of trust, conflict, communication issues) | 252 (16.17%) |
| Teaching concerns (lack of resources, differences in teaching style, experience, and knowledge) | 252 (16.17%) |
| Personality differences (attitude, ego, personal values) | 218 (13.99%) |
| Other barriers (isolation, leadership issues, lack of buy-in) | 174 (11.17%) |
| Unclear roles and goals | 131 (8.41%) |
| Unwillingness to participate in teams or to change | 65 (4.17%) |
| Insecurities | 58 (3.72%) |
| Total: | 1558 (100%) |

PRINCIPALS’ INITIATIVES TO FOSTER TEAMWORK

Participants were asked to identify up to three initiatives they have taken to encourage teamwork among teachers. The list indicates that the most frequent initiatives taken was modifying schedules, followed by team-building activities and professional development. Table 2 contains the complete list of initiatives.

Table 2: Initiatives taken to promote teamwork

| Initiatives | <i>n</i> (%) |
|--|--------------|
| Modifying schedules (common planning time, adding time to meet) | 324 (21.04%) |
| Team-building activities (relationship building, awards, celebrations) | 205 (13.31%) |
| Professional development/training (book studies, mentoring, classroom observations) | 219 (14.22%) |
| Professional Learning Communities (PLC) | 165 (10.71%) |
| Regular meetings (grade-level meetings, team meetings) | 164 (10.65%) |
| Other initiatives (district/state driven, less responsibilities for staff, creating common goals/expectations) | 463 (30.06%) |
| Total: | 1540 (100%) |

DISCUSSION

This exploratory study had three main objectives: (i) assessing the importance of teachers’ teamwork according to principals; (ii) identifying the barriers teachers face when working in teams; and (iii) listing the initiatives that principals take to promote teamwork. The following sections address the findings for each of these goals and their implications for the field. These are followed by the limitations in our study that we identified and recommendations for future studies.

THE IMPORTANCE OF TEACHERS’ TEAMWORK

The high importance of teachers’ teamwork reported by participants is encouraging. The literature has long indicated the positive benefits of teamwork (e.g., Datnow, 2011; Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Shapira-Lischshinky & Aziel, 2010; Tschida, Smith & Fogarty, 2015; van Dam, Schipper & Runhaar, 2010; Vangrieken et al., 2015), which we highlighted in previous sections of this paper. Similarly, the reasons provided by principals for such evaluation—which included school culture and success, student achievement, and teachers’ pedagogical practices

and personal growth—are also aligned with the previously cited literature. The results suggest that principals in our sample seem to be aware of teamwork as a strategy to school success in a very dynamic society.

The fact that principals already have a high regard for teamwork suggests that school districts can continue to reinforce this message and provide tools for principals to identify obstacles to teamwork and address them. As Karakus and Toremén (2008) suggest, teamwork effectiveness has not only to do with teachers' relationships and individual differences, but also with structural issues and how leadership is exercised. School districts and principals need to see themselves as part of the equation. They impact teachers' teamwork and it impacts them in return. Once schools have redesigned themselves to embrace a culture of collaboration—which includes the ability to doubt deeply held assumptions regarding education, leadership, and the very role of schools—there is no way to go back to a hierarchical management approach, as discussed by van der Mescht and Tyala (2008). In this sense, the very nature of principalship changes. Principals are no longer managers or enforcers, instead they become leaders who facilitate the development of a shared vision, foster a sense of unity, and empower a culture of collaboration (Amorim Neto *et al.*, 2018; Drago-Severson & Pinto, 2006; Szczesiul & Huizenga, 2014).

In light of this study's findings, current and prospective principals could be further educated on team development strategies and theories, how a culture of collaboration actuates the exercise of their profession, and the nature of the expectations that school districts place on them. In this way, they can support teachers in designing successful teamwork initiatives and redesigning school systems and practices that previously led to isolation and competition.

BARRIERS TO TEAMWORK AMONG TEACHERS

The barriers to teamwork identified by principals include time constraints, relationship concerns (e.g., lack of trust, conflicts, communication issues), teaching and personality differences, willingness to participate, and more. These deterrents to teamwork are aligned with the literature. For instance, Vangrieken *et al.* (2015) discusses how conflicts, unclear goals, poor communication, and little time can negatively impact teamwork. Outside of the school context, Poghosyan, Norful, and Martsolf (2017) highlight the role of time constraints and lack of participation on teamwork. Similarly, Levitt (2016) indicates that personal differences such as age, educational background, and gender could be barriers to teamwork. Levitt's conclusions are also supported by previous work by Karakus and Toremén (2008).

While those barriers to teamwork are well-known to researchers and practitioners, we were surprised by the ways in which principals downplayed the role of leadership on teamwork. A small number of participants reported leadership issues. The number was so small that we presented it under “Other barriers.” It is possible that they did not see themselves or other principals as a potential barrier. As shown in the results, they put a high importance on teamwork and took action to foster it. However, it is possible that they are not fully aware of the critical role they play in fostering or derailing teamwork in schools. According to Park, Henking, and Egley (2005), leaders need to be intentional when promoting teamwork. In that way, they can demonstrate reliability, trustworthiness, and embodying behaviors that demonstrate the value of teamwork, rather than just talking about it. Deriving from Tschannen-Moran (2001) and van der Mescht and Tyla (2008), it can be argued that teamwork is less likely to take place if principals do not trust that teachers are capable of offering meaningful contributions. This is relevant because previous studies have found that some teachers do not believe principals trust them (Balyer, 2017; Yirci et al., 2014). Teachers respond by not trusting principals in return (Hallam et al., 2015). In such an environment, meaningful collaboration and a sense of community are compromised. This can ultimately lead to teacher attrition (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2011; Yirci *et al.*, 2014).

These findings are a call to school principals to further develop their awareness of their own power to block and/or support the growth of teamwork through specific actions as well as forging a culture of collaboration. They also remind teachers that a well-prepared and well-intentioned principal can only do so much if they sabotage the collaborative processes introduced by school leadership. Professional development of teachers and principals, as well as the certifying programs, could integrate teamwork both as a content and a process aimed at supporting student success.

HOW PRINCIPALS FOSTER TEAMWORK

The initiatives principals take to promote teamwork among teachers include modifying schedules to increase common time and availability for meetings, conducting team-building activities, providing professional development and training in teamwork, establishing PLCs, and conducting regular meetings by grade levels or discipline areas. These actions seem appropriate to address the barriers discussed in the previous section. In fact, just like time constraints was the main barrier identified by principals, modifying schedules to allow for common time was their number-one initiative. This is meaningful because the issue of time is commonly found in the literature (e.g., Ketterlin-Geller et al., 2014; Mullen & Hutinger, 2008; Zaveria & Thinguri, 2017) as a

deterrent to teamwork. Additionally, most of the initiatives reported are aligned with actions that U.S. public school teachers expect principals to take to foster teamwork, such as providing professional development, time for collaboration, and running team-building activities. (Amorim Neto *et al.*, 2018).

While principals seem to be aware of the concerns shared by researchers and teachers in terms of barriers and actions taken, our findings suggest that principals may be losing sight of an important role of leaders: shaping organizational culture (Groysberg *et al.*, 2018; Warrick, 2017). U.S. public school teachers have said that their main expectation is for principals to provide a clear vision and goals (Amorim Neto *et al.*, 2018). The lack of a clear vision and goals may lead to confusion due to faulty communication (Szczesniul & Huizenga, 2014) and to contrived collaboration (Tschannen-Moran, 2001). It is therefore important to put all initiatives in the context of a culture of collaboration that fosters participation and shared leadership (Mullen & Huting, 2008; van der Mescht & Tyala, 2008; Szczesniul & Huizenga, 2014).

These findings regarding the initiatives that principals take to foster teamwork suggest that while they are mostly in tune with their teachers' expectations, they need to continue working toward a more systemic perspective of their initiatives to develop a deeper understanding of teamwork and forge a culture of collaboration in their schools through a shared vision and goals (Drago-Severson & Pinto, 2006; Hallam *et al.*, 2015). A culture of teamwork and collaboration would lead to a school that Cetin and Keser (2015) describe as a place where adults learn together and continuously with focus on student success. A school culture that fosters teachers' teamwork also requires attention to their needs, expectations, and inclinations (Karakus & Tomeren, 2008). While principals are expected to shape the culture of their schools, they need proper education and the support of school districts to do so. In this regard, the findings of this study are also a call to certification programs and school districts to ensure that principals are well-equipped and able to develop a common vision and goals with the school community. Teachers expect principals to do more than manage schedules, organize professional developments, and run meetings. Teachers want principals to be visionaries who engage them in achieving a common goal and developing a shared vision (Amorim Neto *et al.*, 2018; Drago-Severson & Pinto, 2006).

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

Up to now, only limited studies have explored teachers' teamwork from the principals' perspective. This paper is a step toward a systematic investigation of the importance of teamwork for principals, the perceived barriers, and the actions they take to foster it in their schools. While the exploratory nature and the type of analysis

conducted were appropriate to address the research questions with a large sample of principals, the findings of our study were limited. We identified the actions principals take to foster teamwork, but did not explore decision-making processes nor the level of involvement of teachers in the implementation of these actions. Similarly, while we placed the role of principals toward teachers' teamwork in the larger context of school culture and leadership, we did not ask any questions specifically addressing principals' perceived leadership styles and their impact on teamwork. Finally, while inquiring about the actions taken by principals to foster teamwork, we did not ask them about the success of those actions and potential takeaways.

We reinforce the calls by O'Neill and Salas (2018) for more empirical studies on teamwork in organizations and by Amorim Neto *et al.* (2018) for a continuous exploration of teachers' teamwork from the perspective of school leaders. To expand the literature on the topic at hand and address this study's limitations, we recommend in-depth qualitative studies aimed at uncovering the decision-making processes that support the actions principals take to foster teamwork. More specifically, future research could assess the extent to which teachers and other staff are involved in the decision-making and implementation of such actions. Future studies could also explore the success rate of actions taken by principals to foster teamwork as well as what they have learned from their successes and failures in such implementations. Finally, the implementation of teamwork from the perspective of principals could also be explored from the broader discussion of shared leadership, including how principals understand their roles as leaders regarding developing a shared vision and common goals that require teamwork.

REFERENCES

- ACHINSTEIN, B. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. **Teachers College Record**, 2002, 104(3), p.421-455.
- AMORIM NETO, R. C., BURSEY, A., JANOWIAK, D., McCARTY, C., & DEMETER, B. Teamwork and motivation to leave the teaching profession: An exploratory study. **Journal of Education**, 2008, 198(3), p.215-224.
- AVANZI, L., FRACCAROLI, F., CASTELLI, L., MARCIONETTI, J., CRESCENTINI, A., BALDUCCI, C., & VAN DICK, R. How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. **Teaching and Teacher Education**, 2008, 69, p.154-167.

- BAKER, D. P., SALAS, E., KING, H., BATTLES, J., & BARACH, P. (2005). The role of teamwork in the professional education of physicians: Current status and assessment recommendations. **Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety**, 31(4), p.185-202.
- BALLANGRUD, R., HUSEBO, S. E., & HALL-LORD, M. L. Cross-cultural validation and psychometric testing of the Norwegian version of the TeamSTEPPS® teamwork perceptions questionnaire. **BMC Health Services Research**, 2017, 17(1), p. 799-809.
- BALYER, A. Trust in school principals: Teachers' opinions. **Journal of Education and Learning**, 2017, 6(2), p. 317-325.
- BENOLIEL, P., & SCHECHTER, C. Teamwork doubting and doubting teamwork. **Improving Schools**, 2018, 21(3), p. 225-239.
- BOYD, D., GROSSMAN, P., ING, M. LANKFORD, H., LOEB, S., & WYCKOFF, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. **American Educational Research Journal**, 48, p. 303-333.
- BUCHANAN, J., PRESCOTT, A., SCHUCK, S., AUBUSSON, P., BURKE, P., & LOUVIERE, J. Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, 2013, 38(3), p. 112-129.
- CETIN, M., & KESER, S. The teacher leader in context of shared leadership in public schools. **American Journal of Educational Research**, 2015, 3(8), p.1027-1035.
- CHANTATHAI, P., TESAPUTA, K., & SOMPRACH, K. Development of effective teacher program: Teamwork building program for Thailand's municipal schools. **International Education Studies**, 2015, 8(9), p.138-147.
- CHERKOWSKI, S., & SCHNELLERT, L. Teacher, team, and school change through reciprocal learning. **Teacher Development**, 2018, 22(2), p. 229-248.
- DATNOW, A. Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. **Journal of Educational Change**, 2011, 12(2), p. 147-158.
- DRAGO-SEVERSON, E., & PINTO, K. School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources. **International Journal of Leadership in Education**, 2006, 9(2), p. 129-155.
- DUFOUR, R. Collaboration is the key to unlocking potential. **The Learning Principal**, 2006, 2(3), p. 6-7.

DUYAR, I., GUMUS, S., & BELLIBAS, M. S. Multilevel analysis of teacher work attitudes. **International Journal of Educational Management**, 2013, 27(7), p. 700-719.

GROYSBERG, B., LEE, J., PRICE, J., & CHENG, J. (2018). The leader's guide to corporate culture. **Harvard Business Review**. Retrieved from <https://www.spencerstuart.com/~media/pdf%20files/research%20and%20insight%20pdfs/the-leaders-guide-to-corporate-culture.pdf>

HALLAM, P. R., BOREN, D. M., HITE, J. M., HITE, S. J., & MUGIMU, C. B. Headteacher visibility and teacher perceptions of headteacher trustworthiness: A comparison of the Ugandan context to existing theory. **International Journal of Educational Development**, 2013, 233, p. 510-520.

HALLAM, P. R., SMITH, H., HITE, J., HITE, S., & WILCOX, B. Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. **NASSP Bulletin**, 2015, 99, p. 193-216.

HWANG, J. I., & AHN, J. Teamwork and clinical error reporting among nurses in Korean hospitals. **Asian Nursing Research**, 2015, 9(1), p.14-20.

KARAKUS, M., & TOREMEN, F. How our schools can be more synergic: Determining the obstacles of teamwork. **Team Performance Management**, 2005, 14(1), p. 233-247.

KETTERLIN-GELLER, L. R., BAUMER, P., & LICHON, K. Administrators as advocates for teacher collaboration. **Intervention in School and Clinic**, 2014, 51(1), p. 51-57.

KUTSYURUBA, B. Teacher collaboration, mentorship, and intergenerational gap in Post-Soviet Ukrainian schools. **International Journal of Educational Reform**, 2011, 20(3), p. 226-255.

LEONARD, L., & LEONARD, P. The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. **Current Issues in Education**, 2003, 15(3), p.1-10 .

LEONARD, L. J., & LEONARD, P. E. Achieving professional community in schools: The administrator challenge. **Planning and Changing**, 2005, 36(1), p.23-49.

LEVITT, S. R. Addressing cross-cultural teamwork barriers: Implications for industry practice and higher education curricula. **Industry and Higher Education**, 2016, 30(5), p. 315-320.

MATSUO, M. Reflective leadership and team learning: An exploratory study. **Journal of Workplace Learning**, 2016, 28(5), p.307-321.

MICKAN, S., & RODGER, S. Characteristics of effective teams: a literature review. **Australian Health Review**, 2000, 23(3), p. 201-208.

MOOLENAAR, N. M., SLEEGERS, P. J. C., & Daly, A. J. Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. **Teaching and Teacher Education**, 2011, 28(2), p. 251-262.

MULLEN, C. A., & HUTINGER, J. L. The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice*, 2008, 47(4), p. 276-285.

O'NEILL, T. A., & SALAS, E. Creating high performance teamwork in organizations. **Human Resource Management Review**, 2018, 28, p. 325-331.

PARK, S., HENKIN, A. S., & ENGLE, R. Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. **Journal of Educational Administration**, 2005, 43(5), p. 462-479.

POGHOSYAN, L., NORFUL, A. A., & MARTSOLF, G. R. Primary care nurse practitioner practice characteristics: Barriers and opportunities for interprofessional teamwork. **The Journal of Ambulatory Care Management**, 2017, 40(1), p. 77-86.

RONFELDT, M., FARMER, S., McQUEEN, K., & GRISSOM, J. Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. **American Educational Research Journal**, 2015, 52, p. 475-514.

SHAPIRA-LISCHSHINSKY, O., & AZIEL, V. Team culture perceptions, commitment and effectiveness: Teamwork effects. **Educational Practice and Theory**, 2010, 32, p.33-56.

SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. **Social Psychology of Education**, 2017, 20(1), p. 15-37.

SZCZESIUL, S., & HUIZENGA, J. The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. **Improving Schools**, 2014, 17(2), p. 176-191.

STROM, P. S., STROM, R. D., & MOORE, E. G. Peer and self-evaluation of teamwork skills. **Journal of Adolescence**, 1999, 22, p. 539-553.

THOMAS, S. The effects of principal leadership behavior on new teachers' overall job satisfaction (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.860.9877&rep=rep1&type=pdf>

TSCHANNEN-MORAN, M. Collaboration and the need for trust. **Journal of Educational Administration**, 2001, 39(4), p. 308-331.

TSCHIDA, C. M., SMITH, J. J., & FOGARTY, E. A. "It just works better": Introducing the 2:1 model of co-teaching in teacher preparation. **The Rural Educator**, 2015, 36, p. 11-26.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. **Digest of Education Statistics**, 2017. Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_212.08.asp

VAN DAM, K., SCHIPPER, M., & RUNHAAR, P. Developing a competency-based framework for teacher's entrepreneurial behaviour. **Teaching and Teacher Education**, 2010, 26, p. 965-971.

VAN DER MESCHT, H., & TYALA, Z. School principals' perceptions of team management: A multiple case-study of secondary schools. **South African Journal of Education**, 2008, 28(2), p. 221-239.

VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E., & KYNDT, E. Teacher collaboration: A systematic review. **Educational Research Review**, 2015, 15(1), p. 17-40.

WALKER, A. Teams in schools. **International Journal of Educational Management**, 1994, 8(4), p. 38-44.

WARRICK, D. D. What leaders need to know about organizational culture. **Business Horizons**, 2017, 60, p. 395-404.

YIRCI, R., ÖZDEMİR, T., KARTAL, S., & KOCABAŞ, İ. Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. **School Leadership & Management**, 2014, 34, p. 454-469.

Zaveria, K. W., & Thinguri, R. W. Critical analysis of the relationship between principals' management skills and team work in public secondary schools in Kenya. **European Journal of Education Studies**, 2017, 3(1), p. 152-163.

SOBRE OS AUTORES

MEAGHAN POLEGA. Is seeking her doctoral degree in diversity and equity in education from University of Illinois, USA. Currently she serves as adjunct instructor in the College of Urban Education at Davenport University, USA.

ROQUE DO CARMO AMORIM NETO. Received his doctoral degree in educational leadership from Saint Mary's College of California, USA.

REBECCA BRILOWSKI . Earned her master's degree in urban education at Davenport University, where she serves as adjunct instructor.

KRISTIN BAKER. Teaches science at Hope Academy, USA. Currently, she seeks her master's degree in urban education at Davenport University.

RECEBIDO: 15/01/2019.

APROVADO: 15/02/2019.

VIVIR PARA EDUCAR(SE): UNA EXPERIENCIA EN BUSCA DE NARRADOR

LIVING TO EDUCATE YOURSELF: AN EXPERIENCE IN SEARCH OF NARRATOR

VIVENDO PARA EDUCAR(SE): UMA EXPERIÊNCIA EM BUSCA DE NARRADOR

Gabriel Jaime Murillo Arango¹
gabriel.murillo@udea.edu.co

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar o processo de identidade narrativa do indivíduo como a essência de todo o currículo de formação ao longo de uma história de vida. O seu ponto de partida é o reconhecimento da natureza universal das narrativas em todas as culturas do mundo, como se viu na antropologia filosófica, nas ciências da linguagem e na hermenêutica. Esta base teórica permite a melhor compreensão do desenvolvimento pessoal nas escolas e da educação não formal, colocando o pé no chão da transdisciplinaridade no conhecimento. Ou seja, trata-se de uma teoria sem fronteiras, onde entra em jogo a narrativa biográfica no paradigma da educação.

PALAVRAS-CHAVE: ABRAÇO; BIOGRAFIA; IDENTIDADE NARRATIVA.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the individual's narrative identity process as the essence of all training curriculum throughout a life history. Your point of departure is the acknowledgement of universal nature of narratives in all cultures of the world, as so it had seen by philosophical anthropology, language sciences and hermeneutics. These theoretical basis allows for the best understanding of personal development in schools and non-formal education, setting your foot on the ground of transdisciplinarity in knowledge. Or rather, is about of one theory with no borders, where come into play the biographical-narrative in education paradigm.

KEY WORDS: EMBRACE; BIOGRAPHY; NARRATIVE IDENTITY.

¹ Universidad de Antioquia

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar la asimilación del proceso de identificación narrativa de los sujetos como la esencia misma de todo programa de formación a lo largo de un trayecto biográfico. Su punto de partida es el reconocimiento de la naturaleza universal del relato en las culturas del mundo, según ha sido establecido por la antropología filosófica, las ciencias del lenguaje y la hermenéutica. Dicha fundamentación teórica permite acceder a una mejor comprensión de los procesos de formación en las escuelas y en otros espacios no escolares, con los pies firmes en un suelo transdisciplinario, o mejor, una teoría sin fronteras, donde tiene lugar la puesta en juego del paradigma biográfico-narrativo en educación.

PALABRAS CLAVE: ACOGIMIENTO; BIOGRAFÍA; IDENTIDAD NARRATIVA.

NARRATIVA Y ACOGIMIENTO EN EDUCACIÓN

Los progresos de las ciencias del lenguaje, y en general de las ciencias humanas, en la época de la modernidad, han permitido establecer el carácter universal del relato en las culturas del mundo, sin excepción, bien sea considerada la variedad prodigiosa de géneros o los innumerables soportes por medio de los cuales aquel es transmitido: sea por el lenguaje articulado, oral o escrito, o por imágenes fijas o móviles, gestuales o corporales, sea en forma del mito, la leyenda, el drama, la tragedia, la comedia, la pintura, el cine, el cómic, la conversación de todas las horas. El relato es omnipresente, existe desde los albores mismos de la humanidad, siendo creado y transmitido a través de generaciones, sin distingos de clase, creencias o grados de dominio técnico; es internacional, transhistórico, transcultural, y está ahí, como la vida, incluso burlándose de la buena y de la mala literatura, como fuera definido tan brillantemente por Roland Barthes en su célebre Introducción al análisis estructural de los relatos de 1966.

El impulso a los estudios sobre el lenguaje específicamente humano que acompaña el tránsito del siglo XIX al XX sitúa en el centro de las preocupaciones la cuestión de las variadas formas de expresión mediante las cuales el ser humano produce sentido en relación con sí mismo y con el mundo, servido de un marco de orientación que es el sistema de signos. Los logros de tal esfuerzo intelectual permiten resaltar el papel de la lengua materna en la configuración de los sujetos lanzados a la vida social, a la vez que el reconocimiento de muchos otros sistemas, nombrados por Cassirer (1971) en términos de “formas simbólicas”, como son la música, las matemáticas, la mitología, la religión, el arte. Al partir de la consideración de la naturaleza intrínseca del lenguaje, se ve claro cómo la narración cumple un papel mediador determinante a la vez en un nivel epistemológico y en un nivel ontológico.

Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, e incluso hacer nuestras las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo, lo vivido no se presenta solo ni aislado sino siempre en compañía o en conexión con algo, esto es, en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato –de donde se infiere el célebre postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Desde esta perspectiva se mantiene la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, según el cual, a diferencia de otras especies vivas sobre la tierra, aquel posee una capacidad ilimitada de simbolización expresada en el juego dialéctico entre la síntesis que hace unidad de la diversidad y el análisis que separa en unidades claras y distintas, entre la emoción y la razón, entre el sentimiento y el concepto. El *animal symbolicum* es una criatura que reúne la capacidad de razonar con la de trascender las contingencias de la vida cotidiana, es decir, una criatura logomítica que comprende su existencia expresada en mitos, símbolos e historias que moldean a la vez una vida singular y las señas de identidad de grupos o comunidades enteras. Con estas premisas se desarrolla una teoría que tiene como uno de sus componentes esenciales el así denominado trayecto biográfico. El significado de la palabra trayecto, más que a un mirar atrás, se refiere a lanzar, proyectar adelante, en un movimiento que de hecho nos involucra a nosotros mismos, recorriendo los caminos de la experiencia que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte: enfrentados con el mundo, con los otros, con sí mismo, con los enigmas de la vida.

En este orden de ideas, el trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el sentido de la vida; ese algo que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre los extremos de una caída en el caos primigenio y la pesadilla de un orden inquebrantable. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico en el que se teje la red de símbolos que descubre la trama de los vínculos sociales, las representaciones que las personas se hacen de sí mismo y de los otros, las instituciones que amparan las diversas actividades humanas, en una palabra, las denominadas estructuras de acogida. Es este un concepto liminar en la crítica de la cultura contemporánea formulada por el antropólogo y teólogo benedictino catalán Lluís Duch –recientemente fallecido en la abadía de Montserrat, Barcelona, en diciembre de 2018-, anclado en la dimensión simbólica del ser humano que configura un mundo pleno de sentido, un mundo polisémico construido socialmente que se manifiesta en la cultura de su tiempo. Las estructuras de acogida nombran el despliegue de la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas e instituciones, las que son

apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte.

La acogida (o el acogimiento) entendida, pues, como una estructura inherente a la condición humana, en virtud de que el ser humano “necesita ser acogido” para serlo plenamente, se despliega a través de las estructuras sociales fundamentales que posibilitan su venida e incorporación al mundo: la lengua materna, la familia, el territorio, el espacio-tiempo de recogimiento espiritual, y conforman verdaderos ámbitos de resguardo ante cualquier tentación nihilista. A medida en que tenga lugar su inserción en el mundo humano, cada quien se va apropiando del aprender a regular o adaptar los factores condicionantes de su existencia, no importa cuán incontrolables sean, dando origen a una praxis de resistencia contra lo que nos es desconocido o escapa a nuestra comprensión o acecha en la oscuridad: la muerte, el mal, el enigma, o incluso aquello que los griegos antiguos llamaban el destino.

Cuando hablamos de acogida en educación, se pretende mostrar su alcance pedagógico, descriptivo y narrativo, en medio de una crisis general de las transmisiones culturales quizás más amenazadas ahora que nunca por parte de los poderes hegemónicos. Asimismo, en la consideración de dicho alcance que refuerza la atención en la educación desde la primera infancia, nos sentimos próximos de la perspectiva de Hannah Arendt, quien pudo alejarse de una ontología del ser humano concebido como un ser arrojado para la muerte y, por el contrario, más cerca de un ser esperado y acogido para la vida.

Los cambios vertiginosos introducidos en la vida cotidiana contemporánea a causa de la revolución digital, que se manifiestan en la pérdida sensible de ciertas modalidades de narrativas orales, acaso más ceñidas a rituales performativos heredados, conlleva la expansión de nuevas formas horizontales, expeditas, inmediatas, en la relación de unos con otros, sin prescindencia de la oralidad y de la escritura, sin detrimento del afán por dar cuenta de las vivencias del presente. Y es justo en este horizonte del devenir antropológico donde se sitúa la indisoluble e inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica:

En cuanto experiencia biográfica, la vida viene a ser un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va historiándose y haciéndose visible *in fieri*, en el proceso de cerrarse sobre una urdimbre invisible a menudo. Seamos narradores profesionales o espontáneos –y todos somos esto último al menos, tales entramados de palabras, imágenes y acciones nos resultan familiares e indispensables a la vez, dado que el mismo vivir constituye una praxis narrativa, sepámoslo o no. Indigentes, limitados y ambiguos, necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren, trenzar y difundir historias además de recibirlas. Y ello porque el acto de contar es una “praxis de dominación de la contingencia” capital, tentativa de domeñar la incerteza y la desazón que existir suscita (DUCH Y CHILLÓN, 2012, p. 295).

HOMO NARRANS E IDENTIDAD

Hace cincuenta años, apenas iniciadas las escaramuzas del mayo 68 francés, el entonces decano de filosofía de la universidad de Nanterre, Paul Ricoeur, debatía con colegas y alumnos acerca de la naturaleza y función del profesor, enentendida en los siguientes términos: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (DOSSE, 2013, p. 433). Decir, saber, ser: los tres verbos que se conjugarán durante más de medio siglo en una obra que despliega las líneas maestras de un proyecto de investigación filosófica en torno a una teoría del discurso, una teoría de la acción y una teoría narrativa, no tomadas de forma separada sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana que son transpuestas a la vez en una teoría narrativa.

Su obra monumental *Tiempo y Narración* publicada sucesivamente en tres volúmenes, comienza con una relectura desde Aristóteles, pasando por Agustín de Hipona, sobre los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato. No está de más justificar el porqué de su interés por la obra de Agustín –alabada como una piedra miliar en la historia del pensamiento de Occidente, situando en lo más alto la lectura de las *Confesiones* que desarrolla una teoría de la memoria a la que no cesamos de volver. En dicha obra sobresale la llamada tríada que es configurada desde el presente: primero el pasado, que es la presencia en forma de recuerdo, la huella del pasado en el presente; mientras que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero solo podemos pensar el pasado y el futuro desde un presente que nos duela o nos interesa, en todo caso, desde un presente que a su vez puede ser objeto de crítica. Al hacer efectivo el préstamo de la reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar (RICOEUR, 2008, p. 53).

La experiencia de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros; solo aprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos, cuya estructuración es posible gracias a esquemas mentales de prefiguración que sirven para orientarnos en el modo como se narran las cosas. Las cosas se narran contando un inicio, tanto más eficiente en cuanto permite el fluír de una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, que necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato

por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta en intriga y un desenlace, es decir, como la representación de un esquema de prefiguración narrativa.

La investigación sobre el tiempo y la narración se fundamenta en un régimen de historicidad, independiente tanto de una concepción puramente cosmológica del movimiento temporal, como corresponde a la visión platónica de un tiempo identificado con la revolución de los cuerpos celestes, como también de la aproximación intimista o psicológica de Agustín resumida en la célebre aporía: “¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunta, ya no lo sé” (AGUSTÍN, p. 486, 2017). Sin embargo, nada impide a Ricoeur rescatar del filósofo de Hipona el papel decisivo de la memoria en cuanto presencia del pasado en el presente, lo cual habrá de ser explayado desde *Tiempo y Narración* hasta *La memoria, la historia, el olvido*.

El epílogo conmovedor de esta lúcida concepción del tiempo, vuelta tangible en el momento del divorcio de una obra que deja de pertenecer a su autor, rehén del tiempo de vida mortal, para ser liberada en la esfera pública fuera ya del alcance de su creador, se revela precisamente en la imagen de Ricoeur yacente en el lecho donde habría de morir en pocos días, mientras reflexiona sobre la supervivencia de su obra:

Es el tiempo en el cual estoy; aún participo de los tormentos y los júbilos de la creación, como en un otoño crepuscular; pero siento en la carne y en el espíritu la escisión entre el tiempo de la obra y el de la vida; me alejo del tiempo inmortal de la obra y me repliego en el tiempo mortal de la vida: este alejamiento es un despojamiento, una puesta al desnudo del tiempo mortal en la tristeza del tener que morir, o, acaso, el tiempo del fin y de la pobreza de espíritu (RICOEUR 2008, p. 78).

Antes de todo, Ricoeur tuvo buen cuidado en emprender un diálogo constante con otras ciencias, como admite en su *Autobiografía intelectual*: “la filosofía muere si se interrumpe su diálogo milenario con las ciencias, sean las ciencias matemáticas, las ciencias de la naturaleza o las ciencias humanas” (RICOEUR, 2007, p. 64). Es así como en sus elaboraciones teóricas abreva por igual en las fuentes de la historia, la sociología, la tradición filosófica hermenéutica, el análisis del discurso, animado por la convicción de que solo mediante el cruce interdisciplinario es viable trascender la antinomia de la que estamos hechos en la forma de pensar habitual de la cultura occidental, basada en la separación entre individuo y sociedad, las ciencias explicativas y las ciencias comprensivas, en fin, las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. Como resultado de ello plantea su reconocida fórmula hermenéutica: explicar más es comprender mejor; si la comprensión precede, acompaña y envuelve la explicación, ésta a su vez desarrolla analíticamente la comprensión, con lo que se da cuenta de la reciprocidad existente entre comprender y explicar (RICOEUR, 1998, p. 27).

La posición del filósofo hermeneuta y responsable sin igual del “giro narrativo” en el pensamiento contemporáneo es la de una oposición frontal al estructuralismo dominante en la academia francesa de su época: frente a la historia estructuralista presa del método serial cuantitativo, frente a la antropología lévi-straussiana obcecada en la identificación de las estructuras universales en las relaciones de parentesco, frente a la lingüística saussureana basada en el signo como unidad de análisis, Ricoeur (2007, p. 34) rechaza la primacía de un trascendentalismo sin sujeto, indiferente a la búsqueda de sentido de un “sujeto de angustia”. Así pues, reivindica como objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas la búsqueda de sentido en la vida de los sujetos, de donde deriva una suerte de racionalidad narrativa en la que efectivamente ocurra algo y sean tenidos en cuenta los acontecimientos en la vida de los individuos y de las colectividades. Este deslinde deliberado le condujo a plantear en el segundo volumen de *Tiempo y Narración* un programa de investigación que trasciende más allá del lenguaje filosófico propiamente dicho.

El camino elegido es el de la fenomenología hermenéutica que busca explicar para comprender mejor, y aboga por la clausura de la distancia que separa en la racionalidad moderna, por un lado, las ciencias que explican la naturaleza de las cosas a partir del establecimiento de causalidades, regularidades, predicciones y leyes y, por otro, las ciencias humanas comprensivas más atentas a la excepcionalidad, la incertidumbre, el acontecimiento. La apuesta epistemológica pasa por entender que toda cuestión sobre un ser cualquiera es una cuestión por el sentido, siendo como es la pregunta fundamental que atraviesa esta particular teoría narrativa: ¿Qué sentido tienen las acciones que dicen, desean o hacen efectivamente los grupos o los individuos? Y con ello, explicar por qué la gente hace lo que hace y cómo lo hace, una fórmula que habría de convertirse posteriormente en el santo y seña de la etnometodología, la cual concibe los etnométodos como equivalentes a los razonamientos prácticos que la gente se hace en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Cómo captar el sentido, está siempre presente en las indagaciones hermenéuticas narrativas.

En esta teoría narrativa se reconoce en la palabra griega *mythos* (trama) una raíz epistémica portadora del significado no de una entidad fija sino de una operación que integra varios elementos: una síntesis de acontecimientos que exhiben la secuencia de una historia singular, a diferencia de una serie de sucesos librados al azar del flujo temporal indefinido; la primacía de la concordancia sobre lo discordante o de la discordancia concordante; y como producto de los anteriores, precisamente la articulación del relato en la línea del tiempo. De este modo se configura, en términos de Aristóteles, la inteligencia narrativa, incluso sin dejar de ser considerada inferior a

la inteligencia lógica o teórica, la que fuera nombrada por los antiguos griegos como *Phrónesis* (traducida en lengua latina como *Prudentia*).

En este punto es interesante la distinción conceptual dentro de la tradición clásica, de la que hacen eco Paul Ricoeur y Hannah Arendt, de acuerdo a la cual se reserva la definición de *sophía*, entendida como sabiduría teórica, que es más del orden del pensar puro y abstracto, mientras que *phrónesis*, sabiduría práctica, es más del orden de la fragilidad de los asuntos humanos, de las singularidades antes que de los universales, de las contingencias de la vida ordinaria, lo cual concede validez a la justificación epistemológica de la dimensión política del relato:

Si el pensamiento es una *sophía* –dice en sustancia Arendt–, la acción política lo acompaña y lo convierte en una *phrónesis* que sabe compartir en la pluralidad de los seres vivos. *Es por el relato, y no en la lengua en sí (que no obstante sigue siendo su vía y su pasaje), como se realiza el pensamiento esencialmente político.* En virtud de esa acción narrada que es un relato, el hombre corresponde o pertenece a la vida, en tanto que la vida humana es indefectiblemente una vida política. El relato es la dimensión inicial en la cual vive el hombre, la dimensión de un *bíos* (y no de una *zoé*), vida política y acción narrada a los otros. La correspondencia inicial hombre-vida es el relato; el relato es la acción más inmediatamente compartida y, en tal sentido, la más inicialmente política. Por último, y en virtud del relato, lo “inicial” en sí se dispersa en ajenidades en el infinito de las narraciones (KRISTEVA, 2013, p. 90).

NARRADORES DE NUESTRA PROPIA HISTORIA

A partir de las dimensiones precedentes, cabe analizar la inteligencia narrativa sobre la experiencia singular con base en tres condiciones de posibilidad: una semántica de la acción, expresada en una dimensión teleológica de la acción exclusivamente humana con sus nociones características tales como proyecto, plan, meta; un dispositivo de mediaciones simbólicas que comprende tanto símbolos intrínsecos, sean gestos o señales corporales, como extrínsecos, sean las convenciones de la cultura; y la configuración pre-narrativa de la experiencia humana que hace posible enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace. Estas tres condiciones determinan el trayecto de formación que acompaña todo proceso de identidad narrativa, sometido a la tensión de fuerzas de sedimentación e innovación, de igual modo como es ejercida en el campo de la creación artística y literaria bajo la influencia de la tradición o del canon. De hecho, no existe otro modo de aproximarnos a la comprensión de nosotros mismos; solo a través de los movimientos que tienen lugar en dicho juego de fuerzas se configura la identidad narrativa:

Así es como aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin convertirnos totalmente en el *autor* de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de *voces narrativas*

que constituyen la sinfonía de las grandes obras, como las epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas. La diferencia es que, en todas esas obras, es el autor mismo quien se ha disfrazado de narrador y quien lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos, la voz narradora dominante que cuenta la historia que nosotros leemos. Nosotros podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en su autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. Subsiste una diferencia infranqueable pero queda parcialmente abolida por el poder que tenemos de aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que más nos gustan. Es así como, mediante *variaciones imaginativas* sobre nuestro propio *ego*, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la *identidad narrativa* (RICOEUR, 2009, p. 55).

Como consecuencia de la correlación que se establece entre una teoría de la lectura y la configuración de una identidad narrativa, sobresale la imagen de un yo que debe más a la *ipseidad* que a la *mismidad*, más asimilable a la imagen de un sujeto lector que a la de un sujeto dado desde el principio, cautivo de un yo narcisista, egoísta y avaro. De ahí se plantea la tesis de que los relatos que escuchamos desde la cuna, y en conjunto la literatura toda, cumplen una función liberadora de aquella condición primaria:

Lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (RICOEUR, 2009, p. 55).

La transmisión narrativa que tiene lugar ya sea por medio de la oralidad o bien de la escritura, permite el intercambio de experiencias entendido como un intercambio de relatos de sabiduría práctica, lo cual conlleva un profundo sentido pedagógico encarnado en el concepto de identidad narrativa:

La lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación; es educación. Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento [...] En la lectura, si es experiencia y no experimento, es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra –que se relata– dice el quién de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino también de cómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal (BÁRCENA Y MÉLICH, 2000, p. 124).

En el desarrollo del proceso de identificación narrativa convergen dos factores en estado de tensión: por un lado, la tradición heredada que opera a modo de estructura de acogida a los recién llegados al mundo -si hacemos uso del vocablo

acuñado por Lluís Duch desde la fenomenología hermenéutica-, e indirectamente también nombrada en sociología desde Maurice Halbwachs en términos de memoria colectiva; y por otro, la memoria personal que hace la biografía de los individuos. En este punto es preciso hacer referencia a la memoria escolar como una de las formas características de la memoria colectiva, en cuyo análisis cabe abordar múltiples puntos de vista y adoptar una perspectiva interdisciplinaria: desde la identidad biográfica de los sujetos, desde la configuración de la cultura escolar en perspectiva sociohistórica, desde el dominio del *habitus* característico entre profesores y alumnos, desde la semiología de espacios, tiempos, materiales y textos. Visto en su conjunto, la memoria que emerge y se configura en la experiencia escolar no equivale a un inventario de recuerdos, sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológicamente hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad. En el horizonte histórico de la modernidad se ha instalado la cultura de la escuela, en sus variadas formas de existencia e impactos sociales, dejando una huella imborrable de nuestra memoria individual y colectiva. Así es como el cuerpo puede ser visto como un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano (LOMAS, 2011, p. 23).

A propósito de cierto comentario de un pasaje de Lévinas, Ricoeur había definido la ética como “un cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro”, que insinúa desde ya el trazado de ese otro círculo hermenéutico que completa el itinerario filosófico de toda una vida. Al final de *Sí mismo como otro* (2006), la “pequeña ética” -así llamada con ironía y modestia por su autor, al mismo tiempo que decía no saber si fingida o no- fue añadida por su autor con el argumento de que el juego de sus tres componentes se dejaba proyectar a todos los niveles precedentes de una obra construida bajo el signo ternario en los órdenes de la teoría del discurso (que vincula locutor, interlocutor e institución lingüística), la teoría de la acción (agente, colaborador u oponente y campo práctico) y la teoría de la narración (donde se imbrican las historias de unos y otros que configuran la trama narrativa de las instituciones mismas). Vista desde este ángulo, la “pequeña ética” representa la sinopsis de un trayecto dividido en tres momentos: el de la ética, el de la moral y el de la sabiduría práctica (*phrónesis*):

Para la ética, que considero más fundamental que toda norma, propuse la definición siguiente: deseo de vivir bien con y por los demás en instituciones justas. Esta terna vincula el sí aprehendido en su capacidad original de estima, con el prójimo, vuelto manifiesto por su aspecto, y con el tercero, portador de derecho en el plano jurídico, social y político. La distinción entre dos tipos de otro, el tú de las relaciones interpersonales y el cada uno de la vida en las instituciones, me pareció bastante fuerte para asegurar el pasaje de la ética a la política y para dar un anclaje suficiente a mis

ensayos anteriores o en curso referidos a las paradojas del poder político y las dificultades de la idea de justicia. En cuanto al pasaje de la ética a la moral, con sus imperativos y sus interdicciones, me parecía exigido por la ética misma, pues el deseo de una vida buena encuentra la violencia bajo todas sus formas. A la amenaza de ésta última replica la interdicción: “No matarás”, “No mentirás”. Finalmente, la sabiduría práctica (o el arte del juicio moral en situación) parecía requerida por la singularidad de los casos, por los conflictos entre deberes, por la complejidad de la vida en sociedad, donde la elección es más frecuente entre el gris y el gris que entre el negro y el blanco, y en último término, por las situaciones que llamé de penuria, donde la elección no es entre lo bueno y lo malo, sino entre lo malo y lo peor (RICOEUR, 2007, p. 82).

Hay que asumir, desde luego, la distancia que separa el adoctrinamiento que pretende “fabricar” seres de “pensamiento único”, ávidos de dogmas, y la autoformación que habilita en la aptitud de tomar decisiones justas y razonables en las circunstancias variables de la vida social. En este orden de ideas, en Proust se halla una conjunción admirable de autoformación y sabiduría entendida como una actitud ante la vida y como algo que va más allá de la enseñanza de “nobleza de alma y elegancia moral” en la escuela, según leemos en este fragmento de *A la sombra de las muchachas en flor*:

La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie, porque la sabiduría es una manera de ver las cosas. Las vidas que usted admira, esas actitudes que le parecen nobles, no las arreglaron el padre de familia o el preceptor: comenzaron de muy distinto modo; sufrieron la influencia de lo que tenían alrededor, bueno o frívolo. Representan un combate y una victoria (PROUST, 1996, p. 499).

Una sabiduría práctica capaz de encarnar en la figura de un profesor dispuesto a realizar las prácticas pedagógicas en el aula a la manera como son descritas por Philip Jackson mientras enhebra sus recuerdos personales de escuela inspirado en la visión del poeta William Blake, en *Enseñanzas implícitas*:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta (JACKSON, 1999, p. 124).

Hacer memoria de la escuela es uno de los aspectos más sensibles y reveladores de que en la indagación sobre la experiencia humana, el pasado se hace presente no como representación de lo observable sino como una reconstrucción memorable en estrecha relación con un horizonte de expectativa. De ningún modo se trata de volver sobre el pasado con la ilusión de una reconstrucción tal y como

efectivamente ocurrieron los hechos, sino con la intención de salvar distancias mediante un proceso de transmisión capaz de generar nuevos sentidos. Son estos presupuestos los que dan forma al sentido de la experiencia humana del tiempo en tres niveles: el nivel de prefiguración práctica, que plantea las relaciones establecidas con los referentes concretos; la configuración epistémica, mediante la “puesta en intriga” dentro de una estructura del relato que hace de la narración una explicación en sí misma; y la reconfiguración hermenéutica.

LECTORES DE SÍ MISMOS COMO OTROS

Es sabido que la historia de la literatura se muestra como un acervo de figuras, de personajes heroicos o comediantes, trágicos o malvados, sabios o pedantes, enviados por el autor como ángeles mensajeros para ver lo que nunca podría ver de cerca. Al evocar la navegación de Ulises y su retorno a Ítaca, el descenso a los infiernos de Virgilio, los combates del Cid, los viajes a la luna o al centro de la tierra de Julio Verne, los detalles de amoríos e infidelidades de Flaubert, el filósofo y científico natural piensa que (el autor) “se desdobra, se externaliza, de tal manera que ese otro, ese lugarteniente, se pone a escribir en su lugar. Lugarteniente de pensamiento, el enviado hace las veces de autor” (SERRES, 2015, p. 61). Así también, cuando el imberbe Rimbaud hace suyo el grito de combate “Yo soy otro”, no hace más que renovar el gesto del asombro ante la extrañeza del otro que viene a nosotros desde un tiempo primigenio.

Más precisamente, la idea de la alteridad contemplada en el terreno de la tradición literaria de occidente nos embarca en la discusión sobre los orígenes de la novela moderna. Se discute, en efecto, entre los defensores de la idea de que *El Quijote* representa la novela moderna por excelencia, y quienes, entre otros el historiador marxista Arnold Hausser, sustentan la discordancia planteada entre el autor y su época regida por los valores de la caballería medieval. Para los primeros, *El Quijote* muestra ya el desdoblamiento de un yo, el del loco “hijodalgo” enfrentado a los molinos de viento, trastornado a causa del sinnúmero de lecturas que han dejado su cerebro atiborrado de tantos otros personajes, difícilmente discernibles por parte de ese pobre diablo escritor habitante de una mísera taberna del centro de Sevilla, la muerte por hambre al acecho. Nada impide, sin embargo, al excombatiente manco en Lepanto de perseverar en su misión, demostrando que está tan cabalmente en sus sentidos que incluso es capaz de elucubrar un mundo cuerdo en donde también tiene presencia la locura, y por esta vía acceder al reconocimiento del sentido que identifica a la modernidad misma: yo es el otro, la divisa del hombre moderno por excelencia. De acuerdo con Joan-Carles Mélich (2014, p. 38): “Cervantes situó al ser humano

a ras de suelo, en la prosa del mundo. Según Kundera, “prosa no solo significa un lenguaje no versificado; significa también el carácter concreto, cotidiano, corporal de la vida”.

La preeminencia del concepto alteridad en Ricoeur se manifiesta a través de su amplia utilización en la antropología social y cultural, hasta alcanzar un nivel de perfección tal como se traduce en el discernimiento de tres sentidos implícitos en el acto de nombrar el otro. Primero está el otro en tanto cuerpo propio, o sea, en uno mismo, un otro que eventualmente puede aparecer como extraño, según pudo verlo con certeza aterradora Malcolm Lowry en *Bajo el volcán*: “todos los hombres necesitamos un poco de locura para poder sobrevivir” (cito de memoria). “Otro”, que también podríamos nombrar con una palabra muy bella, un neologismo usado por el escritor español Juan Goytisolo en su Discurso de aceptación del Premio Cervantes el 23 abril de 2015, el verbo “cervantear”, en alusión al reconocimiento de la identidad como una otredad, “cervantear” en el sentido de que somos conscientes de una sensibilidad típicamente moderna que reconoce en cada uno de nosotros un otro, incluso un otro reprimido puesto al descubierto gracias al inconciente freudiano. Seguidamente, el otro en tanto interlocutor, adversario o antagonista en la interacción discursiva. Lo que es bien importante para nuestra consideración desde la relación pedagógica, admitido el hecho de la primacía de las aulas pasivas que han caracterizado los dos siglos largos de existencia de la escuela masiva, atiborradas de receptores sin derecho o casi al habla y un agente discursivo encarnado en la figura de un maestro detentador del monopolio del habla, que delinea una relación no dialéctica sino unívoca en la acción comunicativa en las aulas. Una imagen, no obstante, que nos sirve de contraste en un período reciente de cambios profundos que afectan las formas de existencia de individuos y sociedades, cuyo impacto en el discurso y la práctica pedagógica se refleja de algún modo en otras formas de organización del aula de clase que dan vuelta al sentido jerárquico vertical habitual, abriendo espacio a modalidades de aprendizaje colaborativo o del método de proyectos, en suma, tantas variantes que puedan imaginarse respecto a cómo generar efectivamente una dialéctica de escucha recíproca entre quien enseña y quien aprende. Finalmente, la noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente, en un mundo en el que cada quien es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que damos a dichas historias.

En las postrimerías de su vida mortal, en el libro que corona toda una obra tejida sin pausa a lo largo de 60 años, *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur nombra esta tercera forma de otredad en términos del “fuero interno”, que en la época de *Tiempo y Narración* hubiera sido llamada conciencia moral, como si dibujase el itinerario de aventuras de una vida en una línea de tiempo: uno nace como un sí mismo, recibe un nombre con el que es individualizado, hijo de tal y cual, con sus señas de identidad singulares, incluso si entonces no tenemos conciencia plena del sentido de autonomía y libertad; y desde este sí mismo construirse una red de relaciones con otros, salir hacia los otros para volver finalmente a sí mismo: sí mismo como otro. Ricoeur mismo justifica dicho movimiento de síntesis, así:

No quise sin embargo limitarme a este desdoblamiento de la noción de otro, lo otro como mi propio cuerpo padecido, incluso sufriente, lo otro respecto de la lucha y el diálogo; hice lugar a una tercera figura de lo otro, a saber, el fuero interno, llamado también conciencia moral. En la meditación sobre el fuero interno culminaba el retorno de sí a sí mismo. Pero el sí no volvía sino al término de un vasto periplo. Y volvía “como otro” (RICOEUR, 2007, p. 79).

El concepto de identidad narrativa pasa por la comprensión: “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (RICOEUR, 1998, p. 30). Consecuente con el horizonte teórico de la narrativa que ha ido construyendo paulatinamente, Ricoeur defiende que apropiarse de la propia vida de uno es escribirla:

Por ese motivo, el tiempo del relato es público [...] Ahora bien, el público del relato es el auditorio. Mediante la recitación, el relato se inscribe en una comunidad, la agrupa. Solo mediante la escritura se abre el relato al público que, como señala Gadamer, equivale a cualquiera que sepa leer: la obra publicada es, entonces, la medida de lo público (RICOEUR, 1998, p. 194).

Llevada al tope la reflexión precedente, puede afirmarse la tesis de que uno puede dominar retrospectivamente las acciones más decisivas realizadas en la vida si es capaz de integrarlas en un relato autobiográfico. De ahí la fascinación plasmada en el tomo II de *Tiempo y Narración* que dedica extensas páginas a comentar en distintas direcciones En busca del tiempo perdido, de donde precisamente extrajo la noción de fuero interno. Así como en Proust, Ricoeur sostiene que la narración de la propia vida y de las relaciones con los otros es un medio para leerse a sí mismos. Es esto lo que leemos en el capítulo final del volumen 7, *El tiempo recobrado*:

Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daría yo el medio de leer en sí mismos (PROUST, 1996, p. 404).

El filósofo francés es asimismo consciente de que sus pasos se cruzan con los de Hannah Arendt, en la medida en que ella también aborda la cuestión de la identidad individual o colectiva dentro de una teoría de la acción que indaga por el quién y por el sentido, tal vez comprensible solo después de que ésta sea llevada a cabo, pues cabe incluso la posibilidad de que el agente de la acción “no sepa lo que hace” mientras está en proceso de ejecución. En la concepción arendtiana, no hay otro terreno ni otra perspectiva desde donde poder situar la tarea de una hermenéutica práctica: “¿Cuál es el objeto de nuestro pensamiento? ¡La experiencia! ¡Ni más ni menos! Y al abandonar el terreno de la experiencia caemos en todo tipo de teorías” (ARENDR, 2010, p. 73).

El camino emprendido es el del análisis de cómo se constituye el tiempo humano a partir de la intersección del tiempo histórico, medido según las exigencias de la cronología plasmada en el calendario, y del tiempo de la ficción marcado al albur de la imaginación sin límites. Al final del recorrido adviene la comprensión de sí mediada por la recepción e interpretación recíproca de relatos históricos y relatos de ficción. La comprensión, añade Ricoeur (1996, p. 997), resulta del juego de relaciones entre el tiempo de una vida y de su narrativa: “Responder a la pregunta “¿quién?”, como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa”. Hasta este punto hay solo un esbozo de cómo surge el proceso de identidad narrativa, el cual habrá de completarse en un ensayo posterior, “La identidad narrativa”, en el libro *Historia y narratividad* (RICOEUR, 1999, pp. 215-230).

Con base en los conceptos precedentes (alteridad, inteligencia narrativa, identidad narrativa), que configuran el trayecto de una obra filosófica abierta como pocas a las ciencias sociales, extraemos una tesis liminar propia de la investigación biográfico narrativa: la acción educativa es en gran medida una acción poiética en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias. En último término, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida (BÁRCENA y MÉLICH, 2000, p. 106). Desde esta perspectiva se define la educación en su esencia como el relato de formación de la subjetividad, que es un relato de identidad no en cuanto identidad consigo misma de la que habla en un primer estadio Paul Ricoeur, sino más bien como un proceso de identificación, es decir, un proceso que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Este es el trayecto de la educación, un trayecto biográfico.

REFERENCIAS

AGUSTÍN de Hipona, San. **Las confesiones**. Traducción, introducción, notas y anexo Agustín Uña Juárez. Madrid: Grupo Anaya, 2017

ARENDR, Hannah. **Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra**. Madrid: Trotta, 2010

BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. **La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000

BARTHES, Roland. **Un mensaje sin código. Ensayos completos en Communications**. Buenos Aires: Godot, 2017

CASSIRER, Ernst. **Filosofía de las formas simbólicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971

DOSSE, François. **Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013

DUCH, LI y CHILLÓN, A. **Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación**. Vol. 1. Barcelona: Herder, 2012

JACKSON, Philip. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999

KRISTEVA, Julia. **El genio femenino: Hannah Arendt**. Buenos Aires: Paidós, 2013

LOMAS, Carlos. **Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria**. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación- Octaedro, 2011

MÉLICH, Joan-Carles. **La prosa del mundo**. Medellín: Unaula, 2014

PROUST, Marcel. **En busca del tiempo perdido**. Vol. 2. **A la sombra de las muchachas en flor**. Madrid: Alianza Editorial, 1996

PROUST, M. **En busca del tiempo perdido**. Vol. 7. **El tiempo recobrado**. Madrid: Alianza Editorial, 1996

RICOEUR, P. "Autocomprensión e historia". En: RICOEUR, P. **Discurso filosófico y hermeneusis**. Revista Anthropos No. 181, Barcelona, noviembre-diciembre 1998

RICOEUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona, 1999

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. México: Siglo XXI, 2006

RICOEUR, P. **Autobiografía intelectual**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007

RICOEUR, P. **Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008

RICOEUR, P.. “La vida: un relato en busca de narrador” En RICOEUR, P. **Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina, 2009

SERRES, Michel. **Figuras del pensamiento. Autobiografía de un zurdo cojo**. Barcelona: Gedisa, 2015

SOBRE O AUTOR

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.

RECEBIDO: 18/02/2019.

APROVADO: 27/02/2019.

**A MORADIA COMO ESTRUTURA DA EXPERIÊNCIA.
EX-SISTÊNCIA COMO RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS: EXÍLIO,
ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE**

**DWELLING AS A STRUCTURE OF EXPERIENCE.
EX-SISTENCE AS A RELATIONSHIP AMONG SPACES: EXILE,
OTHERNESS AND SUBJECTIVITY**

**LA VIVIENDA COMO ESTRUCTURA DE LA EXPERIENCIA.
EX-SISTENCIA COMO RELACIÓN ENTRE ESPACIOS: EXÍLIO,
ALTERIDAD Y SUBJETIVIDAD**

**LA DIMORA COME STRUTTURA DELL'ESPERIENZA.
E-SISTENZA COME RELAZIONE TRA SPAZI: ESILIO, ALTERITÀ E
SOGGETTIVITÀ**

Emanuela Mancino¹
emanuela.mancino@unimib.it

RESUMO

A proposta teórica e reflexiva desta contribuição pretende relacionar a ideia de morar com uma das propostas filosóficas mais frutíferas sobre a possibilidade de uma relação educacional em sua forma mais estética e sensível, ou de uma educação que considere o “*logos* sensível”. Trata-se de uma proposta que pretende captar o gesto estético da atenção, ancorada no pensamento de Maria Zambrano, ao propor que a habitação dialoga com as dimensões do exílio e da alteridade. Nesse sentido, a reflexão educacional se relaciona não apenas com o que é familiar (os espaços vividos da escola, os diversos contextos de aprendizagem), mas sobretudo com o que “nos passa”, ou seja, com o que nos permite ex-sistir, sair de onde normalmente nos encontramos. Este movimento, através do exílio e de suas metáforas, permite-nos experimentar a processualidade e o planejamento existenciais necessários para encontrar o outro e nos sentirmos como convidados. O passo ético adicional será planejar a recepção, tornando o gesto educacional um gesto cada vez mais disponível ao encontro. Sem uma reflexão sobre o exílio, sem o pensamento sobre a moradia e a alteridade não haveria a experiência da atenção.

PALAVRAS-CHAVE: EXÍLIO; MORADIA; FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO; ESPAÇO; FENOMENOLOGIA.

¹ Universidade de Milão-Bicocca

ABSTRACT

The theoretical and reflective proposal of this contribution intends to relate the idea of living with one of the most fruitful philosophical proposals about the possibility of an educational relationship in its most aesthetic and sensitive form, or an education that considers the “sensible logos”. of a proposal that intends to capture the aesthetic gesture of attention, anchored in the thought of Maria Zambrano, when she proposes that housing dialogues with the dimensions of exile and otherness. different contexts of learning, relate not only to what is familiar, but above all to what “passes us”, that is, with what allows us to exist, to leave where we normally find ourselves and its metaphors, allows us to experience the procedural and existential planning necessary to find the other and feel ourselves invited. An important step is to plan the reception, making the educational gesture an increasingly available gesture. Without a reflection on exile, without the thought about housing and otherness there would be no experience of attention.

KEY WORDS: EXILE; HOME; PHILOSOPHY OF EDUCATION; SPACE; PHENOMENOLOGY.

RESUMEN

La propuesta teórica y reflexiva de esta contribución pretende relacionar la idea de vivir con una de las propuestas filosóficas más fructíferas sobre la posibilidad de una relación educativa en su forma más estética y sensible, o de una educación que considere el “logos sensible”. Es una propuesta que busca captar el gesto estético de la atención, anclada en el pensamiento de María Zambrano, a proponer que la habitación dialoga con las dimensiones del exilio y de la alteridad. En este sentido, la reflexión educativa se relaciona no sólo con lo que es familiar (los espacios vividos de la escuela, los diversos contextos de aprendizaje), sino sobre todo con lo que “nos pasa”, o sea, con lo que nos permite ex-sistir, salir de donde normalmente nos encontramos. Este movimiento, a través del exilio y de sus metáforas, nos permite experimentar la procesualidad y la planificación existenciales necesarias para encontrar al otro y sentirnos como invitados. El paso ético adicional será planear la recepción, haciendo del gesto educativo un gesto cada vez más disponible al encuentro. Sin una reflexión sobre el exilio, sin el pensamiento sobre la vivienda y la alteridad no habría la experiencia de la atención.

PALABRAS CLAVE: EXILIO; MORADA; FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN; ESPACIO. FENOMENOLOGÍA.

RIASSUNTO

La proposta teorica e riflessiva di questo contributo intende mettere in relazione l'idea di dimora con una delle proposte filosofiche più interessanti e più feconde relativamente ad una possibile educazione alla relazione educativa nella sua

declinação più estetica e sensibile, ovvero secondo una educazione al “logos sensibile”. Si tratta di una proposta educativa che intende cogliere il gesto estetico dell’attenzione, prendendolo dal pensiero di Maria Zambrano, in particolare con le dimensioni dell’esilio e dell’alterità. Ciò conduce la riflessione educativa a mettersi in relazione non solo con ciò che è familiare (spazi vissuti della scuola, i diversi contesti di apprendimento), ma soprattutto con ciò che ci “spaesa”, e cioè con ciò che ci permette di ex-sistere, di uscire da dove normalmente ci si trova. Questa mossa, attraverso l’esilio e le sue metafore, consente di sperimentare la processualità e la progettualità esistenziale necessaria ad incontrare l’altro e a sentire anche se stessi come ospiti. Il passaggio etico ulteriore sarà quello di progettare anche l’accoglienza, rendendo il gesto educativo un gesto sempre più disponibile all’incontro. Senza una riflessione sull’esilio, quindi, il pensiero della dimora non avrebbe l’esperienza dell’attenzione.

PAROLE CHIAVE: ESILIO; ABITAZIONE; FILOSOFIA DELL’EDUCAZIONE; SPAZIO; FENOMENOLOGIA.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação mais urgente e mais necessário, diante de perspectivas formativas e sociais, é lidar com uma palavra obsoleta e o seu significado atual. De fato, isso se refere ao cuidado, tomado como responsabilidade, e com uma intencionalidade histórica, capaz de unir partes de uma identidade e uma narrativa coletiva cada vez mais fragmentadas e desorientadoras. Essa urgência destaca o tema “espaço vital”, não como uma mera dimensão espacial do fenômeno identitário, mas utilizado para representar esses laços de pertencimento que criam ‘território’.

Deve ser dito que a verdadeira identidade territorial passa a ser entendida como o processo de identificação, estabelecido entre uma comunidade e seu espaço vivido, distinguindo-se de identidade geográfica, como o ‘produto cognitivo’, resultante de um processo de análise e representação, permitindo identificar um certo campo espacial com base no seu entorno. Nesse sentido, o pensamento de Maria Zambrano (2016) é uma das propostas filosóficas mais interessantes e das mais frutíferas para se pensar uma possível educação da sensibilidade, entendida como uma opção de formação para os *logos* sensíveis, entre os quais a atenção.

Zambrano (2016) interage com o exílio, relacionando a alteridade com perspectivas que convidam à reflexão educacional sobre os espaços vivenciais em contextos escolares e de aprendizagens para enfrentar o que nos passa, permitindo-nos, assim, ex-sistir, com uma processualidade e como projetos existenciais, sem esquecer que se trata sempre de uma condição de convite possível. A dificuldade de encontrar aceitação permite que a experiência do vazio, que deseja interceptar,

venha a mostrar mais claramente o sentido de direcionamento e iluminar as ações educativas pela luz de um pensamento mais íntimo e aberto ao encontro.

Assim, o exílio, entendido como desorientação, reformula uma teoria do conhecimento na direção da atenção. A razão que captura essa experiência não é, portanto, racional ou discursiva, mas, de fato, reveladora do sensível. Seguindo a visão de Maria Zambrano (2016), partimos da necessidade, identificada pela filósofa espanhola, de encontrar um *ethos* que proponha um modo de ser comunidade, de ser *polis*, e de fazê-lo partindo da *poesia*, que normalmente é retirado da vida e da ética democrática. A poesia, portadora de verdades indecorosas, faz com que o gesto de chegar, diferentemente de se despedir, seja preciso. A poesia pode nos ensinar o que é a graça de estar no mundo. Rilke se refere muito bem a isso na *IX Elegia Duinese*:

Porque quando é dado para apoiar o curto período de tempo de estar lá, como o louro um pouco mais pobre que a luz de todos os outros verdes, com pequenas ondas em cada borda de suas folhas (como um sorriso do vento) - porque então devemos apoiar o que é humano, evitando o destino, ansiando pelo destino? [...] Não porque é felicidade [...] Não por curiosidade ou por treinamento do coração [...]. Mas porque é muito estar aqui, porque esse lugar parece precisar de nós, este lugar. Isso desaparece e o que nos preocupa [...]. Tudo uma vez, uma vez só, uma vez e nunca mais. E nós também uma vez. Nunca mais. (RILKE, 2006, p. 61)

Falamos da graça de um ser que é muito de um tempo, que nunca é novo. Existiria a possibilidade de que a educação nos permitisse experimentar a graça de estar aqui? (O termo não quer se referir a uma conotação religiosa). E existe a possibilidade de se contradizer um “nunca mais”? E que a identidade e a narrativa coletiva e contemporânea, cada vez mais fragmentadas, desorientadas e desorientadoras, encontrem o caminho da educação para a responsabilidade de estar ali, de estar aqui, de se formar em “respeito”, através de uma educação para o *logos* sensível? Uma educação que seja capaz de encontrar outra maneira de propor e defender a ideia de mais “uma vez”, de “novo” e de “ainda”?

MORADA, EXÍLIO E ALTERIDADE

Tentamos responder essas interrogações, tendo em conta um espaço de pensamento da educação que olhe em duas limitações: para o exílio e para a alteridade. Um pensamento educacional que leve em consideração os gestos de penetrar e de se apoiar nessas duas dimensões filosóficas da educação, que permita os termos e significados do lado dialético do exílio, que é a morada, e o sentido de vazio em diálogo com o sentido de inauguração.

A habitação não está situada no mundo objetivo, é o mundo objetivo que é definido com base na minha ideia de morada. O trabalho de habitar dá luz às coisas e

as transforma, porque transforma a natureza no mundo. Assim como a contemplação do olhar, o 'eu' está reunido em sua casa.

Para explorar o valor fundamental e educacional do exílio, é necessário, antes de tudo, viver todo o espaço da habitação. Levinas (2004), em *Totalità e infinito* [Totalidade e infinito], na seção dedicada à casa, analisa e critica Heidegger (1976), refere-se a um texto, que pode ser encontrado em *Saggi e discorsi* [Ensaaios e discursos] e que é realmente a transcrição de uma conferência, intitulada "*Building, dwelling, thinking*", of '51. Neste ensaio, Heidegger argumenta, entre outras coisas, que construir já é viver, você vive não apenas em raízes originais, que habitam o gesto que indica estar sob o céu (como faz o agricultor, que está relacionado com o clima, os ciclos, as condições envolventes), e que a vida também está fora, porque corresponde ao ato de ficar ao ar livre.

A dimensão do enraizamento é comparada à da transcendência. Para Levinas (2004), no entanto, habitar corresponde ao gesto de se retirar. Para este filósofo lituano, a construção de uma casa não descreve simplesmente um estar ao ar livre, mas chama um recolhimento na casa, um evento de separação. Morar, neste sentido, não seria um estar-no-mundo, mas é, ao invés disso, retirar-se do mundo ou, então, com ele. Nessa perspectiva, mesmo o mundo do estar-no-mundo muda, passo a passo: não temos um conjunto de "coisas úteis", mas estamos em contato com elementos com sabores e cheiros, isto é, com qualidades sensíveis.

É através do contato com esses elementos que podemos estar conosco. Merleau-Ponty (1985;1969) nos mostra que o olhar nos permite ver um ao outro, assim como o sentimento nos permite sentir, estar cientes. Estar dentro de si mesmo, e traduzir essa possibilidade em experiência, pressupõe que o sujeito seja percebido como um corpo localizado, como um elemento no espaço, que se possa percebê-lo como um lugar. Esta possibilidade é a de permanecer, isto é, de se instalar, de acontecer. Nesse sentido, habitar significa, portanto, sentar-se, representar-se no mundo ao tempo em que se representa o mundo, sentir-se distinto das coisas, mas em relação com elas. Morar pode ser, então, a possibilidade de acolher.

Para Levinas (2004), a moradia define uma estrutura de experiência. Em particular, para este filósofo, permitir a alguém, ou a outras pessoas, que permaneçam com eles, identifica o poderoso gesto de hospitalidade. Hospedar pressupõe, ao mesmo tempo, distância, alteridade, interação. Dizer e fazer uma casa, inevitavelmente, atrai um exterior e um interior. Para Levinas, o exterior é suspensão e o interior é ressonância. Entre os dois espaços ocorre o trânsito da experiência: entre a aprendizagem e a habitação. Espaço, morada e lugar conotam uma experiência capaz de ressoar.

Nesse sentido, pode-se investigar sobre as declinações educacionais de permanecer e sair da habitação, até perdê-la no exílio. Bachelard (1975) é outro autor de fundamental importância por suas reflexões sobre a poética do espaço, assim como pela fértil sugestão de seus textos, que deram a possibilidade de sentir poeticamente o mundo, as palavras, as imagens. De fato, Bachelard (1975) ilustra a diferença entre ressonância e essa experiência, intraduzível para o italiano, do termo utilizado por Bachelard, em língua francesa, e que se denomina *retentissement*.

Diferentemente da ressonância, a experiência do *retentissement* é semelhante a de um eco que mantém sua fonte e, portanto, permite a multiplicação de muitas ressonâncias. Se, na ressonância, o que acontece, acontece através de uma espécie de acidente, em que a ressonância pode então ser rastreada, até um fato ou uma explicação – no *retentissement* é mantida a ligação com o que permitiu o gesto do devaneio, do sonho, da imaginação. De modo que, no *retentissement*, continuamos a habitar conosco e na origem da ressonância.

Tornar-se construtores livres das modalidades dos caminhos existenciais do indivíduo, de estar no mundo, converge para uma liberdade existencial que causa, diante de outro mundo, duas emoções a serem sentidas. A primeira é a de uma deposição, que corresponde àquela de condição, comumente definida como deslocamento ou, melhor ainda, de pensar na localização da moradia, do exílio e da desorientação. A segunda emoção é, de fato, a do *retentissement*. O que Bachelard (1975) chama a essência da essência, verificável e audível ao lado de mundos poéticos. É o que acontece quando outro mundo se depara com o nosso e vice-versa, produzindo uma desorientação, uma mudança, uma transferência. Um mundo cria outro mundo. O primeiro mundo se torna um agente (poético, na noção de Bachelard) e, portanto, o outro. Enquanto que para o *retentissement*, o encontro leva o mundo íntimo a uma fonte original, permite-nos sentir e experimentar a experiência do verbo próprio da morada, que acaba por ser a estadia.

É interessante notar, com relação a essa ação diária, que cada dia pode ter diferentes formas de viver um lar e que toda intimidade se refere à sua própria ulterioridade. Nas expressões “ficar em casa”, “estar em sua própria casa”, o termo “casa”, em diferentes idiomas, muda de sentido, dependendo se é uma residência, ou uma casa, um conceito afetivo, ou o conceito abstrato, aquilo que vemos de fora. Casa é diferente de *maison*, de *chez moi*, em francês, de *haus da behaustheit*, em alemão, ... Em latim, a residência continha os costumes, mas também os *morari*, a retenção, o tempo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A casa é uma situação que requer uma parada. A casa é uma manifestação do próprio cosmos; é um reflexo da morada do ser, dos costumes, hábitos e *ethos* da vida. Assim, a dialética entre casa e o exílio como saída, expulsão, suspensão, distância, vai além de apenas uma dor, tal como afirma Maria Zambrano (2016). Essa dialética traz com intensidade, conforme a autora evidencia em seus escritos do exílio, sentimentos de desprendimento da terra, que é preenchido com a literatura e não como faz, infelizmente, a crônica diária. Isso implica uma condição existencial de *epochè*, que a filósofa espanhola recorda, nos seus escritos, como necessária, para ela.

O exílio torna-se não só estar fora de casa, mas a recuperação de uma condição ontológica de que fala Heidegger com a palavra *Verfallenheit*. Para Maria Zambrano (2016), essa palavra permite contemplar sua própria história, e transformar a casa numa realidade histórica, possibilitando o trânsito para uma memória que pode inaugurar novos mundos e novas rotas existenciais.

A ligação entre moradia e exílio nos permite, portanto, recuperar o espaço da hospitalidade que habita o vazio para torná-lo possível. “Eu não posso conceber a minha vida sem o exílio: era como minha casa ou como o tamanho de um país desconhecido, mas que, uma vez conhecida, torna-se indispensável” (ZAMBRANO, 2016, p.156). Portanto, o exílio pode se tornar traços e limites de um caminho ininterrupto. A pessoa se perde e experimenta momentos de deslocamento existencial e educacional para começar e recomeçar. De acordo com a lição da filósofa espanhola, esse gesto educacional e re-fundacional corresponde a um des-nascer, um nascimento diferente que nos faz pensar em novos começos.

Assim, a tarefa da educação, que problematiza a habitação, é ser capaz de criar espaços diante da possibilidade de exílio como forma de reinício existencial na direção de um planejamento. Isso porque o exílio da cara pátria é processual e a metodologia da hospitalidade do outro e de si mesmo considera que as pessoas são capazes de fazer a transformação, e de educar por um gesto responsável por todos os envolvidos, bem como pela construção de habitações. De modo que o sentido ético e político é baseado em gestos poéticos.

Esses gestos certamente não são românticos, mas poéticos no sentido efetivo e criativo. Porque é a graça de estar aqui e de sentir o que nos diz respeito, que pode nos mover a educar as pessoas para que tenham em conta a época do reinício e de colocar esse recomeço como “direito à vida no trabalho do mundo”, outra vez, mais uma vez e muitas outras vezes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **La poetica dello spazio**, Dedalo: Bari, 1975.

CONTINI, M. G.; Fabbri, M. **Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa**, Pisa: Casa Editrice ETS, 2014.

CONTINI, M.G., Bertin, G. M. **Educazione alla progettualità esistenziale**, Armando Editore, 2004.

HEIDEGGER, M. **Saggi e discorsi**, Mursia: Milano, 1976.

MERLAU-PONTY, M. **La fenomenologia della percezione**. Milano: Bompiani, 1985

----- **Il visibile e l'invisibile**. Milano: Bompiani, 1969

LEVINAS, E. **Totalità e infinito**, JakaBook: Milano, 2004.

RILKE, R. M. **Elegie Duinesi**, Feltrinelli: Milano, 2006.

ZAMBRANO, M., **L'esilio come patria**, Morcelliana: Brescia, 2016.

SOBRE A AUTORA

EMANUELA MANCINO. É professora de Filosofia da Educação na Universidade de Milão-Bicocca. É diretora do Laboratório de Filosofia e Pedagogia do Cinema na Cineteca Di Milano. Diretora da Escola de Autobiografia na Casa della Cultura, em Milão. É autora de numerosos textos sobre a dimensão estética de educação, a partir da escrita da autobiografia, do cinema, da literatura, da arte e da poesia.

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 18/03/2019.

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONOSCO... TRILHAR CAMINHOS EM INTERAÇÃO

WHAT WE DO WITH WHAT THEY DO WITH US... PATHWAYS AND INTERACTIONS

LO QUE HACEMOS CON LO QUE HACEN CONNOSOTROS... CAMINOS EN INTERACCIÓN

Teresa Sarmiento¹
Tsarmiento@ie.uminho.pt

Conceição Leal da Costa²
mclc@uevora.pt

RESUMO

Os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros. Esta investigação internacional recorre a narrativas biográficas para construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As questões de partida são: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o seu papel na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam no quotidiano, enfatizando as emocionalmente mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças constituem o grupo central das interações referidas.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADES PROFissionais; NARRATIVAS BIOGRÁFICAS; INTERAÇÕES EDUCATIVAS.

ABSTRACT

Teachers development occurs in a relational web, with children, parents, professional peers, and others, in a context. This international research uses biographical narratives to build knowledge about professional identities and teachers' lives. The starting questions are: Do children and tutors have any role in the work of teachers? What is their role in the lives of children and their families? How do they combine professional expectations with those of families? The results uncover multiple opportunities for interaction that teachers experience in daily life, emphasizing the more impregnating or more formative ones, in which children constitute the central group of the mentioned interactions.

¹ Universidade do Minho

² Universidade de Évora

KEY WORDS: PROFESSIONAL IDENTITIES; BIOGRAPHICAL NARRATIVES; EDUCATIONAL INTERACTIONS.

RESUMEN

Los profesores desarrollan una red relacional, con niños, padres, parejas profesionales y otras personas. Esta investigación internacional recurre a narraciones biográficas para la construcción de conocimiento sobre identidades profesionales y vidas de profesores. Las cuestiones de partida son: ¿Los niños y los EE tienen algún papel en el trabajo de los profesores? ¿Cuál es su papel en la vida de los niños y de sus familias? ¿Cómo conjugan expectativas profesionales con las de las familias? Los resultados revelan múltiples oportunidades de interacción que los docentes experimentan en los cotidianos, enfatizando las emocionalmente más impregnantes o más formativas, en que los niños constituyen el grupo central de las interacciones mencionadas.

PALABRAS CLAVE: IDENTIDADES PROFESIONALES; NARRACIONES BIOGRÁFICAS; INTERACCIONES EDUCATIVAS.

INTRODUÇÃO

O presente texto decorre de uma investigação internacional, desenvolvida por investigadoras portuguesas e brasileiras, com o foco na construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. Sustentada na designação de “O que fazemos com o que fazem conosco... identidades profissionais em (re) construção”, e com a finalidade de analisar como as identidades profissionais comportam mudanças a nível dos princípios e finalidades educativas dos professores, a investigação tem como principais objetivos compreender como repercutem, na construção de saberes e na ação profissional, a evolução do conhecimento de diferentes ciências da educação, as alterações organizacionais, a formação de professores, as dinâmicas sociais, a(s) ideologia(s) educacional(is) vigente(s), as interações com crianças e outros, e as experiências de vida pessoal. Neste artigo focalizamos as interações, dimensão muito referida nas vozes das profissionais. O interesse da nossa pesquisa reside exatamente aqui: assumindo que o processo educativo se desenvolve na base de interações entre crianças e destas com adultos; reconhecendo e assumindo um posicionamento crítico sobre as perspectivas verticalistas de assunção do poder dos adultos sobre as crianças; e, sustentando-nos de um referencial teórico que reconhece o peso das imagens de criança e de infância como determinantes da ação pedagógica, interessa-nos, por agora, desvelar essas

imagens para, em futuros estudos, analisar o reflexo delas no cotidiano educativo das crianças.

Assim, neste estudo parcelar, com base em narrativas biográficas de seis educadoras de infância e três professores do 1º Ciclo do ensino básico, realizamos uma análise interpretativa das interações que docentes tecem com crianças e encarregados de educação (EE). Desvelando configurações da sua agência, em especial, a emergente de tais relações, buscamos responder, fundamentalmente, às seguintes questões: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos Educadores/Professores? Qual o papel dos Educadores/Professores na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Ao longo das suas trajetórias, as interações com as crianças tiveram diferentes contornos? E com os pais? As interações estabelecidas com crianças e EE têm promovido o seu desenvolvimento pessoal e influenciado a sua identidade profissional?

A abordagem metodológica do estudo mobiliza os métodos biográficos, particularmente as histórias de vida, procurando nós, enquanto investigadoras, *pensar* com as histórias e não sobre as histórias, querendo com isto dizer que pretendemos construir conhecimento na interação que estabelecemos com a audição, leitura e reflexão com os sujeitos e as suas narrativas, e não na aplicação de conhecimento teórico sobre essas narrativas, na assunção de que “Observando, escutando, recordando, atuando e escrevendo, aprendemos de nós e das crianças, da e na profissão” (COSTA e NUNES, 2016, p.119). Nas histórias de vida recolhidas junto de educadoras e professoras do 1º Ciclo que têm entre 25 a 30 anos de serviço com crianças de 0 a 12 anos, buscamos, então, as referências às interações com crianças e respetivos pais, procurando desvelar as suas representações e perceções de como estas aconteceram e deram sentido a uma vida em relação e em contexto, complexificando a profissão docente e as identidades das suas profissionais.

Os primeiros resultados do estudo desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam no quotidiano educativo, enfatizando as emocionalmente mais impregnantes ou mais formativas: as crianças constituem o grupo central das interações referidas, mas o contacto com os pais está também muito presente. A análise das narrativas revela que o tipo de interação professores/EE não difere muito, consoante se trate de educadores de infância ou de professores do 1º Ciclo. A inserção em redes com pares profissionais é evidenciada como muito relevante, sobretudo no relato das experiências dos últimos anos. As narrativas constituem-se como alicerces fundamentais na (re)construção das identidades profissionais; revelam, enfim, que os docentes, enquanto profissionais em desenvolvimento, são processo e produto da formação e, assim, agentes de humanização da educação e da escola.

MÉTODOS BIOGRÁFICOS: CONSTRUIR CONHECIMENTO COM AS VOZES DOS SUJEITOS

A aposta em métodos biográficos decorre da nossa crença científica e prática empírica, de que o conhecimento sobre percepções e representações sociais obriga a ouvir os sujeitos, neste caso, as educadoras ou professores, sobre as suas experiências e, para além disso, os sentidos que eles elaboram e como discorrem sobre essas experiências, atribuindo-lhes, então, uma dimensão de conhecimento (JOSSO, 2007).

Ouvir essas profissionais evidenciou-se como a forma mais adequada de aceder à “inteligibilidade do social produzido pela interpretação dos percursos de vida” (CLANDININ, CONNELLY, CONINK e GODARD, 1989, p.23), abrindo-nos à audição de narrativas sobre interações com crianças, famílias, elementos da comunidade, o que nos permite aceder às interpretações subjetivas sobre incidentes significativos para as mesmas, e que nos revelam a sua visão sobre a infância e as formas como entendem a construção das suas identidades profissionais; ou seja, somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

Na perspetiva do interacionismo simbólico, “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.55). Esta corrente teórica parte do princípio de que a experiência humana é mediada pela interpretação, entendendo que os significados dos objetos, das situações e dos acontecimentos são atribuições feitas pelos atores sociais que com eles se relacionam. As memórias sobre situações passadas são sempre sujeitas a um filtro que pode enviesar a visão sobre essas mesmas ocorrências, de acordo com as (re)significações que vão atribuindo às situações. Este processo de distanciamento e, ao mesmo tempo, aproximação que cada um faz com as suas circunstâncias e histórias, enriquece a subjetividade que a sua narrativa comporta, dando maior sustentabilidade a si próprio no seu posicionamento social. O pensar, o sentir, a voz, as crenças, as conceções de cada elemento de um grupo profissional, neste caso de cada educadora de infância ou professor do 1º Ciclo, são elementos constitutivos da sua identidade profissional, com implicações na forma como se relaciona com os outros (crianças, pais, elementos da comunidade) e promove a sua ação educativa (KELCHTERMANS, 1995; BUTT e RAYMOND, 1987; GRANT, 1995; FAVORETO e ENS, 2015).

O ato de narrar, a forma como o faz, repercute já um conjunto de opções do narrador, defende Dubar (1991), o que o leva a fazer transparecer, de forma mais ou

menos velada, os seus valores, as suas motivações, a sua forma de estar na vida, logo, também na profissão, para ir desenhando a sua identidade. As histórias de vida, enquanto metodologia de investigação e, ao mesmo tempo, instrumento formativo, elucidam acerca do como se foi dando sentido à vida, em relação e em contexto (KELCHTERMANS, 2016; RUDD & GOODSON, 2016), numa perspetiva integradora do saber, do fazer e do ser, que nos permitem confirmar que “lógicas fragmentárias na construção de saberes dificilmente servirão às pessoas e processos educacionais humanizantes e promotores de desenvolvimento” (COSTA e NUNES, 2016, p.134). As narrativas permitem ainda compreender características dos contextos e de vivências em que a paisagem educacional e os princípios organizadores do sistema educativo configuram quotidianos (BOURDIEU, 1986; GOODSON, 2015).

Analisar narrativas é uma forma de conhecer como os seres humanos experimentam o mundo, já que, subscrevendo Connelly e Clandinin (1990, p.12), nós, seres humanos, “somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. Nas narrativas biográficas, educadoras e professores revivem memórias das suas infâncias, produzem uma metanálise das suas experiências nesse tempo outro que viveram enquanto crianças; ao mesmo tempo posicionam-se sobre as infâncias das gerações atuais, idealizando, por vezes, infâncias desejadas (SARMENTO, T., 2016), e nestes posicionamentos vão gizando as suas identidades profissionais. Cada pessoa, ao narrar a sua história, procura “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI, 2011, p.147). Esse é um dos princípios das escritas de si, da dimensão autopoiética da reflexão biográfica. Entre um acontecimento – a referência à sua própria experiência - (...)Tive uma infância muito feliz, nasci com todo o espaço do mundo, com a possibilidade de viver o meu dia com a diversidade – e sua significação – o educador tem que deixar muito espaço para o grupo brincar, interagir, resolver os seus conflitos entre os pares (Graça, EI) – acontece o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. Assim, “a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz diante do ato de narrar, (re)interpretar”(PASSEGGI, 2011, p.149).

Para este estudo analisamos narrativas de quatro Educadoras de Infância (EI) e duas professoras do 1º Ciclo (Profª 1ºCc) - Maria (EI), Helena (Prof 1ºCc), Dulce (EI), Cristina (EI), Ana (EI), Maria (1ºCc). Numa breve apresentação destas profissionais cujas narrativas analisamos, poderemos dizer que a Ana nasceu nos anos sessenta, tendo vivido a sua infância em países africanos, antigas colónias portuguesas, com um nível económico bastante estável, num clima favorável a oportunidades de vida ao ar livre, à criação de redes de amigos no espaço público,

tendo regressado a Portugal no período da descolonização, em que, nos primeiros tempos, as condições para a população retornada se apresentavam como muito diferentes das que tinham usufruído anteriormente. Todas passaram a sua infância nesse período de transição, em que a insatisfação social era muito evidente e que mobilizava alguns para a intervenção política. Umhas e outras realizaram os seus cursos de formação inicial num período de desenvolvimento da educação de infância e de acesso a novos conhecimentos no âmbito das ciências da educação. Todas estas educadoras e professoras têm mais do que vinte e cinco anos de experiência profissional, período durante o qual realizaram múltiplas experiências de trabalho, em muitos contextos diferentes (a média de jardins de infância ou escolas por que cada uma passou ao longo deste trajeto é de doze estabelecimentos/localidades diferentes), frequentando formação especializada de vários tipos (tendo todas o diploma inicial de bacharelato, realizaram posteriormente licenciatura, tendo a Ana e a Maria (1^oCc) concretizado o mestrado); para além disto, ao longo da carreira realizaram vários tipos de formação contínua. Ao longo das suas vidas têm mantido muitos contatos próximos com crianças para além da atividade profissional, seja na situação de mães, seja como irmãs, tias, catequistas ou outras.

A possibilidade que nos é atribuída de conhecer o pessoal, o mundo da experiência vivida (HOLLY, 1992) de cada educadora de infância, implica a nossa subjetividade, a leitura da realidade social por si elaborada, mediada pela leitura de cada uma destas mulheres, a partir da interação pessoal que se foi construindo nas entrevistas. É assumindo a intersubjetividade que se foi desenvolvendo à medida que interpretávamos o que cada uma narrava, que agora passaremos a apresentar o que elas salientam como relevante nas interações que vivenciaram com crianças e famílias e como tudo isso tem influenciado o seu desenvolvimento profissional e identidades profissionais.

Em termos metodológicos, a análise das narrativas foi orientada pela análise de conteúdo (BOGDAN & BICKLEN, 1994; RIESSMAN, 2008; SARMENTO. T. 2002), a partir da realização de entrevistas biográficas sustentadas num guião aberto, a que se seguiu a leitura repetida e fluente da transcrição das mesmas, a integração em categorias (prévias e emergentes), a identificação de unidades de significado, processo analítico este que viabilizou o diálogo entre investigadoras, sustentado no enquadramento teórico de identidades profissionais e formação de professores, fundamentalmente.

REFLETIR EM INTERAÇÕES COM AS VOZES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como primeiro ponto, salientamos que se tornou muito evidente que os olhares para as crianças mudaram, muito pela ação indireta de documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca, cujos princípios se encontram vertidos seja nos processos formativos

– Quando frequentei aqui o 1º ano do Mestrado da Sociologia da Infância eu recordei-me de muitas coisas, eram muitas disciplinas que me faziam voltar atrás, atrás a essa infância ... Eu fiz coisas, fiz coisas que os meninos hoje não conseguem fazer, ou não têm oportunidade de fazer, e eu acho que é alguma coisa que tem a ver com isso (ANA, EI)

Seja pela práticas de observação

– Depois comecei a ver que os alunos, havia estratégias que eles aprendiam determinada matéria, aprendiam mais rapidamente se eu interviesse... se fizesse uma intervenção com a informática” (HELENA, 1Cc) -,

Seja nas práticas formativas em redes de iniciativa dos próprios profissionais

elementos que estão em rede, a criar ‘o Envolve-te’ e o sentido é criar comunidades de aprendizagem, portanto pegar num elemento-chave e fazer, sem creditação sem nada, grupos de interesse. (MARIA, EI).

Torna-se também evidente que ao mesmo em tempo que dirige a atenção das crianças para a compreensão, o professor aprende constantemente com as próprias crianças (PRAMLING, 2004; SARMENTO, T. 2016): como diz a Cristina (EI) “(...) os grupos fazem o nosso trabalho, há grupos que temos que fazer andar e há grupos que nos fazem andar, que estão sempre a pedir coisas (...)”, ou como salienta a Dulce (EI) “(...) As crianças têm as reações mais estranhas até nós percebermos o porquê, o que é aquela reação e quando acontece, mas é preciso compreendê-las.... Geralmente, é face a essas atitudes, nessas situações que eu acho que ainda preciso de saber muita coisa, quer para abordar os pais quer para os escutar quando me contactam”. Nesta dinâmica interativa “as crianças tomaram centralidade, tornando-se agentes na ação e na formação, de si e dos adultos, partindo-se do que sabiam e não de deficits” (COSTA e NUNES, 2016, p: 133).

Em contrapartida, surgem muitas reflexões que evidenciam as preocupações com as dificuldades que os pais manifestam em atender adequadamente os seus filhos, com reflexos irrefutáveis na interação pais filhos e pais-professores:

(...) porque as pessoas não têm tempo, os pais não têm tempo, não estão disponíveis para os ouvir(...) eles têm necessidade de falar, de escrever às vezes... (...) Quando o relacionamento, por exemplo, de um familiar não está

bem, quando há problemas entre os pais, eles sofrem imenso (...) (MARIA, 1Cc).

Estas mudanças que têm acontecido ao longo das suas trajetórias profissionais foram momentos que marcaram a vida profissional destes professores e que fizeram mudar os seus olhares sobre a criança, o que se tem traduzido em novas formas de trabalhar com as crianças. Vindos de fora, estes olhares são integrados na forma de ver, de pensar e de ser dos professores, o que é incorporado nas suas práticas profissionais, alterando-as; a pessoa/profissional vai-se transformando mediante o contexto externo, a partir da interação que estabelece entre o que é seu (crenças, saberes, valores, práticas) e o que é do contexto (condições sociais, conhecimentos, orientações globais,...).

As alterações a nível das tipologias e dinâmicas familiares encontram-se muito presentes nas narrativas, mobilizadas como muito pertinentes na diferença de interações que se estabelecem e da influência dessas interações nas representações e práticas profissionais: “Ao mesmo tempo que o número [de tipo de famílias] aumenta, o que é dramático, é que cria perante eles uma igualdade, um paralelismo em que eles sentem, se lhes possibilitarmos, partilharem. Dizem, por exemplo: “Eu já sou igual à Maria, porque à Maria por vezes já lhe aconteceu a mesma coisa” (...) eles próprios depois conseguem encaixar-se no contexto, o que passa, quase, a ser normal (...) há um padrão por eles reconhecido, na minha opinião que se está a criar, mas onde eles se integram e não se sentem sozinhos” (DULCE, EI). Neste ‘o que é dramático’, a Educadora revela o seu posicionamento face a alterações sociais a ocorrerem, obrigando-a a repensar as suas interações no reconhecimento de como a aceitação das novas tipologias se justifica pelo facto de a normalização da aceitação destas situações conferir segurança às crianças.

As identidades profissionais obrigam a analisar processos de construção social contingentes, que se articulam com o tempo e as circunstâncias, na diferenciação e na generalização (DUBAR, 1991; SARMENTO, T. 2009, 2015), o que nesta dimensão, dada a complexidade das interações exigidas, se torna muito premente.

Para influenciar um real desenvolvimento dos professores em contexto, as interações precisam ser entendidas como fazendo parte do problema mas também, ou ainda mais, da solução (IMMANTS, 2002; FERRAROTTI, 2013), pelo que espaços de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afetiva são fundamentais (KELCHTERMANS, 2016; COSTA & NUNES, 2016). Se, como diz a Maria (EI), há “uma equipa, porque é os pais, é a associação de pais, é a própria junta de freguesia, nós sabemos que podemos contar com eles, eles sabem que podem contar conosco e as coisas rolam”, e noutra altura, noutra jardim-de-infância “... eram os pais, eram os filhos, era qualquer coisa assim... porque eram todos qualquer coisa de fora de

série...” (MARIA, EI), também há situações difíceis como relata a professora Helena (Profa. 1º Cc): “Marcou-me muito uma situação de Pereira em que tive que retirar a menina à família. Os pais, os dois, eram alcoólicos e eu é que estava a dar apoio (...) e a GNR veio e eu fui com ela até ao centro de acolhimento. E os pais não sabiam, sequer, que ela ia ser tirada”.

Giroux (1998) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores exercem “[...] ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (GIROUX, 1998, p.176); ou seja, para além ou mesmo antes dos conteúdos académicos, os professores de crianças pequenas aprendem e trabalham a partir da relação que estabelecem com as crianças, as famílias e a comunidade, intervindo pouco a pouco na transformação social. Conta a Maria que em determinada altura desenvolveu um projeto em que:

envolv(eu) a comunidade também, havia carpinteiros que também tinham lá filhos, havia mecânicos e nós; consegui envolver aquela gente toda, e conseguimos montar então o parque, que era o único parque que havia na freguesia, com baloiços, com pneus...fizemos para lá umas coisas engraçadas...e pronto, acho que foi a primeira vez que eu percebi que aquilo que eu tinha tirado no curso e aquilo que eu tinha estagiado às vezes pode não ser igual em todos os sítios, e foi uma experiência espetacular, adorei! (Maria, EI).

Entre o ‘consequi’ e o ‘conseguimos’, com base na sua reflexão crítica e na satisfação pessoal, bem como na crença no valor do ‘nós’ quando se trata da educação de crianças, neste jardim-de-infância efetivaram-se práticas de comunidade educativa, com efetivo reconhecimento da Educadora de como se mobilizam conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, se geram novos e diferenciados tipos de saberes.

A interação de profissionais entre si, inseridos de uma forma mais ou menos estatutária em grupos ou associações, constitui um pilar na promoção do desenvolvimento profissional. Conta a Cristina, educadora de infância, que desafiou um colega do Conselho Pedagógico e uma das suas turmas, professor do 2º Ciclo – “eles tinham um blogue e estavam a ler, O Gato Malhado e a Andorinha (...) lancei-lhes o desafio ‘olha, era giro vocês escreverem uma história e os meninos do jardim, e as crianças do jardim, ilustrarem’ (...) e aquilo acabou por ser um projeto para todos... e foi muito giro”. Na relação com professores de outros ciclos ou do mesmo nível educativo – “... converso muito com pessoas, outros educadores, e gosto sempre de ouvir a opinião, e isso vai-nos fazendo refletir, nós ouvindo os outros, ou lendo coisas que eles escrevem...” (Cristina, EI) – a reflexão efetiva-se e o desenvolvimento

profissional acontece, o que se torna muito pertinente seja “para o contexto da sala de aula mas também para a mudança social, em que a educação se constitui uma força motora” (SACHS, 2009). Ou seja, na linha que vimos a defender, cada sujeito historiado tem valor em si mesmo enquanto pessoa, tendo igual relevância enquanto profissional do humano, elemento integrante de um grupo cuja principal intencionalidade nas práticas pedagógicas e trabalho com comunidades, nas escolas e em contextos que a circundam, se direcionam à educação de crianças.

UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Numa breve síntese sobre o estudo que aqui apresentamos, realçamos quatro ideias centrais que decorrem da análise das narrativas a que estas docentes nos deixaram aceder:

1. Ao longo das trajetórias profissionais verifica-se uma (re)configuração do papel do professor perante as crianças, a qual resulta de múltiplos fatores, tais como as experiências pessoais (de jovens à situação de mães, avós, ...) e profissionais (com crianças, famílias e comunidades diversas, em diferentes fases de desenvolvimento profissional e com a formação inicial e contínua) que vão vivenciando.
2. A constante necessidade de conhecimento e (re)adaptação que emerge da compreensão de novos contextos sociais, organizacionais, legislativos, ideológicos e tecnológicos.
3. A relevância da participação, da internacionalização, da mundividência, da visibilidade e autonomia dos diversos atores, seja para a redefinição das identidades docentes, seja para a educação escolar das crianças.
4. A pertinência do trabalho em rede, com base em múltiplas interações com outros professores, pais e crianças, viabilizando novos processos de emancipação profissional, em que a agência, o desenvolvimento e a humanização acompanham os processos de (trans)formação de professores e a ação educativa com as crianças.

NOTAS EXPLICATIVAS

ⁱ Conceição Passeggi (2011, p. 156) apoia-se em Humberto Maturana e Francisco Varela, autores que em 1970 criaram este neologismo para designarem a capacidade de os seres vivos se produzirem a si próprios. A etimologia grega deste termo – Autopoiése: do grego (autos), “próprio”; (poiésis), criação, invenção, produção – passou

posteriormente para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

ii 25 de Abril de 1974 é a data da Revolução dos Cravos, em Portugal, a qual vem pôr fim ao período de ditadura e introduzir o regime democrático, abrindo as possibilidades a novas práticas de participação política e comunitária que evidenciam novos valores e preocupações sociais. A descolonização acontece nessa altura, regressando grande parte dos portugueses ao território nacional.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, Pierre. “L’illusion biographique”. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, 1986, p. 69-72

BUTT; Richard; RAYMOND, Danielle. Arguments for using qualitative approaches for understanding teacher thinking: a case for biography”. **Journal of Curriculum Theorizing**, 7-1,1987, p. 62-93

CONNELY, Michael & Clandinin, Jean. Stories of experience and narratives inquiry. **Educational Researcher**, 14(5), 1990, p. 2-14

COSTA, Conceição e NUNES, Sandra. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, 2016, p. 119-136

DUBAR, Claude. **La Socialisation** : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.1991.

FAVORETO, Elizabeth; ENS, Romilda. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. *In*: ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma (Orgs.). **Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015, p.45-72

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a Ciência da Incerteza**: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais. Mangualde: Ed. PEDAGO e Ed. MULEMBA, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015.

GRANT, Grace. Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text, Teachers and Teaching. **Theory and practice**, 1-1, 1995, p. 87-100

HOLLY, M^a Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores** Lisboa: Porto Editora, 1992, p.79-110.

IMANTS, Jeroen. Restructuring schools as a context for teacher learning. **International Journal of Educational Research**, 37 (8).2002, p. 715-732

JOSSO, M^a Christine. A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, 3 (63), 2007, p. 413-438

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, n.18, 1995, p. 5-20

_____. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In*: ZEMBYLAS, M. and SCHUTZ, P. A. (eds.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Switzerland: **Springer International Publishing**, 2016, p. 31-42.

PASSEGGI, M^a da Conceição. A experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011, p. 147-156

PRAMLING, Samuelsson. How do children tell us about their childhood? **Early Childhood Research & Practice** (ECRP). <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/index.html>.2004.

RIESSMAN, Catherine. **Narrative Methods for the Human Sciences**. CA, USA: SAGE Publications, 2008.

RUDD, Tim; GOODSON, Ivor. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 9 (18), 2016, p. 99-110

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In* FLORES, M. A. & VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118

SARMENTO, Teresa. **Histórias de Vida de Educadoras de Infância**. Lisboa: IIE,2002.

..... Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.), **Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p.303-327

..... Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: FERREIRA, F e ANJOS, Cleriston (Org.), **Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**, Maceió: De Facto Editores, 2015, p. 69-86

..... Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, FURNALETTO e PALMA (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**, Curitiba: Editora CRV. 2016, p. 77-94.

SOBRE AS AUTORAS

TERESA SARMENTO. Doutora em Estudos da Criança, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal, Diretora do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico daquela universidade, membro interno do Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC), onde se tem dedicado à investigação sobre narrativas (auto)biográficas, problemáticas da infância e formação de profissionais da educação, cujos resultados se encontram difundidos em múltiplas publicações no país e no estrangeiro. Tem desenvolvido trabalho de consultoria especializada na área de género na União Europeia e de políticas educativas para a infância em Angola e São Tomé e Príncipe. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI, com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562, no âmbito da investigação desenvolvida no CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, no qual é membro integrado). ORCID: 0000-0002-2371-399X.

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA. Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e membro da Comissão Executiva e de Acompanhamento do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico daquela universidade. É investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP|UE) e colaboradora do Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE). Os seus interesses na investigação narrativa em Educação focam, sobretudo, as problemáticas

da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento profissional, participando de diversos projetos internacionais de pesquisa em rede e das respectivas publicações, nomeadamente no Brasil. Este texto é um dos produtos resultantes de um projeto desenvolvido em equipa interuniversitária e internacional que as autoras integram. Contou com o apoio e financiamento de Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito da investigação desenvolvida no CIEP|UE (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora) do qual é membro integrado. ORCID: 0000-0003-3299-6845X.

RECEBIDO: 04/02/2019.

APROVADO: 14/02/2019.

A IMAGEM DO ARQUÉTIPO MESTRE-APRENDIZ EM CARTAS ESCRITAS AOS PROFESSORES QUE PRODUZIRAM MARCAS SIGNIFICATIVAS: UMA ABORDAGEM JINGUIANA NAS HISTÓRIAS DE VIDA

THE IMAGE OF THE MASTER-APPRENTICE ARCHETYPE IN LETTERS WRITTEN TO TEACHERS WHO PRODUCED SIGNIFICANT MARKS: A JUNGIAN APPROACH IN LIFE STORIES

LA IMAGEN DEL ARQUÉTIPO MESTRE-APRENDIZ EN CARTAS ESCRITAS A LOS PROFESORES QUE PRODUCÍAN MARCAS SIGNIFICATIVAS: UN ENFOQUE JINGUIANA EN LAS HISTORIAS DE VIDA

Lucia Maria Vaz Peres¹
lp2709@gmail.com

Rose Mary Kerr de Barros²
roseb@terra.com.br

Andrisa Kemel Zanella³
andrisakz@gmail.com

RESUMO

Este texto é resultado de uma investigação realizada no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a partir do ano de 2014. O estudo teve como objetivo identificar as representações – imagens e imaginários presentes na escrita de cartas para professores do passado, que mais marcaram a trajetória de formação dos sujeitos de pesquisa. Ou seja, buscou-se capturar as memórias e imaginários fundadores das representações da trajetória de formação. Neste artigo, apresentamos a análise da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas que chamamos de Carta-Xixi. A metodologia seguiu as orientações da abordagem (auto)biográfica de Marie-Christine Josso e simbólica dos estudos do imaginário de Gilbert Durand e da psicologia analítica de Carl Jung. A partir dos símbolos emergentes da carta, buscamos relacioná-los com os paradigmas presentes na metodologia e na epistemologia das histórias de vida, tendo, prioritariamente, como lentes de análise a Psicologia Analítica. O intuito é visibilizar a contribuição dessa abordagem teórica para o campo dos estudos da autobiografia e formação.

PALAVRAS-CHAVE: MEMÓRIAS; NARRATIVA EPISTOLAR; FORMAÇÃO DOCENTE; PSICOLOGIA ANALÍTICA.

ABSTRACT

This text is the result of an investigation carried out in the Group of Studies and Research on Imaginary, Education and Memory (GEPIEM), which has been part of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pelotas since 2014. The objective of the study is to identify representations - images and imaginaries present in the writing of letters to teachers of the past, who marked the educational journey of the research subjects. In other words, we sought to capture the memories and imaginary founders of the representations of the educational journey. In this article, we present the analysis of a letter of a student of the Pedagogy Course of the Federal University of Pelotas, which we called *Carta-Xixi*. The methodology followed the (self) biographical approach of Marie-Christine Josso and symbolic of Gilbert Durand's imaginary studies and Carl Jung's analytical psychology. From the emerging symbols of the letter, we seek to relate them to the paradigms present in the methodology and epistemology of life stories, having analytical psychology as the main analytical lenses. The aim is to make the contribution of this theoretical approach visible to the field of autobiography studies and education.

KEY WORDS: MEMORIES; EPISTOLAR NARRATIVE; TEACHER EDUCATION; ANALYTICAL PSYCHOLOGY

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación realizada en el Grupo de Estudios e Investigación sobre Imaginario, Educación y Recuerdos (GEPIEM), vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas, a partir del año 2014. El estudio tuvo como resultado el objetivo de identificar las representaciones - imágenes e imaginarios presentes en la escritura de cartas para profesores del pasado, que más marcaron la trayectoria de formación de los sujetos de investigación. Así, se buscó capturar las memorias e imaginarios fundadores de las representaciones de la trayectoria de formación. En este artículo, presentamos el análisis de la carta de una alumna del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Pelotas que llamamos *Carta-Xixi*. La metodología siguió las orientaciones del enfoque (auto)biográfico de Marie-Christine Josso y simbólico de los estudios del imaginario de Gilbert Durand y de la psicología analítica de Carl Jung. A partir de los símbolos emergentes de la carta, buscamos relacionarlos con los paradigmas presentes en la metodología y en la epistemología de las historias de vida, teniendo, prioritariamente, como lentes de análisis la Psicología Analítica. La intención es visibilizar la contribución de ese enfoque teórico para el campo de los estudios de la autobiografía y formación.

PALABRAS-CLAVE: RECUERDOS; NARRATIVA EPISTOLAR; FORMACIÓN DOCENTE; PSICOLOGÍA ANALÍTICA.

APRESENTANDO A PESQUISA

Esta escrita é elaborada a partir de uma investigação intitulada “Escrita de cartas aos professores que marcaram: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?”, realizada a partir do ano de 2014, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM)¹, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa, com base nas abordagens (auto)biográficas e simbólicas em práticas de formação docente, teve como objetivo central identificar as representações, imagens e imaginários presentes na escrita de cartas para professores do passado que marcaram a trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa.

Este estudo apresentou-se a partir da disciplina ministrada no curso de Pedagogia da UFPel, onde a coordenadora da pesquisa, Prof^{fa}. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres, teve uma participação em seis aulas, no 1º semestre do ano letivo de 2014², com o intuito de refletir sobre os diferentes elementos que compõem a formação de professores a partir das histórias de vida em formação. Após estas reflexões, os alunos foram provocados a escrever uma carta para o professor que mais os marcou no passado. Tais cartas foram remetidas pelo correio para a professora, como presente, coroando o final do trabalho. É daí que surgiu a ideia de utilizá-las em uma pesquisa. Após a autorização dos alunos, as cartas formaram o alicerce para a expansão da proposta da pesquisa.

Tendo por base o GEPIEM e sendo acolhida pelos seus pesquisadores, foi então ampliada com a agregação de mais duas instituições, sendo elas, UERGS/Unidade São Luiz Gonzaga e IFSUL-Rio Grandense/Campus Pelotas, Em cada instituição, um professor responsável, pesquisador, fez a seguinte proposição detonadora: “escreva uma carta para professores que te marcaram”. O banco se constitui de um total de 34 (trinta e quatro) das três instituições supracitadas.

A partir desta pesquisa-base, outros projetos³ foram criados, utilizando o mesmo material coletado e outros referenciais teóricos para fazer a análise das cartas.

1 O grupo, desde 2000, desenvolve estudos e pesquisas voltadas aos estudos da antropologia do imaginário e memória como fundamento à formação de professores e profissionais em geral. Ou seja, estabelece um diálogo nestas fronteiras, a fim de pensar novos aportes e leituras à Educação.

2 O bloco temático de Práticas Educativas I, no Curso de Pedagogia, realizado no 1º semestre do curso, tem como objeto de trabalho a memória e a reconstrução da trajetória educativa. A professora Lúcia tem utilizado diferentes instrumentos e métodos para captar e trabalhar o objeto desse bloco. Neste ano, fez uso das cartas.

3 Entre eles “A imagem do arquétipo do mestre-aprendiz em cartas escritas aos professores que produziram marcas: uma leitura junguiana” que se agregou à pesquisa mãe (acima referida) na tentativa de, a partir dos dados coletados, analisá-los à luz da teoria da psicologia analítica, prioritariamente, a partir do seguinte problema: Como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado? buscando entender a relação que se estabelece entre professor e aluno, da qual o inconsciente coletivo participa através das imagens arquetípicas que surgem nas cartas. Esta pesquisa é a base principal da análise que trazemos neste texto.

Neste artigo, apresentamos a análise da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas que chamamos de Carta-Xixi. A carta escolhida apresenta a narrativa de uma aluna do curso de Pedagogia, em uma situação que designamos como arquetípica⁴ e que se apresenta de forma bastante corriqueira no cotidiano das escolas: um aluno que, impedido de ir ao banheiro, urina-se na sala de aula. A narrativa da memória desta futura professora mobilizou-nos a pensar a importância desta pesquisa e de seus resultados.

A metodologia seguiu as orientações da abordagem (auto)biográfica de Marie-Christine Josso e simbólica dos estudos do imaginário de Gilbert Durand e da psicologia analítica de Carl Jung, autores que ajudam a embasar a análise do material das pesquisas. O que pretendemos neste texto é buscar os símbolos emergentes da carta e relacioná-los com os paradigmas presentes na metodologia e na epistemologia das histórias de vida, tendo, prioritariamente, como lentes de análise a Psicologia Analítica, contribuindo assim ao campo dos estudos da autobiografia e formação.

CONCEITOS FUNDADORES PARA ESTE TEXTO

Torna-se necessário parar um momento para nos situarmos em alguns conceitos que serão essenciais para o entendimento dos resultados de nossas pesquisas. Nesta, em especial, temos o inconsciente (pessoal e coletivo), arquétipo, símbolo e (auto)formação, como fundadores da análise do material coletado.

Atualmente, falar de inconsciente é quase senso comum. Mas a Psicologia de Jung é uma psicologia que aponta para o inconsciente e, por isso, começamos aqui a definir qual ponto de vista estamos adotando neste texto. Para Jung (2008a), o inconsciente divide-se em pessoal e coletivo.

Conforme o autor, o inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos. Os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste, em sua maior parte, de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos.

O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique que

⁴ Apontando para a presença de um arquétipo como será conceituado no próximo capítulo.

estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as “motivos” ou “temas”; na psicologia dos primitivos elas correspondem ao conceito das *représentations collectives* e no campo das religiões comparadas foram definidas como “categorias da imaginação”. A partir dessas referências, torna-se claro que a representação do arquétipo – literalmente uma forma preexistente – não é exclusivamente um conceito de Jung, mas também é reconhecido em outros campos da ciência. Assim, além da natureza pessoal da psique consciente, existe um segundo sistema psíquico, de caráter coletivo, não pessoal.

Para a psicologia junguiana, o arquétipo estrutura

[...] a camada mais profunda que conseguimos atingir na mente do inconsciente é aquela que o homem ‘perde’ a sua individualidade particular, mas onde sua mente se alarga mergulhando na mente da humanidade – não a consciência, mas o inconsciente, onde somos todos iguais (Jung, 2008b, p.58).

O arquétipo se apresenta à consciência na forma de símbolo. Jung define símbolo como a melhor expressão de algo desconhecido. O símbolo, do ponto de vista junguiano, não possui um significado fechado, mas apresenta-se como uma aproximação, uma possibilidade, algo que aponta para um significado, mas que não pode ser reduzido a este. Definir o que é símbolo é algo prioritário para a compreensão de uma hermenêutica simbólica substancial. “O símbolo é, pois, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério”, afirma Durand (1988, p.16). A própria etimologia da palavra símbolo remete a este aspecto transcendido e misterioso do mesmo: “Símbolo, de origem grega (*sumbolon*), como em hebraico (*mashal*) ou em alemão (*Sinnbild*), é um termo que implica sempre a união de duas *metades*: signo e significado” (ibid., p.15).

Durand (ibid., p.61) afirma que

A função simbólica é o lugar de passagem, de reunião de contrários, o símbolo é unificador de opostos. O símbolo seria a faculdade de manter unido o sentido consciente que capta e recorta precisamente os objetos e a matéria-prima que emana do fundo do inconsciente

Avéns (1993, p.60) colabora com nossa perspectiva ao afirmar que “[...] quando Jung afirma que não conhecemos um arquétipo em si mesmo [...] conhecemo-los indireta, metafórica, miticamente, isto é, como imagens ou metáforas”. Além disso, o autor elucida a ideia de símbolo como uma expressão externa do arquétipo.

A educação é um fenômeno arquetípico, isto é, dá-se de forma a mobilizar arquétipos que fazem parte do inconsciente coletivo. Pensamos com Wentz (2003) ao afirmar que o encontro de duas ou mais pessoas com propósitos educacionais é em si um acontecimento arquetípico, já que, desde que existem seres humanos,

existem pessoas ensinando e pessoas aprendendo. Dessa forma, o arquétipo que apoia a relação pedagógica parece ser o arquétipo mestre-aprendiz/professor-aluno – nomenclatura que identifica de maneira similar e pode ser utilizada aleatoriamente referindo-se ao mesmo padrão. Para Saiani (2000, p.106), “a vivência de aprender e ensinar é arquetípica, de modo que não são só conteúdos pessoais que são projetados no professor”, também se encontram envolvidos conteúdos presentes no inconsciente, fato muitas vezes desconsiderado ou pouco estudado.

Tanto o professor quanto o aluno são arquétipos e, por definição, independentemente do papel que o homem assumir, ambos estão representados em sua psique. As relações se dão em todas as direções de forma consciente e inconsciente.

Familiarizar-se com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício dar-se-á por meio de relações (FURLANETTO, 2003). É importante destacar que estas relações entre os seres humanos não se dão apenas de consciente para consciente. O encontro de duas pessoas, do ponto de vista junguiano, é o “encontro de duas realidades irracionais, isto é, de duas pessoas que trazem consigo não só uma consciência, mas, além dela, uma extensa e imprecisa esfera inconsciente” (MARONI, 1998). No relacionamento interpessoal, todos os componentes psíquicos conscientes e inconscientes, fantasias, projeções, emoções, sentimentos daqueles que dele tomam parte, entrarão em jogo.

Importa ressaltar que, no trabalho formativo ao longo da vida, a narração das histórias de vida, como transformação de si, supõe:

um conjunto de descrições relativas à dimensão psíquica consciente e inconsciente do indivíduo e sua dinâmica, assim como às mudanças que o afetam ou podem afetá-lo abruptamente [...] é abordada pelo viés da imagem de si mesmo e, de uma maneira mais indireta, pelos componentes de um Eu... (JOSSO, 2007, p. 418)

METODOLOGIAS EMPREGADAS NA ANÁLISE DA CARTA

Nossa opção foi analisar cartas das instituições participantes da pesquisa, escolhidas dentro de um banco de dados. Nosso intuito foi saber: Como emerge o arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado? Pensamos que o símbolo encontrado na análise da carta mostra a polaridade constelada pelo arquétipo e determina como esta imagem se apresenta à consciência. Neste sentido, a seleção das cartas teve como critério de escolha a tentativa de atender a suposição de que imagens arquetípicas emergiriam evidenciando a polaridade do arquétipo mestre-aprendiz constelada. Portanto, a escolha foi baseada na identificação das cartas que

mostrassem aspectos simbólicos relevantes/típicos para a identificação da imagem arquetípica em suas polaridades. O símbolo que utilizamos nesta análise – a urina – remete à imagem do arquétipo que se apresenta diretamente do texto da carta.

Para a análise do conteúdo da carta onde trabalhamos o símbolo da urina, foi utilizada a amplificação simbólica que, de acordo com Penna (2013), é um método criado por Jung desde o início de sua obra, mas que passa a ser utilizada com essa nomenclatura a partir de 1930. O procedimento, enraizado no teste de associação de palavras e no conceito de pensamento não dirigido, mas que flui por imagens, analogias e metáforas, apoia-se no significado preexistente do símbolo, ou seja, seu caráter arquetípico. Trata-se de um método aplicado para favorecer a tradução do símbolo, evidenciando principalmente seu aspecto arquetípico e utilizando a coerência de ideias presente em diferentes sistemas de conhecimento (religião, filosofia, história, literatura, mitologia).

Conforme a autora e sua obra citada, “na amplificação, os motivos do símbolo são enriquecidos por imagens análogas de lendas, mitos, contos ou qualquer material cultural disponível” (ibid., p.214).

Cabe-nos ressaltar que o símbolo é a ponte epistemológica entre o conteúdo conhecido e o desconhecido e é através dele que o material do inconsciente pode ser apreendido pela consciência. E, além disso, eventos repetitivos apontam a presença de um “símbolo que deseja” ser compreendido e integrado à consciência. Na Psicologia junguiana a busca pelo símbolo se dá por ser a única forma de apreender o inconsciente, que só se mostra por via indireta.

Destacamos um trecho onde usamos a amplificação simbólica como método capaz de dar conta destes símbolos como arquetípicos, isto é, presentes nas variadas religiões, mitos, contos de fadas e que fazem parte da bagagem cultural coletiva. Penna⁵ (2013, p.213) afirma que “com a amplificação, buscam-se, sobretudo, os significados arquetípicos do símbolo”. Ao destacar a polaridade do arquétipo que se apresenta nesta carta, buscamos, através do material, fazer a tradução do sentido dado pelo aluno ao mestre com quem viveu uma experiência significativa.

Gilbert Durand (1988) aponta para o fato de existirem hermenêuticas redutoras, aquelas capazes de reduzir o simbolizado a dados científicos e do símbolo ao signo (como a psicanálise, a redução sociológica, a linguística) e hermenêuticas instauradoras (Cassirer, Jung, Eliade, Bachelard, Durand) como uma maneira de compreender e de interpretar o símbolo pelas associações e ressonâncias que remetem de uma imagem à outra. Esta última busca não impor uma grade de leitura

⁵ A autora elaborou uma importante sistematização da epistemologia e método presente na obra de Jung, através de uma extensa pesquisa bibliográfica em sua dissertação (PUC/SP, 1999), a qual foi publicada como livro em 2013.

para o símbolo, mas de explorar o mesmo pelas significações múltiplas que ele instaura em si. Assim, para o autor, o símbolo “[...] não podendo figurar a infigurável transcendência, a imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato” (ibid., p.11-12).

PROFESSORA, POSSO IR AO BANHEIRO?” – A CARTA-XIXI



A carta evidencia uma situação muito comum, tanto para profissionais da área da Educação, quanto para a área da Psicologia, que constatam que alunos dos anos iniciais muitas vezes perdem o controle sobre a função excretora ante a falta de licença do professor para ir ao banheiro, e acabam se urinando dentro da sala de aula. Trata-se, portanto, de um evento típico, o que caracteriza a presença da imagem arquetípica, já que para Jung existem tantos arquétipos quantas situações típicas.

Começamos a análise da carta onde uma aluna “**chateada**” com sua professora, afirma que esta não teve sensibilidade para distinguir entre um bom e um mau aluno, na medida em que não percebeu que ela não queria brincar fora da sala, mas necessitava verdadeiramente sair para ir até o banheiro.

Destacamos para evidenciar a afirmativa: ...que fiquei muito chateada, quando pedi-lhe para ir ao banheiro e a senhora não deixou, logo, fiz xixi na calça.

A urina, que dá o apelido da carta, é importante substância alquímica. Destaca-se que a Alquimia é uma metáfora para o processo educacional, na medida em que

ela, caracterizando-se como um modo de imaginar, tira o indivíduo do literalismo dos conceitos e o coloca, através desta linguagem simbólica que utiliza, em contato com as imagens arquetípicas. Jung demonstrou em seus escritos que o simbolismo da alquimia fazia referência a uma projeção de imagens inconscientes. Para ele, os alquimistas desconheciam as verdadeiras propriedades da matéria, mas utilizavam a experiência com a matéria para falar de seu próprio inconsciente. Neste sentido, a busca pela “ouro alquímico” ou a realização da *opus*, como meta da alquimia, encontra ressonância no processo educacional como resultado da relação pedagógica.

A urina era considerada mágica e poderosa, conforme Martin (2012), na medida em que é produto de nosso sofisticado sistema de filtragem do corpo e que recicla subprodutos do metabolismo, concentrando o que resta neste líquido dourado que contém água, ureia, sais, amoníaco e outros resíduos químicos. Até o séc. XVII, na Europa, era usada nos feitiços das bruxas, daí sua associação com a magia. Acreditava-se que produzia uma ligação mágica com quem a manipulava, o que indicava seu uso em feitiços para influenciar ou descobrir essa pessoa, bem como em poções do amor e afrodisíacos.

Na carta encontramos problema relacionado ao uso do poder por essa professora. Quando a autoridade dessa professora é imposta de forma irracional, o símbolo da urina derramada aponta para um excesso, uma injustiça. Para os gregos, a medida, o *metron*, nunca podia ser ultrapassado porque se corria o risco de cometer o maior dos pecados: a *hybris*. Esta professora comete esta inflação ao não permitir que a aluna fosse ao banheiro. Usa de seu poder de forma exagerada. Estas qualidades da urina, que a tornam preciosa, podem estar simbolizando a educação, na medida em que esta tem como premissa diversas e sofisticadas formas de transformação do ser humano.

A urina, em função de sua composição, era muito útil nos primeiros tempos, quando não havia sabão, por suas qualidades de dissolver óleos e gorduras, para lavar a pele, cabelos e roupas e para preservar e embranquecer os dentes. Observamos, assim, esta função detergente da urina. Durand (2002) relata que:

Num divertido artigo consagrado à importância que tomou na vida moderna a publicidade mitológica dos “saponáceos e detergentes”, Roland Barthes evidenciou claramente que havia, no seio de um complexo da purificação, osmose entre os elementos, com acentuações qualitativas segundo se deseja valorizar um líquido purificador, “espécie de fogo líquido”, de fenomenologia mordicante e militar e que “mata a sujeira”, ou, pelo contrário, saponáceos e detergentes que simplesmente “fazem desaparecer” a sujeira (Ibid., p.278).

Encontramos aqui uma clara alusão ao aspecto purificador da urina relacionada com o fogo. Os símbolos diairéticos⁶ para Durand (2002) seriam o gládio, espada de fogo, archote, água e ar lustrais, detergentes e tira-manchas de que a urina seria representante em sua função de limpeza, daí sua classificação dentro do regime diurno das imagens. Por meio da urina, também o organismo é limpo das impurezas, expulsa-se aquilo que não serve e “magicamente” o sujeito se apropria do corpo renovado em suas funções. Embora a urina tenha este aspecto de limpeza e purificação, precisa ser adequadamente descartada para não causar embaraços, como este sofrido pela aluna.

A cor dourada da urina, pelo seu caráter simbólico, aponta algo de precioso. Na alquimia representava Mercúrio, o espírito familiar do processo de transformação, através de suas qualidades de água e de fogo, opostos que se separavam e se uniam na opus. A urina era fluida e ácida, salgada como a água do mar, um vaso do inconsciente, a *aqua permanens*, a matriz psíquica que trazia à luz a pedra perfeita ou a criança divina.

Na “urina de menino” encontramos um dos vários nomes da *prima materia* da alquimia. A urina de um menino virgem (8 a 12 anos) era, para o alquimista, a substância com a qual deveria dar início ao trabalho. Os sais presentes na urina do menino seriam, segundo Hilman (2011), os traços arquetípicos da essência do caráter, memórias platônicas que são virgens porque ao serem intactas são abertas pela *opus* alquímica. Intensidades podem assombrar a infância antes que as experiências com o mundo se iniciem. Além disso, essa lembrança de coisas *a priori*, que colocam mais sal do que a consciência pueril, pode ser expressa como culpas monstruosas, esperanças elevadas, até mesmo suicídio. Esse menino agitado que flutua de um lado para o outro nas marés de emoções pode ser fixado pelos sais escondidos em sua própria urina.

De acordo com textos de Hillman (2011), percebemos que a atitude simbólica presente nesta carta aponta para o arquétipo da criança como portador deste potencial da *prima materia*. A boa aluna, autora desta carta, apresenta-se como este potencial para que a obra se realize pela transformação pela qual deve passar toda criança em seu processo educativo. Para Gudsdorf (1987, p.61), “o encontro com o mestre consagra um novo questionamento da existência”. E a presença do símbolo coloca as emoções, antes flutuantes e sem rumo, no rumo da trajetória capaz de trazer significado para a existência. Embora o evento tenha trazido uma imagem negativa do arquétipo, o símbolo da urina evidencia possibilidades de mudança significativas

⁶ Compostos pela separação cortante entre o bem e o mal.

porque portadoras de valorosas possibilidades para a consecução da obra, quer como *prima materia*, quer como agente de limpeza.

Acho que és capaz de discernir quem quer passear e quem quer realmente fazer xixi.

Neste trecho a aluna faz referência à incapacidade dessa professora de discernir entre o bom aluno e o aluno que só deseja passear em horário de aula. Ao escrever a carta enfatizou que a professora **deveria** (grifo nosso) ser capaz de discernir. Pode-se pensar este discernir *como* a operação alquímica da *separatio*. A alquimia “considerava a *prima materia* um composto, uma confusa mistura de componentes indiferenciados e opostos entre si, composto este que requeria um processo de separação” (EDINGER, 2006, p.199). Para este autor, a operação está presente nos mitos de criação, na medida em que estes costumam se iniciar com a separação entre, por exemplo, o céu e a terra, como na mitologia egípcia, grega e de diversas outras culturas, ou do ovo cósmico que precisa ser dividido em duas partes. Trata-se, portanto, de uma operação que traz grande significado ao processo alquímico (aqui entendido como educativo) por dar nascimento a um novo mundo.

Encontramos no ato de separar, discernir, algo pertencente ao Regime Diurno das Imagens na classificação de Durand (2002), sendo que o Gládio é seu principal símbolo. Tal isomorfismo se apresenta como constelações simbólicas polarizadas em torno do gesto de elevação que tem por finalidade melhor separar, melhor discernir e ter as mãos livres para as manipulações diiréticas e analíticas.

Observamos o fato de que, ao não conseguir discernir, separar e discriminar as características de seus alunos, essa professora, simbolicamente, parece ser incapaz de gerar este novo para eles. E perguntamos neste momento da análise: Como um professor pode atingir a *opus* sem conseguir dar a visão de um universo recém-criado para seus alunos? Que educação seria essa onde só a cópia e a reprodução se façam presentes, já que o novo não tem espaço?

E é Gudsdorf (1987) que responde, quando afirma que:

O homem vem ao mundo, segundo as leis da natureza, mas a cultura é um segundo nascimento. O educador surge, pois, como mestre do saber e dos valores, e cabe-lhe talhar seu aluno e dar-lhe a vida que Pigmalião suscitava em sua estátua. A verdade do saber e da ação não é, portanto, congênita à humanidade (Ibid., p.21).

E novamente destacamos um trecho da carta onde a aluna afirma: “Espero que não tenhas feito isso com seus outros alunos, pois coisas como essa ficam marcadas”.

A escrevente faz referência a marcas, como este aspecto que mostra a forma como reteve aquele evento em sua memória. Ao dizer de seu desejo de que a

professora não tenha impedido outros alunos de irem ao banheiro, ela está sugerindo que a marca que o fato deixou nela não foi positiva, mas ligada a um aspecto de sofrimento. E nesse sentido traz a ideia de ficar presa, ficar cristalizada, fixada emocionalmente a essa base criada por esse fato vivenciado.

A partir do exposto acima, voltamos ao símbolo da urina, evidenciando o sal alquímico ou metafórico presente na urina, com suas qualidades de amargura e mordazes da experiência, essenciais para a assimilação da vida. Para Hillman (2011, p.99), “a urina é o mar (salmoura) humano”. Para o autor, as fontes de sal têm um lugar especial. O sal alquímico é o elemento de fixação da experiência, é a base estável da vida, sua terra, seu corpo, seu chão, ele atua como a base da subjetividade. Temos que a urina é uma das minas de sal. “Sem sal nenhum experimentar – meramente um suceder e um rolar de acontecimentos sem corpo psíquico” (Ibid., p. 92).

Este princípio, quando relacionado com as marcas psíquicas, aponta para a necessidade de fixar a experiência através do sal na dose certa, suficiente para torná-la assimilável e palatável. A marca deixada pela experiência se relaciona com esta qualidade do sal que precisa ser dosado em qualquer receita, porque precisa da quantidade certa para funcionar como um bom tempero. Não pode ser insuficiente porque não traria aprendizado, nem excessivo porque uma experiência salgada demais não pode ser assimilada.

Eu, como futura professora, jamais farei isso com meus alunos.

Gudsdorf (1987, p.35) aponta que “o professor primário, no início da vida, é o inesquecível mestre da infância ao qual nenhum outro irá se igualar em prestígio natural. Mestre absoluto de direito divino, o professor primário detém a autoridade plena e a onisciência”. Aqui há a evocação desta futura professora, que se imaginando como mestra da infância, deseja este lugar de prestígio destinado ao professor primário. E esta futura professora, estudante de Pedagogia, a partir das marcas deixadas pelo vivido, toma consciência de que não vai permitir que seus futuros alunos passem pela mesma situação que ela. Uma importante tomada de posição ocorre a partir do relato da carta.

Peres (1999, p.146) afirma que “não é através do poder dos métodos e das técnicas que o pedagogo/professor poderá ser melhor ensinante, paralisando a instituição do imaginário e dos símbolos presentes em sua trajetória como pessoa”. Para a autora, a relação com estes símbolos é que instaurariam “novos” sentidos e “novos” percursos em sua formação. Fato que se verifica através deste relato da aprendiz na carta. A escrita, a memorização e a consciência que advém do exercício são determinantes para a formação desta futura profissional que declara não admitir a repetição do mesmo com relação aos seus futuros alunos.

COM O PROPÓSITO DE FINALIZAR

O que pretendemos ao longo destas páginas foi descrever os símbolos que elencamos para fins deste texto e que servem para dar suporte na articulação que desejamos fazer no sentido de relacionar o movimento formativo da narrativa presente na carta. Reiteramos que na relação entre o simbolismo alquímico e a educação, tendo como objetivo a realização de uma obra, a atuação do professor/alquimista tem o poder de acelerar ou retardar sua execução através de uma atitude consciente.

Especificamente através desta carta, desejaríamos que este professor fosse capaz de, através da *separatio*, do discernimento, criar vida, dar este segundo nascimento a seus alunos, porque educar se trata disto: construir criativamente este universo novo para abrigar seus alunos, apontar-lhes a existência deste cosmos onde vão passar a habitar. E, para isso, o professor precisa discriminar os elementos constituintes deste universo, ou seja, as potencialidades de seus alunos, o bom aluno, conforme a carta, aquele que deseja aprender, e o mau aluno, aquele que só quer passear. Embora correndo o risco de fazer uma análise superficial, a partir destes elementos subsumidos na carta se articulam símbolos e lhes atribuem um sentido para a educação.

Josso (2004) afirma "[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou". (2004, p.48). Jung(2008a)aponta a *reflexio como* um instinto do ser humano, como um voltar-se para dentro, e diz que é através dele que um estímulo é transformado em experiência, onde um processo natural é transformado em consciência. A escrevente da carta, ao refletir sobre sua vivência com o professor que deixou marcas, tomando consciência, adquire experiência capaz de efetuar transformações em sua formação como docente.

Ainda importa concordar com Passeggi (2010) quando se refere à narrativa (auto)biográfica como um aspecto fundamental para a formação do formador, mostrando que seu uso tem um papel fundamental para o cuidadoso debate entre a os aspectos terapêuticos e educativos. Salienta a autora que "a intimidade e a vulnerabilidade de quem narra apresentam-se como uma questão-chave, temerosa e de risco" (Op. cit, p. 116), Nesse sentido, há que se cuidar na explicitação dos objetivos e da natureza deste tipo de trabalho das narrativas autobiográficas como uma ferramenta educativa e formadora.

REFERÊNCIAS

- AVÉNS, Roberts. **Imaginação é realidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2002.
- EDINGER, Edward F. **Anatomia da Psique**. O simbolismo alquímico na psicoterapia. São Paulo: Cultrix, 2006
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.
- GUDSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HILLMAN, James. **Psicologia Alquímica**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.
- _____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. REVISTA DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JUNG, Carl Gustav. **Obra completa**. Arquétipos do Inconsciente Coletivo. Vol.9/1. Petrópolis, Vozes, 2008a.
- _____. **Obra Completa**, Vol. 18/1. A vida simbólica. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- MARONI, Anméris. **Jung: o poeta da alma**. São Paulo: Summus, 1998.
- MARTIN, K. **O Livro dos Símbolos**. Reflexões sobre imagens arquetípicas. Colonia, Alemanha: Editora Taschen, 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org). **Invenções de Vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PENNA, Eloisa M.D. **Epistemologia e método na obra de C.G. Jung**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2013.

PERES, Lucia M. V. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. 1999. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1999.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

WENTH, Renata. Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da relação Professor-Aluno. **Symbolon**, 2003. Disponível em: <<http://www.symbolon.com.br/artigos/psicoanalitica.htm>> Acesso em: 19 out. 2014.

SOBRE AS AUTORAS

LUCIA MARIA VAZ PERES. Formação inicial Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na universidade do Minho em Portugal, na área de estudos em Psicologia e Imaginário. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Pelotas e assessora do gabinete da reitoria. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, educação e imaginário e (auto)formação de professores. Atua na graduação e na pós-graduação. Líder do grupo de pesquisa GEPIEM (Grupo de estudos e pesquisas sobre imaginário, educação e memória) e vice-líder do GEPEIS/UFSM/RS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social).

ROSE MARY KERR DE BARROS. Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Pelotas (1983) e graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência Clínica na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Junguiana e atualmente é docente do Curso de Psicologia na Faculdade Anhanguera. É também integrante e colaboradora do GEPIEM/UFPeI/RS (Grupo de estudos e pesquisas sobre imaginário, educação e memória).

ANDRISA KEMEL ZANELLA. Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atua como professora adjunta dos Cursos de Dança-Licenciatura

e Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Também é coordenadora *pro tempore* do Curso de Dança - Licenciatura e foi coordenadora de área do PIBID/ UFPel/Dança-Licenciatura até fevereiro de 2018, sendo atualmente colaboradora do projeto de ensino PIBID/UFPEL. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPEL/RS) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM/RS). Tem experiência na área de Pedagogia, Artes Cênicas e Dança. Seu trabalho está embasado nos seguintes temas: didática e formação de professores, teatro na formação inicial e continuada de professores (jogo dramático, jogo teatral e improvisação teatral), prática pedagógica em dança, imaginário, memória, corpo biográfico, processos (auto)formativos e educação.

RECEBIDO: 21/02/2019.

APROVADO: 10/03/2019.

POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCORPORADA
FOR THE EFFECT OF AN INCORPORATED TEACHER TRAINING
PROGRAM
PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE INCORPORADA

Adrienne Ogêda¹
adrienne.ogeda@gmail.com

Ana Gouvin²
anagouvin@gmail.com

Camila Del Giudice³
camila.delgiudice@hotmail.com

David de Lima⁴
david9.lima.silva@gmail.com

Domenique de Castro Pas Costa⁵
domeniquecastropas@gmail.com

Maria Antônia Sattamini de Souza⁶
uniriomel@gmail.com

RESUMO

Esse texto aborda aspectos da pesquisa-ação desenvolvida sobre as experiências realizadas na disciplina Corpo e Movimento, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa tem como objetivo conhecer de que forma se dão as questões da corporeidade dos discentes e como compreendem a relação entre a dimensão corporal e os desafios da docência. As práticas desenvolvidas na referida disciplina têm por objetivo ampliar o autoconhecimento dos participantes acerca de seus corpos, tornando-os mais dispostos não só para perceberem seus próprios corpos, mas serem receptivos e presentes nas suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CORPOREIDADE.

1 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

3 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

4 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

5 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

6 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This text discusses the aspect of a research-action developed from the experiences in the “Body and Movement” discipline, a part of the program within the Pedagogy department of the UFRJ UNIRIO. The research is axed in understanding the dynamics of the teacher’s body and how these perceive the relation between the bodily dimension and the challenges brought by teaching. The exercises developed in the aforementioned discipline have the goal of broadening the self-awareness of its participants in relation to their bodies, engaging their availability not only towards the perception of their own bodies, but with their presence and practices as well.

KEY WORDS: TEACHER TREATNING, CORPOREITY.

RESUMEN

Este texto discute aspectos de la investigación de acción desarrollada sobre las experiencias en la disciplina cuerpo y movimiento, componente curricular del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal del estado de Río de Janeiro (UNIRIO). El objetivo de esta investigación es saber cómo se dan las cuestiones de corporeidad de los estudiantes y cómo comprenden la relación entre la dimensión corporal y los desafíos de la enseñanza. Las prácticas desarrolladas en la mencionada disciplina pretenden ampliar el autoconocimiento de los participantes sobre sus cuerpos, haciéndolos más dispuestos no sólo a percibir sus propios cuerpos, sino a ser receptivos y presentes en sus prácticas.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DOCENTE; CORPOREIDAD.

A TRADIÇÃO ILUMINISTA-CONCEITUAL DE EDUCAÇÃO, O MODELO CORPO-MÁQUINA E O CORPO DOCILIZADO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como estão presentes as expressões do corpo no cotidiano das escolas e espaços formativos? Que espaços e visibilidade ocupam nas instituições e em suas práticas? Esse artigo parte dessas indagações como propulsoras de nossos estudos e pesquisas. Para tanto, cabe iniciar colocando em cena a concepção de educação que correntemente tem obscurecido a dimensão corporal dos cotidianos educativos. Partimos da crítica a respeito da tradição iluminista-conceitual de educação defendida por Pereira e Bonfim (2006) como processo sociocultural da sociedade ocidental, que tem como objetivo desvalorizar as diversas formas de saberes na escola, desconsiderando toda a multiplicidade de expressões e percepções da mente-corpo. Dessa maneira, essa concepção acentua uma importância maior aos aspectos

auditivos e visuais para a aprendizagem, marginalizando as questões corporais presentes no dia a dia em Instituições Educacionais.

Compreendemos que algumas pedagogias privilegiam a racionalidade e a transmissão de conteúdos de forma bancária (FREIRE, 1989), sem considerar a troca de conhecimentos ou o indivíduo participativo, levando o conteúdo de forma quadrada e sistemática e tirando o foco da liberdade individual. Contudo, existem outras práticas pedagógicas que se empenham na quebra deste conceito. São por estas que buscamos nos orientar. Para isso, faz-se necessário explicitar as concepções de corpo trazidas por essa tradição iluminista-conceitual, que considera o corpo como inerte e coloca em segundo plano ou silencia toda a sua expressividade. Essa linha de pensamento imposta em algumas instituições educativas, direciona que o educando – principalmente as crianças – desenvolva progressivamente uma menor ligação com o seu corpo e construa assim um aprendizado mecanicista.

Esse adestramento é capaz de docilizar os corpos inquietos das salas de aula fazendo com que eles absorvam as regras – que por sua vez têm suas utilidades justificadas – disciplinando o corpo com técnicas de organização do espaço e de controle do tempo. O exercício da disciplina supõe dispositivos que obriguem o indivíduo a adquirirem determinado comportamento. O “jogo do olhar” é um exemplo de técnica que opera a partir da indução mediante efeitos de poder. Esse poder disciplinar almeja o “adestramento”, pois assim não só exerce influência sobre o outro como também consegue manipulá-lo, subjugar-lo, apropriando-se cada vez mais e melhor.

Segundo Foucault (2014, p. 167) “a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Na linha de pensamento Foucaultiana, o sujeito é produto das interações, produzido na ação e no discurso, não existindo *a priori* nenhum conceito de formação pessoal. Dessa maneira, o sujeito se constrói a partir do olhar do outro, resignificando a relação de pertencimento social e formação pessoal. Continuando nessa linha de pensamento, destaca-se, também, a interação de Biopoder (FOUCAULT, 1979). Ela é uma forma de poder que se manifesta em relação à população e legitima a submissão de pessoas sob um regime. Vivencia-se, assim, uma educação eurocentralizada, onde os corpos não protagonizam um lugar de maior importância e sim assumem um espaço de imobilização.

Sendo assim, esta concepção se apoia na ideia de que os corpos fiquem cada vez mais dóceis e não manifestem toda a expressividade e a sensibilidade que possuem, ou, como explicita Foucault (2014, p. 135-136), “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” Com os corpos sendo silenciados desde cedo

na família, na sociedade e ao longo da vida escolar, a preocupação com ele e com suas possibilidades expressivas torna-se desinteressante. Com isso, as exigências e necessidades do corpo são desconsideradas, seja por conta do estresse do dia a dia ou pela falta de tempo, como verificamos em nossa pesquisa.

Consideramos que para situar e trabalhar as questões corporais em sala de aula é necessário que os professores possuam uma escuta sensível do próprio corpo. Para isso, em nosso trabalho de pesquisa, fazemos uma crítica a esse modelo corpo-máquina, conceito mecanicista abordado por Descartes que trata sobre o corpo inexpressivo, que não pode ser movido independentemente, mas subordinado a um fator externo (FALABRETTI e MURTA, 2015). Ou seja, os movimentos corporais são apenas sequelas de um corpo que produz. Além disso, esse modelo entende o controle corporal como um modo de adestrar e calar o corpo humano, o que, por sua vez, produz a crença de que a vida psíquica interior dos sujeitos só é capaz de surgir sob coação de um disciplinamento corporal gradualmente intensivo. É o que podemos chamar de genealogia da alma moderna, fundamentada na história dos métodos de controle.

Para investigar esse tema, nossa pesquisa toma como foco o acompanhamento das turmas de Corpo e Movimento, disciplina realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A disciplina – que começou a ser ministrada no turno vespertino a partir do segundo semestre de 2014 – é ofertada prioritariamente aos estudantes do 8º período e tem por objetivo desafiar uma escuta sensível do corpo e elaborar novas práticas pedagógicas que não dicotomizem corpo/mente.

Por meio de uma pesquisa-participante de abordagens quali-quantitativas – com o início no segundo semestre de 2014 e em curso até o momento –, objetivamos compreender quais os impactos das experiências corporais vividas na disciplina, para os estudantes que dela participaram. Dessa forma, reflexões e articulações entre corporeidade e docência foram mobilizadas. Um dos instrumentos metodológicos eram os registros semanais e o outro um questionário aplicado ao final do semestre, que incluía perguntas objetivas e subjetivas – com o intuito de obtermos respostas mais detalhadas. O olhar para esse material nos forneceu os dados que embasam essa pesquisa. Temos material de pesquisa de quatro anos de trabalho e estamos na etapa de processar, organizar e analisar os dados. Por isso, neste trabalho estamos atendo apenas às informações dos questionários, referentes à turma do segundo semestre de 2014.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DESAFIOS DOCENTES

Os questionários respondidos pelos estudantes ao longo do semestre forneceram pistas para nossa pesquisa sobre a formação de professores e o entendimento do que seria a corporeidade. Como explicita Pereira e Bonfim:

Temos como corporeidade a expressão de totalidade do ser humano enquanto vivo, parte da criação e da natureza, em que corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia. Esse conceito surgiu para apresentar o sujeito como unidade complexa. De acordo com Assmann: a Corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente). (PEREIRA; BONFIM, 2006, p. 45):

Dessa maneira, o grupo de pesquisa analisou as respostas buscando compreender as relações do corpo dos estudantes com a vida e de que forma essas relações podem interferir nas práticas educativas. Os resultados analisados revelaram reflexões significativas acerca da formação dos estudantes de Pedagogia sobre: como eles se relacionam com os corpos; se essa relação revela-se amigável ou desgastante; como os estudantes habitam os próprios corpos; esse sentimento de estar presente no próprio corpo é um sentimento de descoberta ou um sentimento conflituoso? Diante destas questões, o grupo de pesquisa buscou analisar a formação dos professores, a partir da ótica de como esses estudantes, que estão ou futuramente estarão nas salas de aula, compreendem o corpo e o percebem em seus cotidianos.

A disciplina Corpo e Movimento, no segundo semestre em 2014, era composta por cinquenta estudantes que cursavam majoritariamente o 8º período. Como nosso intuito era compreender as relações corporais dos participantes e suas especificidades, foi elaborado um questionário com três perguntas subjetivas: Qual a minha relação com o meu corpo hoje? Como habito o meu corpo? O que eu desejo para o meu corpo daqui para a frente? (após a disciplina). A partir destes questionamentos, buscamos compreender como se encontra a corporeidade daquele grupo de estudantes do curso de Pedagogia da UNIRIO.

A partir da primeira pergunta – **Qual a minha relação com o meu corpo hoje?** –, buscamos questionar a relação dos estudantes com os seus próprios corpos após a disciplina, indagando-os sobre a escuta sensível do corpo. Outra questão que buscamos investigar foi a respeito da dicotomia corpo/mente que se faz presente na falta de identificação dos seus próprios corpos, no sentido de que imaginávamos a possibilidade de os estudantes tenderem a não compreenderem o corpo como parte integrante de sua subjetividade e vice-versa. Dessa forma várias descobertas foram sendo feitas ao longo da disciplina por parte dos discentes, que durante o processo

foram se percebendo melhor e se redescobrimo neste corpo que há muito havia sido calado. Agora eles podiam de alguma maneira experienciar uma nova forma de aprendizado e tentar, assim, aprender a decifrar a linguagem corporal que muito nos diz e que, ao longo da vida e da domesticação dos corpos, deixamos de compreender. Ademais, mesmo corpos amansados nos dizem algo. A não ação muitas vezes grita e essa aproximação do futuro docente com o reconhecimento de seus corpos possibilita revelar o quanto negligenciamos a linguagem corporal como um todo, pois, na disciplina, abordamos práticas corporais de forma ampla e evidenciamos a linguagem corporal como a primeira forma de linguagem nas crianças, dando os parâmetros necessários para a relação com o outro.

Portanto, não se distanciar destas linguagens é primordial para uma educação rica e plena, pois estas experiências promovem um amplo conhecimento de si mesmo, do outro e de mundo. Ela faz expandir o sensível, o sensorial, aguça linguagens corporais que possibilitam a essência da individualidade e um maior respeito aos ritmos de aprendizagem da criança. É a linguagem corporal que de fato possibilita que a criança expresse suas emoções de forma espontânea, creditando no seu íntimo um maior aprimoramento de suas potencialidades, bem como sua expressão em termos de espaço. Neste sentido, a disciplina “Corpo e Movimento” surge como uma maneira de aproximação e familiarização com essa linguagem corporal no reconhecimento de seus corpos, tendo como objetivo promover a exploração de espaços físicos, possibilitando a emancipação do sensível, aumentando a própria percepção e de como esta comunicação gestual, de todo corpo, amplia a criatividade e o aprendizado.

Assim, trazemos a questão da identidade na corporeidade para a esfera educacional, destacando a trajetória deste discente enquanto detentor de seu corpo em sua prática futura, fazendo-o perceber a importância de uma linguagem corporal natural. O futuro docente começa assim a compreender que sua linguagem corporal vai influenciar no aprendizado de suas crianças, que imitarão seus gestos e farão uma interpretação muito particular daquilo que elas observarem.

Um corpo precisa estar sempre vivo, interagindo com o mundo, se comunicando, experienciando e refletindo suas sensações no terreno fértil das criações. São os diversos olhares e trocas que promoverão uma melhor percepção de mundo e do outro; percepção esta que vai originar as experiências que o corpo vivenciar. Quando compreendemos a linguagem corporal, dialogamos melhor com nossas sensações e potencializamos, assim, linguagens corporais esquecidas, em nós e nos outros. O corpo agrega diversos significados e nele tudo é transformado, os movimentos nunca serão repetidos e, quando ampliamos estes sentidos, criamos identidades motoras que sempre se renovarão, saindo da mesmice dos corpos domesticados.

Com a segunda pergunta – **Como habito o meu corpo?** –, o grupo de pesquisa buscava analisar as percepções dos participantes sobre suas presenças nos seus corpos, isto é, que tipo de cuidados eles tinham, quais eram os hábitos do dia a dia e que medidas eles tomavam para favorecer a prática corporal. Somos um organismo complexo. Somos seres sociais, culturais, biológicos, mentais e históricos e é na infância que os conceitos que carregamos para a vida começam a se organizar. Nesse sentido, torna-se primordial questionarmos a estes discentes – durante seu aprendizado na prática de atividades corporais que tenta aproximá-los de seus corpos – como hoje eles se enxergam habitando-os.

Sabemos que o corpo do educador vai reverberar suas sensações em todas as suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, interessa-nos investigar sobre como esse futuro educador se percebe agora; como se reconhece nesse corpo que realiza; como irá se comportar com tudo o que foi aprendido sobre essa primeira morada, que é o corpo; como, no auxílio da construção do conhecimento das crianças, possibilitará que estes corpos possam estar sempre ativos já que, a partir da disciplina, ele tem meios de ser narrador de suas próprias escolhas, assim como um facilitador de tais experiências. Saber que o corpo é terreno abundante de força e de mudança, de criação e sensação, permite reconhecer e aprender com a história que ficará marcada neste corpo que muito nos fala. Entender que o próprio corpo nos conduz no mundo, nos tirando da submissão histórica que o atravessa e o reduz a um corpo submisso. Por isso que quando – na disciplina de Corpo e Movimento – vemos os estudantes se surpreenderem com as redescobertas de seu corpo, sabemos que eles começam ali a entender que o sensível emana deste corpo, pois o corpo não é uma máquina a ser manipulada e/ou guiada pelas várias estruturas maçantes que o limitam e regem, mas sim um agregador de sentimentos e movimentos que o aproximam do mundo por meio dele próprio, porque o corpo deve ser sentido, explorado, permitido, vivenciado, exibido em todas as suas práticas corporais, em coreografias únicas que intensificarão essa consciência de si mesmo.

Já com a terceira pergunta – **O que eu desejo para o meu corpo daqui para frente?** – tínhamos como objetivo verificar como a disciplina afetou os estudantes, seja em suas vidas pessoais ou em suas práticas pedagógicas. Buscamos, também, interpretar de que maneira eles possam ter mudado suas concepções a respeito das suas próprias relações corporais. Pois o corpo é aquele que nos informa sobre a identidade de cada indivíduo. Ele nos diz para além do que vemos quando compreendemos sua linguagem e esta linguagem pode ser reprogramada à medida que vamos trabalhando e libertando nossos corpos dos moldes em que somos colocados ao longo da vida. Mas, para haver uma comunicação corporal que possibilite identificar essa linguagem e seus propósitos, necessitamos saber nos relacionar com

nosso corpo, para só depois obtermos uma relação verdadeira entre os sujeitos, em plenitude com suas demandas e linguagens corporais de sentidos e sensações.

Dessa maneira e na observância dos corpos no mundo, tentamos promover práticas que façam desencadear as mais diversas impressões, buscando atividades que nos conduzam a uma entrega e reconexão com nosso corpo em ambientes prazerosos e de liberdade. Acreditamos que isso possibilita a esses futuros educadores a sensibilidade necessária para que eles conduzam os estudantes com os quais vão trabalhar, em atividades que contribuam na composição corporal e subjetiva de cada um deles.

A criança absorve tudo que lhe é apresentado e personifica tudo que lhe é transmitido. Nesse sentido, e sabendo que a infância é o período em que se dá a constituição dos seres, procuramos ofertar na disciplina uma diversidade na relação que os discentes de pedagogia têm com seus corpos, possibilitando, no decorrer de sua interação com colegas e professores, uma internalização perene, demonstrando assim a importância do corpo na aprendizagem e na vida da criança, sobretudo na primeira infância.

As expressões corporais promovem diversas interações sociais e isso para criança é de suma importância. Nesse sentido, entender que o ser humano herda vários costumes e práticas através dos corpos e que essas práticas os distinguem uns dos outros, diferenciando algumas culturas e/ou identificando outras, é muito importante para o futuro da prática pedagógica no que diz respeito à corporeidade e ao cuidado que estamos tendo com nosso corpo, de como estamos lidando com essa linguagem tão particular que precisa estar sempre sendo cuidada em suas práticas para que assim não caia na mesmice de se calar, pois todo gesto é uma expressão que, intencionalmente ou não, estará sempre nos revelando alguma coisa.

Portanto, quando deslocamos as expressões corporais para a sala de aula, focando no corpo do professor e em todos os seus gestos, é que percebemos o quanto ele pode influenciar condutas, desconstruir modos, criar novos modelos e induzir a práticas diferentes das costumeiras. Cada fala e principalmente cada expressão corporal que o professor tem em sala de aula, determina novas narrativas na vida de seus alunos, dependendo da troca que houver entre eles. Cada movimento corporal é uma ginga, uma dança que deve ser reconhecida em sua íntegra pelo futuro docente. Para isso, ele deve se reconectar ao seu corpo, estar atento a ele e cuidar do mesmo, pois a criança não deve ser tratada como mera expectadora e, sim, como alguém que verá sempre algum sentido nas expressões corporais daquele professor e as tomará como verdade, dando a elas alguma significação, mesmo em gestos não pontuais.

Sendo assim, as atividades propostas aos discentes de Pedagogia, nesta disciplina, permitem a eles entenderem que, mesmo ao término da faculdade, eles

podem continuar com tais práticas, pois assim seu trabalho como professor terá mais qualidade em todas as suas aplicações corporais e respectivas linguagens. Uma leitura de mundo mais ampliada e diversificada, extensa, no que diz respeito à própria corporeidade. Saber que tudo que o discente estiver observando no professor, enquanto um influenciador natural, que seus gestos e expressões corpóreas atuaram diretamente na subjetividade de seu comportamento, é primordial para um tratamento mais cuidado e respeitoso com sua própria linguagem corporal e com seu corpo como um todo. É essencial que ao sair da faculdade o futuro docente tenha essa consciência e possa, de alguma forma, mesmo em meio a tantas dificuldades diárias, cuidar e olhar para seu corpo com mais apreço e cuidado para que não fique só na narrativa e vá de fato para a prática.

O questionário foi entregue impresso no último dia de aula da disciplina de Corpo e Movimento, e foi solicitado aos estudantes que o respondessem ainda naquele encontro. Dessa maneira, tínhamos todo o material em formato físico, que posteriormente foi digitalizado por completo. Aqui vale ressaltar que esta foi a primeira tentativa de elaboração de questionário nesta disciplina, sendo, também, a primeira turma onde foi aplicado. Através do material coletado iniciamos um trabalho de leitura e categorização das respostas. Optamos por não escolher as categorias antes da leitura do material para não condicionarmos nosso olhar sobre a pesquisa, permitindo, assim, que as próprias respostas nos levassem a novos questionamentos. Além disso, essa metodologia também nos possibilitou novas sensibilidades no que tange à formação do estudante de Pedagogia, o que nada mais é do que ser coerente com a nossa própria motivação de sensibilizar a corporeidade presente no cotidiano.

ANÁLISE DOS DADOS

Pergunta 1: **Qual a minha relação com meu corpo hoje?**

Após a leitura do material estabelecemos alguns aspectos/categorias para organizar o conjunto de materiais e possibilitar refletir sobre seus sentidos. Nesse quesito pensamos em: “Boa relação”; “De descoberta/Autoconhecimento”; “Desejo de atenção”; “Conflituosa”; “Desgaste do corpo”; e “Não souberam ou não responderam”. Para exemplificar a nossa escolha pelas categorias na tabulação dos dados, selecionamos algumas das respostas dos estudantes com o intuito de explicitar quais foram os aspectos que mais nos sensibilizaram:

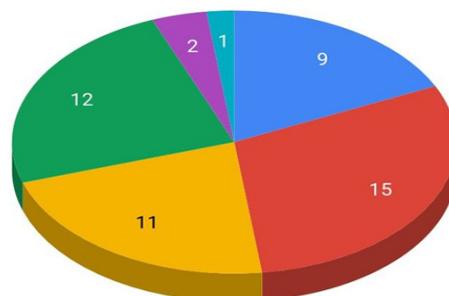
1. Boa relação: “É a minha relação com a vida! Afinal é com ele que vivo, sem ele o que seria? Pelo corpo o “espírito” sente, é a soma e demonstra. Com o corpo vivemos, nos movimentamos, trabalhamos, cuidamos de nós e dos outros (...)”. (Estudante A.)

2. Descoberta/autoconhecimento: “Hoje me sinto como se nunca tivesse prestado atenção em mim, as aulas da disciplina corpo e movimento têm me ajudado a perceber o quanto é importante cuidar do corpo. Passei a prestar atenção no outro como prática diária e está sendo enriquecedor”. (Estudante B.)
3. Desejo de atenção do corpo: “Sinto meu corpo tenso, limitado, “controlado”, um pouco desgastado da correria do “dia a dia”; sem tempo para mim ou cuidar de mim ou senti-lo. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar a mim e ao meu corpo, ou que a velocidade das coisas sejam mais lentas, menos corridas para poder relaxar e me dar um descanso”. (Estudante C.)
4. Conflituosas: “Minha relação com meu corpo é péssima! Estou acima do peso ideal e do idealizado, tenho problemas psicológicos que agravam essa relação e por descontar meus descontentamentos e frustrações em má alimentação só piora a nossa relação”. (Estudante D.)
5. Desgaste com o corpo: “Minha relação com meu corpo tem sido TRABALHO. Trabalho com crianças, no cuidado com elas, e com as necessidades de tempo e espaço delas no ambiente que trabalho”. (Estudante E.)
6. Não souberam ou não opinaram.

Dessa maneira, contabilizamos os estudantes de acordo com essas categorias dentro de um universo de 50 indivíduos, onde 49 deles responderam à pergunta “Qual a minha relação com meu corpo hoje?” e apenas uma pessoa não respondeu, o que ficou categorizado como “Não souberam ou não opinaram”. O resultado pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: QUAL A MINHA RELAÇÃO COM MEU CORPO HOJE?

- "Boas"
- "Descoberta e/ou auto conhecimento"
- "Desejo de atenção do corpo"
- "Conflituosas"
- "Desgate com o corpo"
- "NÃO SOUBERAM OU NÃO OPINARAM"



Pergunta 2: **Como habito meu corpo?**

A segunda pergunta do questionário destinado aos participantes da disciplina indagava como os estudantes habitam seus corpos, buscando saber se existiam cuidados com o corpo e quais seriam, a fim de que ficassem explícitas as percepções

que eles têm sobre os próprios corpos. Novamente fizemos a leitura das respostas e, a partir delas, encontramos as categorias de análises: “Sentimento de autoconhecimento do corpo”; “Sentimento de tentativa de diálogo com o corpo”; “Sentimento de satisfação com o corpo/cuidado”; “Não souberam ou não responderam”.

Ficou nítido como o corpo está distante dos futuros professores. Quando questionados sobre como habitam seus próprios corpos, as respostas deixaram explícito que ao longo da disciplina, os participantes vão se encontrando e tentando um diálogo com a corporeidade e com uma escuta sensível com o corpo.

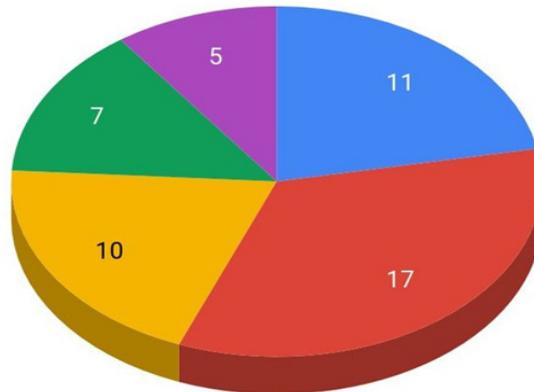
Para exemplificar a nossa escolha pelas categorias na tabulação dos dados, selecionamos algumas das respostas dos estudantes com o intuito de explicitar quais foram os aspectos que mais nos sensibilizaram:

1. Sentimento de autoconhecimento: “Atualmente eu tenho habitado meu corpo (ênfase no MEU porque eu faço parte dele) de forma completa, tendo noção de que existem várias partes dele que podem e devem ser trabalhadas para uma melhora não somente no aspecto físico, assim como também no aspecto intelectual e até mesmo espiritual (paz interior)”. (Estudante F.)
2. Sentimento de tentativa de diálogo: “As minhas expectativas são para que eu me encontre dentro de mim mesma, me movimente mais, mova meu corpo, trabalhe em prol da minha saúde, exercitando e melhorando minha relação com ele”. (Estudante G.)
3. Sentimento de satisfação: “Procuro habitar meu corpo sempre que posso. Antes de praticar Yoga não tinha essa percepção de que você é um corpo (matéria) e que por dentro existem sentimentos e emoções a todo instante, que existe uma mente, na qual não descansa. Após a prática da Yoga passei a notar mais essas questões. E agora sempre que posso, principalmente antes de dormir, faço essa reflexão”. (Estudante H.)
4. Sentimento de conflito: “Gostaria de sentir leveza e não tanta tensão. Desejo emagrecer, fazer algum exercício em benefício próprio, mas com prazer, chega de obrigação e que ele se sinta melhor, viva melhor”. (Estudante I.)
5. Não souberam ou não opinaram

Dessa maneira, contabilizamos os estudantes de acordo com essas categorias. Dentre 50 pessoas, 36 responderam a essa pergunta, ficando 14 sem resposta. Assim, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 2: COMO HABITO MEU CORPO?

- Sentimento de Auto conhecimento do corpo
- Sentimento de tentativa de diálogo com o corpo
- Sentimento de satisfação/ cuidado com o corpo
- Não souberam ou não responderam
- Um sentimento de conflito



Pergunta 3: O que desejo para o meu corpo daqui para frente?

Nesta última pergunta, o intuito do grupo foi investigar as respostas dos estudantes e observar se os estudantes fizeram uma releitura do corpo e das práticas pedagógicas após o término da disciplina Corpo e Movimento. Após a leitura das respostas, elaboramos os conceitos usados para categorizá-las, e a partir delas encontramos algumas categorias para análise que são: “Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada”; “Desejo de autopercepção”; “Dissociação corpo-mente”; “Não souberam ou não responderam”.

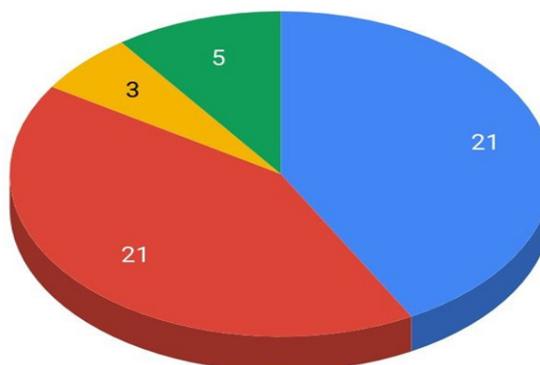
Seguem abaixo algumas respostas para exemplificar os conceitos utilizados:

1. Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada: “Com as aulas pude começar a entender e perceber o quanto é importante nos conscientizar que somos um corpo. Ao enxergar isto a minha relação com o meu corpo passou a ser melhor, mais livre e desejo que isso seja constante”. (Estudante J.)
2. Desejo de autopercepção: “Com amor, fé, felicidade, ansiedade e às vezes tristeza. Não tenho tido todo o tempo e cuidado que merece, mas estou tentando mudar...”. (Estudante L.)
3. Dissociação corpo-mente: “Desejo que ele melhore para me acompanhar durante a vida”. (Estudante M.)
4. Não souberam ou não responderam

Dentre os 50 indivíduos que receberam o questionário, 43 responderam a essa pergunta e 7 a deixaram em branco, entrando na categoria de “Não souberam ou não opinaram”. Chegando assim ao seguinte resultado:

GRÁFICO 3: O que desejo para o meu corpo daqui para frente?

- Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada
- Não souberam, não opinaram ou respostas pouco desenvolvidas
- Desejo de auto-percepção
- Dissociação corpo-mente



CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos questionários, chegamos a algumas conclusões. Sobre a primeira pergunta: “Qual a minha relação com meu corpo hoje?”, dos 50 estudantes que fizeram a disciplina, 18% dos participantes relataram que possuíam uma “boa” relação com seus corpos, 30% dos participantes informaram que ao fazer a disciplina fizeram uma “descoberta e/ou um autoconhecimento” de seus corpos, 22% dos participantes informaram que “desejam uma atenção do corpo”, 24% dos participantes mencionaram que possuem uma relação “conflituosa”, 4% citaram um “desgaste com o corpo” e 2% não souberam ou não responderam à pergunta. A primeira pergunta parece indicar que os estudantes de Pedagogia daquele período não possuíam uma escuta sensível e não compreendiam a corporeidade que apresentam.

Com a segunda pergunta “Como habito meu corpo?”, tentamos compreender como os futuros professores utilizam e tratam os seus corpos. A partir das respostas do questionário contabilizamos que 22% dos estudantes argumentaram que a partir da disciplina começaram a ter um “sentimento de autoconhecimento do corpo”, enquanto 17% dos participantes mencionaram que possuíam um “sentimento de tentativa de diálogo com o corpo”; 20% descreveram um “sentimento de satisfação/cuidado com o corpo” e 10% informaram que possuíam um “sentimento de conflito” com seus corpos, enquanto que 14% não souberam e não responderam.

A última pergunta “O que desejo para o meu corpo daqui para frente?” tinha o objetivo de indagar como, a partir da disciplina, os estudantes pretendiam ter uma nova relação com o corpo, ao mesmo tempo em que eles fizeram uma releitura do que vivenciaram na disciplina durante o semestre. Com essa indagação, 42% dos estudantes responderam um “Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada”,

6% “desejo de autopercepção”, 10% responderam de forma que dissociava o corporemente e 42% não souberam ou não responderam.

Nesta pesquisa vimos como a escuta sensível do corpo e a concepção de corporeidade estão sendo compreendidas na formação de pedagogos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Os estudantes ainda chegam à universidade carregando toda a concepção histórica iluminista-conceitual. A disciplina se faz necessária na quebra desse conceito, além de fomentar uma concepção de prática pedagógica que visa aflorar as sensibilidades e as corporeidades dos participantes da disciplina Corpo e Movimento.

NOTAS EXPLICATIVAS

Esse artigo é fruto do projeto de pesquisa, ensino e extensão “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação de professores” coordenada pela professora doutora Adrienne Ogêda. Conta com apoio dos departamentos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em forma de concessão de bolsas para estudantes. Gostaríamos de agradecer a mestranda Michelle Dantas pela revisão desse material.

REFERÊNCIAS

FALABRETTI, Ericson Sávio; MURTA, Cláudia. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio. **Natureza Humana** (Online), v. 18, 2015, p. 75-92

FOUCAULT, Michel. “Soberania e disciplina”. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo. **Contexto e Educação**: Editora Unihúí, ano 21, n. 75, jan./jun, 2006.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANNE OGÊDA GUEDES. Graduada em Psicologia (UFRJ, 1990), Pedagogia (UCAM, 2009) e Arte Educação (FORMAE, 2018). Especializou-se em Alfabetização na UFRJ (1992), em Educação Infantil na PUC (1997) e em Docência do Ensino Superior na UNIRIO (1999). Fez seu mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisando as interfaces entre as trajetórias docentes, as políticas de formação de professores e os dilemas da prática. Trabalhou nos últimos 30 anos como professora e coordenadora em Instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, cursos de graduação de Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Literatura Infanto-Juvenil, bem como em cursos de extensão e programas de formação docente. Atuou também em programas de Educação à Distância, como o CEDERJ e o PROINFANTIL. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado /PPGEDU da UNIRIO . É pesquisadora dos grupos de pesquisa FIAR (FIAR - Círculo de estudo e pesquisa de formação de professores, infância e arte) coordenado pela professora Luciana Ostetto, GiTaKa: Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental coordenado pela professora Léa Tiriba e coordenadora/líder do FRESTAS - Formação e resignificação do educador, saberes, troca, arte e sentidos. Coordena o Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-2018).

ANA MARIA RODRIGUES GOUVIN. Tem experiência na área de teatro, Artes plásticas e Artes Marciais (capoeira). Licencianda em Pedagogia (UNIRIO). Bolsista de ensino do projeto Corpo e Movimento na formação de professores em 2018.

CAMILA DE ALMEIDA DEL GIUDICE. Licencianda em Pedagogia (UNIRIO). Bolsista de extensão do projeto “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação de professores” (UNIRIO) em 2018 e 2019. Pesquisadora do grupo FRESTAS.

DAVID DE LIMA SILVA BEZERRA. Formado em nível médio técnico em formação de professores pelo Colégio Estadual Heitor Lira (C.E.H.L), Licenciando em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atuou na educação infantil durante cinco (5) anos na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, Bolsista de ensino do projeto Corpo e Movimento na formação de professores em 2018 e 2019, pesquisador do grupo FRESTAS.

DOMENIQUE DE CASTRO PAS COSTA. Licencianda em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pesquisadora voluntária do projeto Corpo e Movimento na formação de professores em 2018.

MARIA ANTÔNIA SATTAMINI DE SOUZA. Licencianda em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do projeto de ensino Corpo e Movimento na formação de professores em 2019 e integrante do grupo FRESTAS.

RECEBIDO: 21/03/2019.

APROVADO: 29/03/2019.

**QUELLE PERTINENCE DES "RÉCITS D'ENFANTS"
POUR UNE RECHERCHE "AVEC" EUX ?**

**QUAL A RELEVÂNCIA DA "NARRATIVA INFANTIL"
PARA UMA PESQUISA "COM" AS CRIANÇAS?**

**WHAT RELEVANCE OF "CHILDREN'S NARRATION"
FOR A RESEARCH "WITH" THEM?**

**QUÉ LA RELEVANCIA DE LA "NARRATIVA INFANTIL"
PARA UNA INVESTIGACIÓN "CON" ELLOS?**

Martine Lani-Bayle¹
martine.lani-bayle@dartybox.com

RÉSUMÉ

Que font, que nous font les démarches de récit de vie et d'expérience ? Pourquoi nous intéressent-ils ? Autour de telles interrogations, j'ai questionné la voie narrative ouverte par la perspective clinique² que j'ai qualifiée de "dialogique"³ et qui s'inscrit dans la lignée du courant des histoires de vie. Constatant alors qu'elle était surtout proposée ou pratiquée par des adultes, j'ai impulsé une recherche recueillant des récits d'enfants à propos de leur scolarité, recherche qui s'est développée au Brésil et en Colombie notamment sous l'égide de Maria PASSEGGI. Ces travaux montrent ce dont les enfants sont capables et ce qu'ils peuvent attendre de leurs propres capacités narratives ; et, en écho, ce que nous pouvons en attendre, tant en recherche qu'en éducation. C'est ce que je propose de présenter ici⁴.

MOTS-CLÉS: FORMATION, INSU; INTERDITS DE SAVOIR; NON-DIT; PAS-ENCORE-DIT; SCORDATURA; TALKCHILD.

1 Université de Nantes, França

2 PIAGET 1947. Démarche co-constructive, à parité entre sujet enseignant et sujet apprenant, ou entre sujet effectuant une recherche et sujet avec qui elle est effectuée.

3 MORIN 2000, 2003... : "Dialogue" entre instances à la fois complémentaires et antagonistes, qui ne peuvent ni se nier l'une l'autre ni fusionner et s'alimentent l'une de l'autre dans le respect de leurs différences.

4 Ce texte reprend en la remaniant une présentation faite lors du II CINPAC – Colóquio internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica com Crianças e Jovens "Infâncias e juventudes em espaços escolares e não escolares", UFRN, Natal, 5, 6,7 de dezembro de 2018 – sur laquelle il s'appuie, la croisant avec quelques éléments d'un article récent complémentaire (LANI-BAYLE Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. In *Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação: Afetos e (Trans)Formações*, BRAGA DE OLINDA, EM ; et GOLDBERG, L., (Brésil) edUECE, 2017:189-209).

RESUMO

O que fazemos, o que nós fazemos com as narrativas de vida e de experiência? Por que elas nos interessam? Em torno dessas questões, questionei a via narrativa aberta pela perspectiva clínica que qualifiquei de "dialógica" e que está alinhada com a corrente das histórias de vida. Percebendo que ela era proposta ou praticada principalmente por adultos, lancei uma pesquisa reunindo narrativas de crianças sobre sua escolaridade, pesquisas que se desenvolveram no Brasil e na Colômbia, especialmente sob os auspícios de Maria PASSEGGI. Esses trabalhos mostram do que as crianças são capazes e o que elas podem esperar de suas próprias habilidades narrativas; e ecoando o que podemos esperar, tanto em pesquisa quanto em educação. É isso que proponho apresentar aqui⁴.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO; "NÃO SABIDO"; PROIBIDO DE SABER; NÃO-DITO; AINDA NÃO DITO; SCORDATURA, TALKCHILD.

ABSTRACT

What do, what do we do the story telling of life and experience? Why are they interested? Around such questions, I questioned the narrative path opened by the clinical perspective that I called "dialogic" and which is in line with the current of life stories. Noting that it was mostly offered or practiced by adults, I launched a research gathering stories of children about their schooling, research that has developed in Brazil and Colombia especially under the auspices of Maria PASSEGGI. These works show what children are capable of and what they can expect from their own narrative abilities; and echoing what we can expect, both in research and education. This is what I propose to present here⁴.

KEYWORDS: TRAINING; UNKNOWING; FORBIDDEN TO KNOW; UNSPOKEN; NOT-YET-TOLD; SCORDATURA; TALKCHILD.

RESUMEN

¿Qué hacemos, qué hacemos la historia que cuenta la vida y la experiencia? ¿Por qué están interesados? En torno a estas preguntas, cuestioné el camino narrativo abierto por la perspectiva clínica que llamé "dialógico" y que está en línea con la corriente de las historias de vida. Observando que los adultos lo ofrecían o practicaban en su mayoría, inicié una investigación que recopilaba historias de niños sobre su educación, investigación que se ha desarrollado en Brasil y Colombia, especialmente bajo los auspicios de María Passeggi. Estas obras muestran de qué son capaces los niños y qué pueden esperar de sus propias habilidades narrativas; y haciéndonos eco de lo que podemos esperar, tanto en investigación como en educación. Esto es lo que me propongo presentar aquí.

PALABRAS CLAVE: ENTRENAMIENTO; DESCONOCIMIENTO; PROHIBIDO SABER; TÁCITO; TODAVÍA NO DICHO; SCORDATURA; TALKCHILD.

INTRODUCTION

-----" [...] l'analyse comparative des politiques des 20 pays de l'OCDE (2006) [qui] invite à davantage de démocratie participative en matière de politique d'accueil et d'éducation. Donner davantage la parole aux parents, enfants et professionnels de la petite enfance, les entendre et faire entendre leurs voix, les uns aux autres : une perspective de recherche et de pratique à développer plus avant. " (BROUGÈRE, 2007, p. 283).

Quand j'ai commencé à parler de "clinique narrative", c'était dans les années 90, en lien avec une déjà longue expérience en tant que psychologue *clinicienne* auprès d'enfants (1974-1994). Le mot "clinique" faisait ainsi déjà partie de mon premier titre professionnel et sonnait dès lors comme une évidence, je n'y avais donc guère prêté garde pour en mesurer toute l'importance. Puis, conformément à sa signification première, ce sont les enfants qui me l'ont, au fil du temps et malgré eux, fait remarquer, par les apports constructifs d'une relation dialoguée avec eux – d'où l'adjonction du qualificatif de "dialogique".

Quand, deux décennies plus tard, Maria PASSEGGI et Sandra VASCONCELOS m'ont rappelé l'ouvrage, publié en 1999, dans lequel je présentais et formalisais cette démarche et afin de le traduire en vue d'une publication au Brésil⁵, j'ai été fort étonnée. Car je l'avais sinon quasi oublié, du moins mis de côté dans mon esprit car il n'avait guère recueilli d'échos en France, en tout cas dans le sens où je l'entendais.

Relancée sur ces voies par cette demande inattendue après tant d'années, j'ai relu l'ouvrage et ai constaté qu'il restait d'actualité. En effet c'est dans cette lignée que, dans la suite de ma carrière professionnelle à l'université en sciences de l'éducation, il a servi de base aux travaux que j'ai poursuivis notamment avec des enfants, en stimulant de leur part des récits d'expérience que je n'estimais pas à réserver à une population d'adultes, et augurant d'effets équivalents.

Or en sciences humaines comme dans la vie, les enfants restent majoritairement parlés et pensés par les adultes. Et rarement entendus en tant que personnes dignes d'écoute. Fidèles en français à l'étymologie d'*infans* (celui qui ne parle pas encore), ils seraient de toute façon incapables de s'exprimer correctement, ou alors leurs propos seraient inintéressants voire mensongers. Même en histoires de vie, très peu de travaux sont réalisés *avec eux*.

5 L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative, Erès 1999. Parution au Brésil en 2018 en version traduite par Maria PASSEGGI et Sandra MAIA-VASCONCELOS, A criança e sua história. Por uma clinica narrativa, Natal:edufn, série "Clássicos das Histórias de vida".

Comment dès lors les "considérer", comment tenir compte de leurs ressentis dans les décisions prises à leur encontre, comment les inciter à la réflexion et non simplement les assujettir à l'apprentissage-répétition des "bonnes" et justes paroles des "grandes personnes", leur fournissant un *prêt-à-penser* à leur mesure d'adultes ?

Et c'est la mise au jour de cette potentialité du narratif, non seulement auprès des adultes mais dès les plus jeunes âges auprès d'enfants, et version clinique-dialogique", que je vais ici présenter.

UNE DÉMARCHE D'EMBLÉE "CLINIQUE"

En écoutant les enfants on s'aperçoit que l'éducation n'est pas seulement un rapport aux savoirs, à l'héritage du passé, c'est aussi un rapport à ce qui se passe au jour le jour et un rapport à l'avenir. C'est à travers cette triple réalité qu'ils donnent un sens à leur éducation et construisent leur identité. (MONTANDON, 1997, p. 228).

J'ai débuté en 1974 une pratique professionnelle comme psychologue "clinicienne" auprès d'enfants de l'Aide sociale à l'enfance, l'administration qui s'occupait de placer et suivre, en famille d'accueil ou institution, les enfants séparés de leur milieu de naissance par une mesure judiciaire suite à de mauvais traitements, un délaissement ou un abandon.

Nous étions donc au milieu des années 70 en France, et cette institution avait été créée sous l'appellation DASS, Direction des affaires sanitaires et sociales, en 1964 – soit à peine 10 ans plus tôt –, en remplacement de l'AP, l'Assistance publique qui, au début du XIX^e siècle, gérait les placements avec les conceptions et pratiques de l'époque... coutumes qui ont persisté bien après ce changement d'appellation et étaient encore largement en vigueur quand j'ai commencé à y travailler.

Alors, les enfants placés l'étaient dans des conditions financières précaires – les familles accueillantes étaient encore peu rémunérées –, et se trouvaient stigmatisés par cette situation familiale qu'ils subissaient : peu de suivi par les travailleurs sociaux et un état d'esprit imposant qu'ils n'aient aucune connaissance de leur famille d'origine, surtout si la séparation et le placement étaient intervenus trop tôt pour qu'ils s'en souviennent. Mieux, on pouvait aller jusqu'à ne pas leur dire que la famille dans laquelle ils vivaient n'était pas leur famille de naissance. Car selon les croyances de l'époque, il ne fallait alors pas qu'ils le sachent, au risque de reproduire : c'était " on efface tout et on recommence ". Ne pas savoir d'où on venait était ainsi considéré comme un gage de meilleur développement ultérieur – car évitant de répéter ce qui n'était pas su. L'intention de masquer les épisodes vécus était donc bonne, pour les travailleurs et acteurs sociaux. Parfois, ils pouvaient aller jusqu'à leur mentir, inventant une fausse

histoire pour que les enfants ne se doutent de rien et ne posent pas de question, ou ne recherchent pas leurs parents de naissance – en tout cas pas avant leur majorité.

Mais pour les enfants concernés, qui se préoccupaient de comment ils pouvaient vivre cette situation imposée sans le savoir ? Que pouvaient-ils ressentir, en penser ? À ce moment-là, en France, la majorité était encore à 21 ans : pour un enfant qui se questionne, cela fait long à attendre et semble inaccessible dans ses projections ! Et que peut-il imaginer, entre-temps, pour boucher une interrogation si fondamentale le concernant ?... Quel récit " possible " sans authenticité, sur quelles bases alors le construire ?

Sentant un profond malaise chez les enfants concernés du fait de ce décalage insu, j'ai alors débordé de mes fonctions habituelles de psychologue clinicienne et me suis mise en porte-à-faux avec les usages de l'époque et de cette administration, de non-dits institués à l'encontre des enfants : considérant que j'avais la possibilité, moi étrangère à leur histoire, d'en prendre connaissance en consultant leur dossier, et pas eux, je me suis autorisée à leur transmettre ces éléments de vie fondamentaux qui les concernaient et qu'on leur interdisait⁶, mais auxquels j'avais accès.

Et j'ai alors repéré rapidement des réactions étonnantes de leur part, que je n'avais pas anticipées : non seulement ces découvertes, quoique difficiles, ne semblaient pas les perturber ou les peiner plus que ça, mais elles semblaient au contraire, et contre toute attente, les " rassurer ", autant sur leur parents naturels (ils avaient souvent imaginé bien pire, du plus profond de leur ignorance), que sur ce que *savoir* ou *apprendre* voulait dire. Et curieusement, leur échec scolaire voire leur refus de l'école diminuait. J'en ai induit les hypothèses suivantes : comprenant qu'on leur cachait des éléments de leur vie pour éviter qu'ils n'en souffrent, ils transféraient le côté dangereux de la vie sur les savoirs. En effet, les dangers étaient projetés sur ces derniers, puisque c'est d'eux dont on les en protégeait. Les savoirs seraient donc plus dangereux que ce qu'ils avaient pu vivre et dont ils avaient réchappé. Mais voilà qu'ils apprenaient ce qui leur avait été interdit et que cela ne faisait pas plus mal que ça ! Ça n'était donc pas apprendre, ou savoir quelque chose, qui pouvait se révéler risqué : les risques étaient contenus dans les conditions de vie et ils les remettaient dès lors à leur véritable place. Pas besoin, donc, de se fermer à l'école.

Car ce qui était alors agissant concernant leur rapport au savoir, ce n'était donc pas directement ce qu'ils apprenaient sur leur famille d'origine ou sur leur raisons de placement. C'était, je l'ai compris peu à peu en affinant mes hypothèses de travail,

6 Quelques années plus tard (1978 pour une première version, suivie de nombreux amendements durant les années suivantes), une loi est passée en France accordant le droit de consulter ses dossiers administratifs. Ça n'est pas qu'auparavant une loi n'aurait pas autorisé cet accès, mais des habitudes culturelles plus fortes que tout interdisaient ce qui ne l'était pas.

la " possibilité " que cela leur donnait d'entrer en voie narrative sur eux, bien au-delà, voire indépendamment, des contenus eux-mêmes. Ils pouvaient ainsi faire de leur vie un récit, (se) la raconter en s'appuyant, pour les débuts antérieurs à la mémoire verbalisable, sur les dires des adultes autour d'eux, maintenant rendus confiants sur le fait que leur récit était véridique : ni caché abusivement ni transformé. Par-là, revenir sur leur vécu avec des mots qui ne faisaient plus peur prenait sens, en correspondant au ressenti du corps. La vie, leur vie pouvait se dire et donc se penser, ils pouvaient dès lors contribuer à apprendre, sans suspicion et du proximal au plus lointain, au contact apaisé des autres et du monde.

Ces intuitions se sont trouvées indirectement confirmées par l'observation que ceux qui s'en sortaient le moins mal à l'école, et dont on pouvait penser alors qu'ils étaient moins fâchés, moins craintifs face aux savoirs à acquérir, n'étaient pas ceux ayant été placés très jeunes et sans vécus traumatiques identifiés ni changements ultérieurs de placement qui aurait pu les perturber gravement dans leurs apprentissages ; mais plutôt des enfants ayant subi des chocs graves ayant entraîné leur placement, à un âge plus tardif. Cette observation ayant été validée statistiquement auprès du millier d'enfants placés sur le département (LANI, 1983, 1990) n'a pas manqué de me surprendre – tout en m'entraînant vers ce qui a été ensuite appelé " résilience " (CYRULNIK, 1999). Et en affinant la réflexion, je me suis demandé si cela n'était pas en lien avec leur âge (au-delà de 3-4 ans) au moment des traumatismes subis : s'ils ne les avaient pas déniés ou refoulés ils pouvaient s'en souvenir, les raconter, les intégrer dans leur histoire. Pour eux, ça n'était donc pas ou plus le savoir qui était dangereux, au contraire, ils pouvaient s'y appuyer pour prendre de la distance d'avec les événements (fonction émancipatrice, HABERMAS 1987).

De ces différentes observations réalisées auprès d'enfants vivant des conditions extrêmes est née l'idée de proposer, à ceux se trouvant empêchés ou en panne dans leur rapport au savoir, une " clinique narrative " pour les réappivoiser et enrayer leurs peurs face aux savoirs⁷ : partir du processus pour produire des contenus, inciter à raconter/écouter des histoires (CYRULNIK & CONRATH, 2014) pour que la sienne s'exprime et amorce la possibilité de construire des savoirs d'une façon plus générale et distanciée (BRUNER, 2002). Cette pratique se démarquait ainsi radicalement des formes d'écoute suscitée par les psychologues dans l'exercice habituel de leurs fonctions, avec des attentes thérapeutiques. Là, l'enfant n'était pas directement atteint psychiquement, mais touché secondairement dans son rapport au savoir pour des motifs lui étant extérieurs. Il avait alors besoin d'être réintégré dans

⁷ À la même période environ, BOIMARE, que je n'ai découvert que quelques années plus tard, a travaillé, avec des hypothèses et modalités proches, sur l'amont du processus, à savoir les peurs d'apprendre : L'Enfant et la peur d'apprendre, Dunod 1999.

une histoire devenant la sienne et pour cela, de réhabiliter pour lui la fonction narrative entravée. Parfois, de simples " déclencheurs narratifs " grammaticaux (MEIRIEU 1993) pouvaient même suffire à réamorcer la pompe tarie, faisant remonter des savoirs insus (LANI-BAYLE, 1996), incarnés, enactés (VARELA, 1989) en lui.

UNE ENTRÉE VERS UNE "CLINIQUE NARRATIVE" DIALOGIQUE

Ils donnaient l'impression de ne pouvoir penser et éprouver que ce que leur langue mettait tant de promptitude et de complaisance à leur offrir. (TAWADA, 2001, p. 9).

Ces avancées réflexives permises par la recherche ont été enrichies et confortées par la découverte, à la fin de ma carrière de psychologue, du réseau des histoires de vie. J'ai alors rencontré Gaston Pineau en 1989 pour m'informer plus directement de ce champ qu'en tant que psychologue, j'ignorais. Pourtant, je repérai de suite des différences majeures entre mes pratiques et celles du réseau des histoires de vie de l'époque : en effet, ils l'exerçaient quasi exclusivement avec des adultes, et des adultes dits tout-venants, à savoir pris dans des circonstances de vie difficiles, sans doute, mais pour la plupart ordinaires. Pour eux, la démarche semblait aller de soi à partir du moment où se mettait en place une relation narrative, qui questionne/ écoute, vers un narrateur qui raconte. Cela semblait d'une telle évidence mais alors, où placer les interdits de savoir (*versus* interdits d'oublier, aussi pernicieux) ligotant la parole des enfants, cette *scordatura* imposée et subie sans le savoir, distordant leur rapport au réel, créant de l'indicible non maîtrisable leur faisant perdre le rapport aux mots (LANI-BAYLE 1999, 2006, 2007...) ? J'avais l'impression, auprès de ces chercheurs, comme d'un autre monde. Et pourtant, c'était aussi le même !

– J'ai alors tenté, une fois en poste à l'université (à partir de 1994) d'établir des connexions, et de travailler en recherche aussi avec des populations d'adultes tout-venants (notamment à l'Université permanente (LANI-BAYLE 2000 et 2001 a et b) et en Formation continue⁸). Mais j'ai pu, également, entamer d'autres recherches **avec** des enfants également tout-venants cette fois ce qui, à l'université (en tout cas en France), reste rare, pour ne pas dire inexistant. Tout comme cela reste rare aussi dans le domaine des histoires de vie : comme je l'ai indiqué en exergue, les enfants sont toujours, plus largement dans notre société, parlés et pensés par les adultes (qui plus est quand ce sont des scientifiques), certes *sur* eux mais *sans* eux quoique *pour* eux – mais rarement *avec* eux ; et ils ne sont guère reconnus capables d'entrer déjà en récit de leur histoire, d'ailleurs leur vie est-elle assez longue pour cela, y aurait-il

⁸ Où j'ai créé en 2001, à l'Université de Nantes, le DUHIVIF, Diplôme d'université " histoires de vie en formation ", accueilli depuis 2017 par l'Université de Tours.

donc un seuil de durée vers son historicisation, un seuil de développement pour en être cognitivement autant que grammaticalement capable (LANI-BAYLE, 2019b) ?

Or, le processus narratif se montre d'autant plus fondateur, pour nous tous, que la narration serait le "propre de l'homme" (VICTORRI, 2002) et qu'en lien avec cette caractéristique anthropologique, l'enfant viendrait au monde déjà baigné d'une "enveloppe pré-narrative" (STERN, in GOLSE 2005) qui permettrait ce développement. D'où l'importance fondamentale de la narration pour tout être humain, dès le début et au-delà de son âge ou de ses particularités développementales voire culturelles ; d'où la véritable catastrophe, pour tous, si, pour des motifs contextuels ou contingents, celle-ci se trouve entravée, bloquée, détournée (*scordatura*, LANI-BAYLE 1999) voire impossible à exercer. Nous ne serions donc pas seulement des êtres de langage (DOLTO, 1987), mais des êtres narratifs, ce qui nous a conduits de la période pré-historique à l'histoire, composée de la résultante de l'expression de toutes nos histoires. Les deux, le langage comme le récit menant à l'historicisation pouvant avoir, parmi leurs objectifs, non seulement de penser sa vie sans se contenter de la vivre/ subir mais, par-là, de la voir autrement, tenter d'éradiquer certains passages à l'acte, lui donner relief et cohérence dans un contexte donné. Ainsi, les hypothèses que j'avais travaillées et qui m'accompagnaient toujours prenaient une belle ampleur. Et je pouvais mettre à l'épreuve d'une population ordinaire tous âges ce que j'avais repéré auprès d'une population d'enfants en situation extrême.

– J'ai ainsi tenté de poursuivre ces explorations auprès d'enfants tout-venants, et ce fut possible dans le cadre de 2 chantiers.

- Le premier⁹, dans les années 90, répondait à un appel d'offre du Ministère. Cette recherche exploratoire sur la fonction de la narration au regard des apprentissages scolaires a permis de mettre en évidence un certain nombre d'avancées sur la possibilité, autant que l'intérêt, de stimuler des démarches narratives avec des enfants à l'école en s'appuyant sur une démarche clinique. Autant que de faire comprendre celle-ci, et ses enjeux, tant à des chercheurs que des enseignants, ces derniers ayant évidemment été partie prenante de l'aventure réalisée avec des enfants de leur classe et tous ont témoigné que cela avait changé leur regard sur ceux-ci, autant que sur les apprentissages et sur la relation entre eux-mêmes et les enfants.

Et si ces perspectives d'ouvertures narratives ont été qualifiées de " cliniques ", c'est au sens piagétien (PIAGET 1947, introduction). En effet, si ce mot a acquis une connotation médicale par son usage fréquent en ce milieu, sa signification étymologique indique, à la base, une relation d'écoute entre 2 personnes, indépendamment de tout milieu ou contexte de soin ou de pathologie:

⁹ "Le langage narratif à l'école primaire", Ministère de l'Education nationale Bureau DE-B1, juin 1997.

- . *kline* = penché vers la personne, à proximité
- . À son écoute, à parité, sans positionnement hiérarchique
- . En co-construction, "avec" lui

C'est pour ces significations que PIAGET avait choisi de qualifier de *cliniques* les entretiens qu'il a pratiqués avec ses enfants à visée de recherche. Mais déjà, le mot ne le satisfaisait pas totalement à cause de ce rattachement quasi automatique au monde médical et donc, de la maladie voire de la thérapie. Alors que son origine, sur laquelle nous nous appuyons, renvoie ce terme en amont à la science du diagnostic, à savoir contribuer à faire venir des mots sur ce que vit une personne en dialoguant avec elle, pour qu'ensemble, ils élaborent un savoir sur la situation qu'aucun n'aurait pu construire seul. Dans la relation clinique, chacun en effet a besoin de l'autre pour mettre des mots sur une expérience vécue mais non encore dite.

Alors et pour éviter tout malentendu contextuel, j'ai choisi d'adjoindre à l'adjectif "clinique" celui de "dialogique" au sens d'Edgar MORIN (2005:99 ; 2014:80), ce qui permet d'insister sur la caractéristique *dialoguée* de l'entretien, se déroulant à parité et de façon non contradictoire, c'est-à-dire respectant les points de vue pouvant être opposés sans chercher à les réduire dans une synthèse dialectique:

- . Étymologiquement, *dia-logos* vient de : *dia* (contraire de *syn*), qui indique la séparation et le passage à travers, entre... . *logos* qui signifie le discours sur..., la mise en mots.

- . Et les points de vue narrateur-narrataire sont considérés comme complémentaires, même s'ils peuvent s'avérer antagonistes. Ils sont dès lors en tension irréductible (ne peuvent se nier l'une l'autre ni fusionner) :

- . Ils s'alimentent l'un de l'autre.
- . Sans dominance.

Nous voyons ici comment ces deux vocables, clinique et dialogique, se complètent pour évoquer la relation d'écoute discursive dite de " co-construction " qui se met en place entre narrateur et narrataire à l'occasion d'un recueil de récit d'expérience, ceci dans le cadre d'une recherche comme en formation et quel que soit l'âge des protagonistes impliqués. Cette association " clinique-dialogique " a ainsi permis de lever l'ambiguïté régnant autour du terme de "clinique" utilisé seul.

UNE PRATIQUE INTERACTIVE DE FORMATION ET DE RECHERCHE

Peut-être est-ce l'oreille, et non la bouche, l'organe du récit. (TAWADA, 2001, p. 23)

Dans cette perspective, les principales avancées de notre première recherche en école primaire avaient déjà montré qu'il y a bien des liens entre la capacité narrative et les apprentissages. On apprend mieux, voire plus, en racontant à quelqu'un ce que l'on découvre, ce qui fait que les mieux placés pour apprendre sont... les enseignants ! Prise de conscience induisant à renverser la conception traditionnelle qui est de dire aux élèves de se taire en classe afin d'écouter passivement le professeur, en proposant au contraire à celui-ci de moins parler pour accompagner la possibilité de parole des apprenants.

Nous avons, dès lors, proposé les formules suivantes :

- À l'adresse des enseignants : *Stop talking, start teaching*
- À l'adresse des apprenants : *Start talking¹⁰, begin learning*

À l'époque, soit dans les années 90 en France, quelques équipes proposaient des réflexions équivalentes, notamment dans la mouvance des mouvements d'Éducation populaire ou des *Cahiers pédagogiques* avec notamment MEIRIEU (1993), mais il semble que depuis, un durcissement se soit globalement produit avec retour vers des classes voulues silencieuses.

Notons un résultat inattendu qui s'est produit au fil de cette première recherche : la sensibilisation des enseignants concernés, non seulement à l'importance du récit pour l'enfant, mais aussi à une écoute de leur part ce qui, du coup, leur permettait de découvrir ce que les enfants vivaient à travers leurs apprentissages et comment, aspect qu'ils ne soupçonnaient pas. Ceci leur montra que souvent, ils passaient à côté de leurs besoins et modalités compréhensives. Tous nous ont dit avoir totalement " changé de regard " non seulement sur les enfants, mais aussi sur leurs fonctions d'enseignant ! Ce qui s'était mis en route était donc bien une forme de " co-construction " entre eux et leur classe, ce à quoi aboutit, depuis qu'elle a été formalisée par PIAGET (1947¹¹), toute démarche clinique à visée cognitive (PERRAUDEAU 1998) : tant pour celui qui questionne que pour celui qui répond. Dès lors, toute recherche amorcée de cette façon est de fait recherche-action ou action-recherche quand le motif de la démarche part de la pratique (BARBIER 1996).

▪ Le second chantier entamé avec des enfants, cette fois de large envergure et au long cours au point qu'il est toujours actif, s'intitule " Raconter l'école ". Je l'ai lancé en France après *Raconter l'école au cours du siècle* (LANI-BAYLE 2000), où j'avais interpellé d'anciens écoliers sur ce qui leur restait de l'école, des années après : des savoirs – ce qui est la mission première de l'école ; des souvenirs – ce dont elle

10 Il n'est pas question, là, de "bavardage" intempestif à visée simplement récréative ou détournant des apprentissages.

11 Jean Piaget précise dans son ouvrage les " précautions " à prendre quand on entreprend un entretien narratif à visée cognitive avec des enfants (1947:5-30). Voir aussi, à ce sujet, LANI-BAYLE 2017.

ne se soucie pas ? Or, nous avons surtout trouvé les seconds, des souvenirs, et c'est seulement attachés à eux que sont revenus des savoirs¹² : ceux-ci seraient donc, non pas secondaires, puisqu'il s'agit de l'objectif principal de l'école, mais seconds. Car ils ne passent et s'inscrivent qu'en lien avec un vécu, un ressenti¹³ qui les porteront et leur donnera sens et c'est à ce prix qu'ils se fixent en mémoire. Par contre, il faudra que ces ressentis soient certes mémorables, mais pas trop forts non plus, ni à connotation essentiellement négative, de douleur ou de souffrance. Alors, tant les apprentissages que la pensée sont bloqués, parfois gravement et/ou longuement. C'est dans de telles situations qu'ont pu se trouver certains des enfants que j'avais rencontrés lors de ma carrière de psychologue (voir plus haut).

Devant ces avancées, je m'étais dit qu'il serait intéressant d'aller directement écouter des enfants encore à l'école, sans attendre qu'ils en sortent et couvrent leurs souvenirs de leur vécu ultérieur. J'ai donc lancé la recherche " Raconter l'école en cours de scolarité ", imaginant n'avoir aucun mal à trouver des collègues qui seraient intéressés pour de tels recueils. Ce qui fut loin d'être le cas en France où je me suis aperçue que si l'on commençait à voir apparaître des travaux s'intéressant au point de vue des enfants, celui-ci était encore majoritairement recueilli à travers les voix des adultes, voire de façon téléguidée et pré-pensée par des questionnaires. Par contre au Brésil et par le biais de Maria PASSEGGI, la recherche s'est développée et largement étendue ! Ce dont témoigne déjà notre ouvrage de 2014.

Précisons que, pour inciter les enfants à raconter à partir d'eux-mêmes, et non en recherchant la " bonne réponse " attendue par l'adulte, j'ai eu l'idée de trianguler la relation en intercalant une peluche différente de celles qu'ils connaissent et vers laquelle ils pourront se projeter : c'est Talkchild¹⁴ (*op. cit.* 2014), littéralement celui qui parle avec les enfants et à qui les enfants parlent. Il vient d'une autre planète dans laquelle il n'y a pas d'école et il est donc curieux de savoir ce que c'est. Le procédé s'est révélé très efficace (même avec des adolescents), certains allant jusqu'à lui donner la parole et des conseils, si une école devait ouvrir sur sa planète ou s'il voulait y aller en France, pour essayer...

Écoutons-en quelques-uns:

- À l'école, c'est la bagarre. Les jours sans école, y'a pas de bagarre. (garçon, 3 ans)
- Ma maîtresse, elle aime pas les méchants ; des fois elle raconte, il y a des méchants et après, elle a vu un dragon qui crache du feu. (fille, 3 ans)

12 F3 (voir en fin de chapitre).

13 F2 (voir en fin de chapitre).

14 Petit nom trouvé alors par une de mes doctorantes de l'époque, Manuela BRAUD. La version française a plein de pattes (style poule ou pieuvre), la version brésilienne des ailes (style grenouille).

- Des fois quand la maîtresse gronde au plafond ça le casse. Parce que quand ma maîtresse gronde très fort, ça casse le carrelage très fragile là-haut. " (fille, 3 ans)
- L'école ? c'est... pour plus tard... plus tard... t'avances, t'avances, t'avances...
- Tu vas jusqu'où, en avançant?
- J'en sais rien, ça... Ça te servira pour plus grand. Quand on est petit, c'est nul.
- C'est dur ?
- Ça *dure* longtemps... Faut attendre. C'est plutôt long... " (garçon, 7 ans)
- "Si tu vas à l'école ? P't'être qu'il y a des gars qui vont te tabasser... Ils vont dire que tu es tout nouveau alors ils te tabassent... T'as pas le droit de pistolet, alors... ou alors il faudrait quelque chose qui te rende invisible... Il faudrait se cacher... Si tu te rends ami avec quelqu'un, c'est sûr... lui il pourra s'défendre pour toi.
- Et pour devenir ami ?
- Il faut que tu lui dises, est-ce que tu veux être mon copain. Et après tu dis ton nom, tu dis ton adresse... Ben lui, il faudra que tu lui expliques.

Qui a dit que l'école est un lieu sécurisant, alors qu'il est nécessaire de s'y sentir bien pour pouvoir apprendre ? Pour certains enfants, oui, l'école peut même être vécue comme un cocon où ils se sentent à l'abri des dangers du dehors, parfois au point de surinvestir le savoir. Pour d'autres on le voit, ça n'est pas le cas. Parfois paradoxalement, cela peut les stimuler ; mais tout autant que le contraire. En tout cas, tous sont sensibles à l'ambiance, l'atmosphère qui s'en dégage, la qualité des liens avec les autres et qui les marquent toujours profondément : de cela en tout cas, tous se souviendront. Ce qu'avait déjà montré la recherche réalisée auparavant avec des adultes et seniors.

J'ai ainsi peu à peu, à partir de telles remarques, formalisé les 3 niveaux que va tisser la démarche narrative pour permettre une construction de savoirs (LANI-BAYLE, 2006) :

- F1, le niveau des **faits**, de ce qui se produit dans la vie extérieure autour de la personne et qui sera susceptible de la toucher plus ou moins.
- F2, le niveau des ressentis qui affecteront la personne : ce que ces faits **lui feront**
- F3, le niveau de ce qu'elle **en fera**, les savoirs qu'elle produira en lien avec F1 et selon comment elle en aura été affectée (F2).

Pour qu'une circulation s'effectue entre ces trois niveaux rendant la vie apprenante, il est nécessaire que chacun puisse avoir à disposition (à l'opposé des " interdits de savoir " évoqués plus haut) ce qui constitue les F1 propres pour que, sur ces bases et selon la façon dont il en aura été touché, il en dégage des savoirs, les " leçons " qui découlent de la vie et qui ne se proviennent pas que des salles de classe... Si d'ailleurs ces dernières peuvent être efficaces, c'est en lien avec la saine circulation, non entravée ni détournée, avec les niveaux F1 et F2.

Cette circulation suit tant les caractéristiques de la personne, dont contextuelles, que son développement. Un enfant de 3 ans aura du mal à décoller de ce qu'il ressent à l'école (niveau F2), à quoi il peut accorder une importance et une signification démesurées qui parfois, pourront l'empêcher de penser et d'apprendre. Par contre et en lien avec ces remarques, ses réponses sont d'emblée personnalisées.

Un enfant de 7 ans sera plus longuement descriptif et narratif, mais il sera difficile de l'inciter à quitter des réponses conformes aux attentes même quand la question n'aura pas été inductive, ses pensées étant avant tout calquées sur un formatage du monde adulte déjà bien ancré.

L'adolescence ensuite se rebellera contre ces conditionnements en replongeant dans le niveau F2, d'abord pour s'y refermer comme les plus jeunes, avant de pouvoir le réinvestir de façon constructive au profit d'une réflexivité et pensée du monde plus adaptées tant au monde qu'à lui dans le monde.

Voyons quelques exemples (LANI-BAYLE, 2017).

Cadre 1: Joachim, 3 ans, à Talkchild

| | |
|--|--|
| <p>T : On va faire une classe comme à l'école : alors qu'est-ce qu'on va faire ?</p> <p>Jo : On va faire de la motricité, après on fait des contes, on dessine.</p> | F1 |
| <p>T : Est-ce que la maîtresse est gentille ?</p> <p>Jo : Oui, mais ma maîtresse n'aime pas les méchants ; des fois elle raconte, il y a des méchants et après elle a vu un dragon qui crache du feu. [...]</p> <p>Des fois ma maîtresse elle garde des petits garçons qui sont grands quand en fait, il y a encore des enfants qui veulent aller dans son école mais ils n'ont pas le droit.</p> <p>T : Pourquoi ils n'ont pas le droit ?</p> <p>Jo : En fait c'est parce qu'hier ils ont cassé les affaires dans l'école, ils ont cassé l'ascenseur. [...]</p> | <p>L'imaginaire est à l'œuvre (F2)</p> <p>Retour à un réel exacerbé (F1)</p> |
| <p>T : Et tu as envie d'aller à l'école, toi ?</p> <p>Jo : Oh non parce que des fois quand la maîtresse gronde au plafond ça le casse. Parce que quand ma maîtresse gronde très fort, ça casse le carrelage très fragile là-haut.</p> | <p>À nouveau incursion de l'imaginaire, la charge affective (F2) étant trop forte pour réfléchir ou apprendre (F3)</p> |

Archive Personnelle de l'auteur

Comme ces exemples le montrent, plus il y a d'écart entre narrateur et narrataire (milieu culturel ou social par exemple, âge comme ici), plus l'entretien sera important pour ne pas imaginer à la place de l'autre ses propres réponses : qui pourrait

dire, en lieu et place d'un enfant de 3 ans, ce qui se déroule dans sa tête quand il est à l'école ? Qui peut penser que c'est un milieu à priori sécurisant ? Or, n'a-t-on pas besoin d'un minimum de sécurité pour dégager son attention et sa réceptivité vers les apprentissages ? Ce qui se joue en classe est bien avant tout d'ordre relationnel, le cognitif n'est pas secondaire mais second, englobé dans l'affectif. Et si les enseignants " grondent " souvent pour tenter de rétablir le calme, c'est la plupart du temps sans se douter de comment les enfants peuvent ressentir leurs marques d'autorité face aux plus turbulents, qui ont encore du mal à supporter les contraintes du groupe-classe.

Grimpons d'une tranche d'âge.

Cadre 2 : Louise, 7 ans

| | |
|---|---|
| T - Tu apprends quoi à l'école ? Qu'est ce qui te plaît à l'école ? Lo - Bah euh j'aime bien le dessin, euh la dictée, j'apprends des maths, du français. | F1. Réponse convenue, qui commence toutefois par le dessin |
| T - Et tu aimes bien les maths ? Lo - Oui on peut dire ça. | Réponse mitigée |
| T - C'est quoi, ton meilleur souvenir d'école ? Lo - Ben j'en ai aucune idée... | Panne, ou non envie de se remémorer ? |
| T - Comment tu penses ta maîtresse ? Elle est comment ? Lo - elle est gentille, elle est un peu sévère pour les garçons parce qu'ils font n'importe quoi. Elle est assez gentille oui, oui je suis quand même étonnée, elle est très gentille, je l'aime bien. | Récit d'expérience, F2, basé sur l'affectif |
| T - Et tu l'écoutes tout le temps ? Lo - Oui tout le temps, à part quand je suis un peu dans la lune. | Réaliste |
| T - Tu aimes beaucoup l'école ? Lo - Oui. | Réponse convenue |
| Lo -... Parce que y'a beaucoup de chose à faire, on peut se défouler aux récréations, c'est bien. | Elle personnalise |
| T - Et l'école c'est facile ? Lo - Oui à part quelquefois, j'aime pas trop les... les aliments. | Il n'y a pas que l'apprentissage qui marque les enfants à l'école |
| T - Et si tu devais changer quelque chose à l'école ce serait quoi ? Lo - Je sais pas... | Refus de réfléchir (F3) |
| T - Tu voudrais me dessiner ton école ? Lo - Après, c'est compliqué... | Le dessin est rarement refusé. |

Archive Personnelle de l'auteur

Un dessin accompagne souvent l'entretien. Ici il a été proposé à la fin car, quoique ce soit la première matière que Louise cite en disant l'aimer, elle n'a pas pris son crayon pendant l'entretien. Et paradoxalement, elle ne veut pas dessiner quand

ça lui est suggéré : fatigue, lassitude, envie de retrouver les copains et copines, autre motif ?

L'intérêt du dessin, surtout pour les jeunes enfants pour qui il est encore un moyen d'expression encore naturel fréquent et privilégié, est qu'il accompagne et complète l'entretien en apportant des données complémentaires et créatives qui passeraient plus difficilement par une verbalisation encore hésitante. Luciane Goldberg (2016) a particulièrement travaillé cette articulation entre mise en récit et mise en images dans sa thèse¹⁵.

Cadre 3 : Lucie, 7 ans

| | |
|---|---|
| T - Tu sais pourquoi on va à l'école ? À quoi ça sert l'école ? Lu - Ça sert à apprendre. Sinon, si on ne serait pas allé à l'école pendant toute notre vie, je sais pas ce que l'on ferait. On saurait pas écrire, on saurait rien faire. Ça serait <i>ennuyant</i> . | Réponse convenue |
| T- Est-ce que tu trouves qu'il y a un peu des chefs à l'école ? Des gens qui commandent ? Lu - Oui, Lola et Louna. Elles sont vraiment beaucoup méchantes. | Le mot "chef" n'est pas entendu pour désigner des adultes, mais des camarades |
| T - Pourquoi ? Lu - Elles nous crient dessus. | |
| T - Par rapport à la récré, tu trouves qu'elle dure assez longtemps ? Lu - Elle est beaucoup trop courte. Elle dure 15 minutes. | Avis personnel |
| T - Si tu pouvais changer quelque chose à l'école, ça serait quoi ? Tu as une idée ? Lu - Que l'écriture n'existe pas, changer l'écriture. | Réponse personnelle |

Archive Personnelle de l'auter

Les enfants pointent vite les contraintes de l'école, souvent perçue comme un lieu peu calme où l'on crie beaucoup. Et en s'y rendant ils font, nous l'avons vu, un saut entre un environnement affectivo-relational proximal connu – en principe sécurisant et un milieu distal second (mais non secondaire) à connaître, donc inconnu – à priori angoissant. Un croisement à assumer *entre* émulation et insécurité, *entre* curiosité et peurs d'apprendre et/ou de savoir, *entre* estime de soi, fierté, plaisir – voire joies – et dévalorisation, hontes, humiliations...

Et si leurs récits présentent des caractéristiques qui sont évidemment le reflet de leur développement, ceux-ci sont nous l'avons constaté bien possibles dès le plus jeune âge et se montrent enseignants, tant pour nous que pour eux-mêmes. D'où un intérêt majeur tant en recherche qu'en formation.

15 L'(auto)biographisme: dessin d'enfant, récits de vie et résilience en situation d'accueil institutionnel, Université de Fortaleza, Brésil, 2016.

Au début de ma carrière, j'ai établi des liens entre l'attitude de l'environnement des enfants face aux savoirs et comment ils les ressentaient et accueillaient à l'école : j'avais remarqué en effet que la perception autour de soi de savoirs " interdits ", car considérés comme potentiellement dangereux, déteignait sur les savoirs enseignés à l'école et auxquels les enfants se fermaient alors, par peur. Les ré-appivoiser vis-à-vis des savoirs leur permettait d'accepter plus paisiblement d'apprendre. D'où l'importance, pour eux tous, de " pouvoir " exercer leur fonction narrative, potentialité actualisable dès le plus jeune âge mais dont ils sont souvent exclus et/ou reconnus incapables. Or la narrativité chez l'enfant est bien d'emblée active et activable, tout en suivant les modalités développementales.

Ensuite, travailler aussi auprès d'adultes et de tout-venants a étendu ces hypothèses dans le temps de la vie. Ceci a permis de valider l'importance de la mise en œuvre de la fonction narrative pour la personne, autant que pour la recherche, comme constructrice voire révélatrice de savoirs. C'est toute l'ambition de la démarche " clinique-dialogique " comme contributive à la mise en récit d'expériences vécues.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une voie absolue ni, surtout, de rendre la démarche obligatoire ou de la forcer, au risque d'aboutir aux effets inverses : toute fonction a tant ses limites que ses excès, qu'il convient aussi de prendre en compte. Le respect de la vie de l'autre autant que sa dignité sont à ce prix.

RÉFÉRENCES

BARBIER, R. **La Recherche Action**, Anthropos Economica, 1996.

BOIMARE, S. **L'Enfant et la peur d'apprendre**, Dunod 1999.

BRAUD, M. & HUBERT, B. " Pour une approche dialogique de la question du bien-être ", **Recherche et Education**, n° 17, 2016.

BROUGÈRES, G. & VANDENBROECK, M. (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**, PIE Peter Lang, 2007 (2008).

BRUNER, J. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?**, Retz 2002.

_____. Chemins de formation, " **La démarche clinique en éducation et recherche** ", L'Harmattan, n° 10-11, 2007.

CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. dir. **De la clinique: Un engagement pour la formation et la recherche**, De Boeck 2006.

CYRULNIK, B. **Un merveilleux malheur**, Odile Jacob 1999.

CYRULNIK, B. & CONRATH, P. **Raconter des histoires** : Un étrange besoin, Les éditions du Journal des psychologues, 2014.

DOLTO, F. **Tout est langage**, Vertiges/Carrere 1987.

_____. **Enfants et Enseignants vous racontent leur vie à l'école**, <http://lorival.eklablog.com/>

GOLDBERG, L. " L'(auto)biographisme : dessin d'enfant, récits de vie et résilience en situation d'accueil institutionnel ", **thèse, Université de Fortaleza**, Brésil, 2016.

GOLDBERG, L. " Autobiographisme : dessin et biographie d'enfants en situation d'accueil institutionnel ", *in* LANI-BAYLE, M. dir. **Mettre l'expérience en mots** : Les savoirs narratifs, Chronique sociale, 2019.

GOLSE, B. & MISSONNIER, S. (dir.), **Récit, attachement et psychanalyse** : Pour une clinique de la narrativité, Érès 2005 (2008).

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, Fayard 1987.

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

LANI, M. À la recherche de la génération perdue, Hommes et perspectives 1990.

LANI-BAYLE, M. **Généalogie des savoirs enseignants**: À l'insu de l'école ? L'Harmattan, 1996.

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

LANI-BAYLE, M. dir. **Raconter l'école au cours du siècle**, L'Harmattan, 2000.

LANI-BAYLE, M. dir. **Les Quinze derniers jours du siècle**: chronique à onze voix, L'Harmattan, 2001a.

LANI-BAYLE M. dir., **Histoires de formation** : récits croisés, écritures singulières, L'Harmattan, 2001b.

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

LANI-BAYLE, M. **Les Secrets de famille**: La transmission de génération en génération. Odile Jacob, 2007.

LANI-BAYLE, M. **Raconter l'école**. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. (dir. avec PASSEGGI, M.), L'Harmattan, 2014.

LANI-BAYLE, M. Apprivoiser le passé pour apprendre le monde et développer l'avenir : la fonction du récit. In : **Jeu et temporalité dans les apprentissages**, Collectif FNAME, Retz, 2015, p. 17-33.

LANI-BAYLE, M. & SLOWIK A. dir. **Récits et résilience, quels liens ? Chemins de vie**, L'Harmattan, 2016.

LANI-BAYLE, M. Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. In BRAGA DE OLINDA, EM ; et GOLDBERG, L., Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação : Afetos e (Trans)Formações, Brésil) edUECE, 2017, p. 189-209.

Lani-Baye, M. **A criança e sua história. Por uma clinica narrativa**, Natal:edufnrn, série " Clássicos das Histórias de vida ", 2018.

LANI-BAYLE, M. " Récits de vie d'enfants ", in DELORY-MOMBERGER,C. dir. **Dictionnaire des Histoires de vie**, Erès, 2019a.

LANI-BAYLE, M. (dir.). **Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs**, Chronique sociale, 2019b.

LANI-BAYLE, M. & MORIN, E., BARROUX (dessins). **Apprendre la vie, L'initiale** 2019c.

LARROSA, J. **Apprendre et être**, ESF 1998.

_____. **Léo et Léa racontent l'école**, <http://www.leblogbebe.com/2009/10>

_____. **Mémoire de maîtres, paroles d'élèves**, Libro inédit, 2001.

MEIRIEU, P., In Écrire. **Un enjeu pour les enseignants**, CRAP, 1993.

MONTANDON, C. 1997, **L'éducation du point de vue des enfants**, Paris, l'Harmattan.

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

MORIN, E., MOTTA, R. & CIURANA, É-R. **Éduquer pour l'ère planétaire: La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines**, Balland, 2003.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Seuil points essais n°534, 2005.

MORIN, E. **Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation**, Actes sud 2014.

PERRAUDEAU, M. **Échanger pour apprendre**, Armand Colin, 1998.

PIAGET, J. **La Représentation du monde chez l'enfant**, PUF 1947 (1999).

PINEAU, G. & MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: Autoformation et autobiographie**, Edilig, 1983.

PINEAU, G. & LE GRAND, JL. **Histoires de vie, Que sais-je** PUF n° 2760, 2013 (1993).

TAWADA, Y. **Narrateurs sans âmes**, Verdier 2001.

VARELA, F. **Autonomie et connaissance, essai sur le Vivant**, Seuil, 1989.

VICTORRI, B. "**Homo narrans** : le rôle de la narration dans l'émergence du langage, Langages, 146, 2002.

SOBRE A AUTORA

MARTINE LANI-BAYLE. Psychologue clinicienne de 1974 à 1994. Puis Maître de conférences et Professeure en Sciences de l'éducation à l'université de Nantes, émérite depuis 2018. Recherches, dans une perspective " clinique-dialogique, sur les effets, à tous âges, de la narration et de l'écriture de l'expérience de vie (ordinaire à extrême) en lien avec le rapport au savoir et la formation. Croisements internationaux, nombreuses publications.

RECEBIDO: 13/02/2019.

APROVADO: 28/02/2019.

A CRIANÇA E O ADOECIMENTO: ENTRE A ESCOLA E O HOSPITAL

THE CHILD AND ILLNESS: BETWEEN SCHOOL AND HOSPITAL

EL NIÑO Y LA ENFERMEDAD: ENTRE LA ESCUELA Y EL HOSPITAL

Maria da Conceição Passeggi¹
mariapasseggi@gmail.com

Senadaht Baracho Rodrigues²
senadaht@yahoo.com.br

Ecleide Cunico Furlanetto³
Ecleide@terra.com.br

RESUMO

Admitindo como pressuposto que tanto para o adulto quanto para a criança a reflexão narrativa possibilita revisitar a experiência vivida e dar-lhe um outro sentido, defendemos aqui a centralidade da palavra da criança como fonte de pesquisa e de produção do conhecimento científico. Apoiamo-nos nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, nos estudos da infância e da psicologia cultural de perspectiva narrativista. Com base nas experiências narradas por três crianças em tratamento oncológico, discutiremos o modo como elas veem a transição entre a escola e o hospital. Como procedimento metodológico recorreremos à ludicidade e ao imaginário infantil propiciado nas rodas de conversa. As análises apresentam os desafios do ingresso e do reingresso da criança no contexto escolar, perspectivando a escolaridade como direito da criança e o bem-estar na escola como prática de acolhimento. Para concluir, ressaltamos a importância da reflexão narrativa enquanto modo de pensar com as crianças e a reflexão que elas fazem sobre as experiências vividas na escola e no hospital.

PALAVRAS-CHAVE: NARRATIVAS; CRIANÇAS; ADOECIMENTO CRÔNICO; ESCOLA; HOSPITAL.

ABSTRACT

Acknowledging as a presupposition that both adults and children's narrative reflection makes it possible to revisit the lived experience and give it another sense of meaning,

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Cidade de São Paulo.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

3 Universidade Cidade de São Paulo.

here we defend the centrality of the children's expressions as a source of research and production of scientific knowledge. We back up the epistemological principles of (biographical) research in education, in childhood studies and cultural psychology from a narrativist perspective. Based on the experiences narrated by three children on cancer treatment, we will discuss their views on the transition between the school and the hospital. As a methodological procedure, we fall back on games and children's imagination permitted in the conversation wheel. The analyses show the challenges that the children face in admission and readmission into school, considering schooling as a child's right and school welfare as a welcoming practice. To conclude, we emphasize the importance of narrative reflection as a way of reasoning with children, and the observation they make on the experiences lived in the school and the hospital.

KEY WORDS: NARRATIVES; CHILDREN; CHRONIC DISEASE; SCHOOL; HOSPITAL.

RESUMEN

Admitiendo como supuesto que tanto para el adulto cuanto para el niño la reflexión narrativa posibilita revisar la experiencia vivida y darle otro sentido, defendemos aquí la centralidad de la palabra del niño como fuente de investigación y de producción del conocimiento científico. Nos apoyamos en los principios epistemológicos de la investigación (auto) biográfica en educación, en los estudios de la niñez y de la psicología cultural de perspectiva narrativista. Con base en las experiencias narradas por tres niños en tratamiento oncológico, discutiremos cómo ven la transición entre la escuela y el hospital. Como procedimiento metodológico recurrimos a la ludicidad y al imaginario infantil propiciado en las ruedas de conversación. Los análisis presentan los desafíos del ingreso y del reingreso del niño en el contexto escolar, considerando la escolaridad como derecho del niño y el bienestar en la escuela como práctica de acogida. Para concluir, resaltamos la importancia de la reflexión narrativa como modo de pensar con los niños y la reflexión que hacen sobre las experiencias vividas en la escuela y en el hospital.

PALABRAS CLAVE: NARRATIVAS; NIÑOS; ENFERMEDAD CRÓNICA; ESCUELA; HOSPITAL.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As narrativas de crianças, como fonte de pesquisa, apresentam-se como um terreno ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa educacional, apesar dos vinte anos de contribuições da Sociologia da infância e de dispositivos legais que defendem o direito de a criança ser escutada nos assuntos que lhes dizem respeito.⁴ Manuel

4 Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1989); Constituição Federal (1988).

Sarmiento (2008, p. 4) vai nessa direção, quando considera que por muito tempo as ciências da educação “expulsaram as crianças do seu campo de análise para lidarem exclusivamente com os alunos”. Ao fazê-lo, expulsaram as crianças como sujeito de direitos e produtoras de cultura, seus modos próprios de ver, de ser, vivendo em condições sociais e culturais específicas.

Se partirmos do movimento inaugural das histórias de vida, cujo centenário foi celebrado, em 2008, na Polônia⁵, terra de Florian Znanieck, a investigação e a prática com narrativas de si centraram-se principalmente na vida dos adultos que contavam suas histórias ou rememoravam sua infância. Em Educação, é revelador o histórico de pesquisas iniciadas nos anos 1980, na Europa, pelo movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (PINEAU, 2006), cujos trabalhos fomentaram o desenvolvimento dessa vertente na pesquisa educacional no Brasil. Podemos considerar como exceções as pesquisas pioneiras de Martine Lani-Bayle (1991, 2018) e de Christine Abels-Eber (2000). No Brasil, também foram priorizadas narrativas de adultos. Para se ter uma ideia dessa dimensão, bastaria consultar os Anais dos Congressos de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Em sua oitava edição, por exemplo, o eixo 2, “Espaços formativos, memórias e narrativas”, é sempre o que detém o maior número de trabalhos apresentados. Souza e Furlanetto (2018, p. 21), ao fazerem um balanço dos trabalhos do VIII CIPA (UNICID, 2018), mostram que dos 626 trabalhos submetidos, 358 centram-se no eixo 2.

No âmbito da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, é somente a partir de 2008 que encontramos os primeiros trabalhos com narrativas de crianças e jovens nas publicações do III CIPA (PASSEGGI, 2008). O que não quer dizer, como afirma Montino (2008), que as crianças não sejam capazes de fazer uso de sua experiência para narrar oralmente e por escrito. Montino (2008) lembra um exemplo do século XVII: “Le Memorie Curiose” de Antonio Stefano Cartari, escrito entre 1662 e 1670, iniciado quando Cartari tinha onze anos e concluído aos 19 anos. O texto, segundo Montino (2008, p. 115), está constituído essencialmente por cuidadosas descrições e o testemunho de experiência escolar da criança e, mais tarde, do adolescente Stefano”.

Se as narrativas de crianças sobre a escola são ainda raras como fonte de pesquisa, ainda mais raras são aquelas contadas por crianças gravemente enfermas. Salvo engano, são pioneiras, no Brasil, as publicações de Passeggi, Rocha (2012), em Educação, e a de Aquino, De Conti e Pedrosa (2014), em Psicologia.

⁵ Conférence Internationale "Vitalités des approches biographiques. Du paysan polonais de 1918 à nos jours", University of Lower Silesia, 9-11 mai 2018, Wrocław, Pologne.

Neste artigo, damos continuidade a estudos realizados pelo GRIFARS-UFRN-CNPq⁶ em projetos financiados pelo CNPq⁷, realizados em parceria com grupos de pesquisa, entre eles o NARRAR- UNICID-CNPq⁸ em que temos focalizado a legitimação da palavra da criança como fonte de investigação para a pesquisa educacional. O que nos move aqui é o entrelaçamento entre saúde e educação e com base no que partilharam conosco crianças em tratamento oncológico, e mais particularmente sobre suas vidas entre a escola e o hospital⁹. Em que medida essas experiências nos auxiliam pensar com as crianças essas instituições? O que nos dizem sobre o saber escolar, a saúde e seu bem-estar na classe hospitalar e na escola?

As pesquisas que embasam as discussões aqui tecidas adotam os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, cujo principal objetivo é “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e mostrar como dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”, conforme afirma Delory-Momberger (2012, p. 524).

Situaremos, brevemente, as pesquisas que subsidiam este trabalho e a metodologia utilizada. Em seguida, tecemos diálogos sobre o direito à educação das crianças gravemente enfermas. Por fim, com as crianças e a partir do que elas nos contam, tecemos comentários sobre a escolaridade entre as classes hospitalares e a escola fora do hospital durante tratamento oncológico, perspectivando a garantia do direito à educação e o bem-estar da criança em sua inteireza.

NARRATIVA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Christine Delory-Momberger (2014, p. 34)

No âmbito da filosofia hermenêutica e no diálogo com a psicanálise freudiana, Paul Ricoeur (2011, p. 220) afirma: “O homem é um ser que se compreende

6 A maioria desses estudos estão disponibilizados no site do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto. Biografia, Representações e Subjetividades - GRIFARS-UFRN-CNPq <http://grifars.ce.ufrn.br>.

7 Projetos em andamento: “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola” (MCTI/CNPq Nº 28/2018-Processo N.443695/2018-0); “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância”, (MCTI-CNPq| Processo N. 310582/2016-4). Projeto concluído: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal -14/2014, processo N. 462119/2014-9). Parecer do Comitê de ética: 168.818 HUOL-UFRN.

8 Coordenado por Ecleide Cunico Furlanetto.

9 Pesquisa de Mestrado em Educação “Entre a escola e o hospital: o que nos contam crianças com doenças crônicas” concluída em 2018. Pesquisa de Doutorado em andamento “Ingresso, reingresso e permanência da criança com doenças crônicas: modos de ser e de fazer da criança na escola e no hospital”.

interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo”. Esse é um dos princípios fundantes de nossas pesquisas em educação. E o grande desafio é contrariar os cânones da pesquisa em sua busca de “verdade” que “jamais atingimos diretamente o vivido”. Só temos acesso a ele pela interpretação humana no ato de narrar a vida. O que se vive só se torna sua vida e a pessoa só se torna ela mesma por meio de figurações com as quais representa sua existência.

Ao optar pelas narrativas de crianças (jovens e adultos) em nossas investigações, estamos cientes dessa passagem pela mediação de quem narra. Mas, contrariamente ao que pode ser visto como uma limitação, entendemos que trabalhar com o humano implica também adotar seus modos de ser, de ver, de sentir e de viver em universos fictícios, factuais, imaginários. Essa movência que se instala na pesquisa é sua maior riqueza. Para Bruner (1997, p. 78), é por volta do terceiro ano de vida, que a criança elabora narrativas para entender o que acontece em seu redor e “esse mesmo conjunto de habilidades” oferece à criança pequena uma empatia para discernir, compreender, posicionar-se, aprendendo formas úteis de interpretação e por essas habilidades ingressar “na esfera da cultura humana”, como afirma Bruner, na mesma obra e página,

Daí a importância de problematizar as figurações com as quais representamos a existência e por meio das quais o humano se apropria de sua vida. É, portanto, o saber cotidiano de quem vive com uma doença grave que nos interessa, pois ele deriva da experiência vivida e ao partilhar pela narrativa essa experiência o humano se apropria de sua vida... Como a criança se vê a caminho do hospital? No retorno à escola? Fora da escola? Dentro de uma classe hospitalar?

O diagnóstico de uma doença grave põe em evidência as fragilidades da vida e impõe para os familiares e cuidadores a sua finitude. As crianças ressentem com o corpo essas evidências no contato com o adoecimento e as crianças que vêm a óbito no hospital. Delory-Momberger (2016, p. 26), em reflexões sobre os impactos da doença, afirma que ela “[...] impacta o corpo antes de qualquer outra coisa, ela o impede, o incomoda, o faz sofrer, o deforma, o diminui, o enfraquece”. Quando esse diagnóstico é ainda em tenra infância, o tempo e a vida ganham conotações diferentes. A ameaça à existência torna-se palpável, e a criança passa a conviver com o medo e a incerteza do futuro. Sobre o viver a autora (2016, p. 27) nos ajuda a entender que, “do ponto de vista biológico, é o que faz um corpo no qual células, órgãos, circuitos nervosos e sanguíneos se mantenham em atividade. Viver é uma manutenção do vital”.

Admitimos de acordo com os resultados de nossas pesquisas que uma visão holística da criança enferma é favorável a resultados promissores durante e depois do tratamento de saúde. Essa maneira de entender a criança enferma exige

uma ampliação das pesquisas que envolvam não apenas os fatores biológicos, mas sociais, políticos, psicológicos e culturais, incluindo a necessidade da educação. É nesse sentido que temos trabalhado nos projetos de pesquisa, já mencionados,

A proposta visa olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito. Nesse sentido, a reflexividade na infância, sobre a qual se baseia o projeto, permeia as nossas reflexões e vai ao encontro das investigações realizadas nos últimos anos por pesquisadores preocupados em conferir à criança o estatuto de sujeito de direito, conforme atestam as publicações mais recentes nessa área (PASSEGGI *et al.*, 2014, p. 86).

Esses são os princípios que subsidiaram a escolha dos procedimentos por nós utilizados para construir com as crianças suas narrativas sobre o hospital e a escola. O protocolo, conforme explicado em Lani-Bayle; Passeggi (2014); Passeggi *et al.* (2014); Passeggi, Nascimento, Oliveira (2016), contempla as características próprias da cultura infantil: ludicidade, imaginário, interatividade e reiteração, alinhando-se ao que propõem Sarmiento e Pinto (2004). Delgado e Müller (2008), ao discorrerem sobre as metodologias de pesquisa com crianças, afirmam que precisamos buscar metodologias que possibilitem a participação das crianças, já que não é possível a elas despir-se de seus conhecimentos e interpretações. Ouvir o que elas têm a nos dizer, evidenciando sua alteridade, é o que temos procurado oportunizar em nossas pesquisas e estudos.

Neste trabalho nos concentramos na fala de três crianças entre 05 (cinco) e 10 (dez) anos idade, em acompanhamento pedagógico numa classe hospitalar, pela segunda autora deste artigo, que investiga os sentidos que elas atribuem à escola e ao hospital nesse movimento de transição entre esses dois espaços.

O protocolo é um “jogo de faz de conta”¹⁰ em que interagem a pesquisadora, a criança e um pequeno alienígena, chamado Alien, que vem de um planeta onde não há escolas, nem hospital. Por isso, ele está ansioso para saber o que acontece ali. Seguindo o protocolo, as rodas de conversa foram realizadas individualmente com as três crianças, na seguinte sequência: abertura (apresentação do Alien); conversa (interação entre a criança, o Alien e a pesquisadora); fechamento (retorno do Alien ao seu planeta), seguido da pergunta à criança para saber se ela gostaria de fazer um desenho para o Alien levar para as crianças do seu planeta, contando como é a classe hospitalar. A roda de conversa, como defendem Passeggi *et al.* (2014, p. 22), se faz num “espírito de horizontalidade”. Nesse sentido, além de “fontes privilegiadas para se compreender como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida e em diversas situações” (PASSEGGI, 2014, p. 134),

10 Para uma compreensão mais detalhada do protocolo, cf. Passeggi, Nascimento, Oliveira (2016).

essas narrativas se apresentam como uma abertura para a reflexão sobre a escola, o hospital e o papel dessas instituições no acolhimento à criança gravemente enferma.

A CRIANÇA EM TRATAMENTO DE SAÚDE E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO

Quero tarefa de escola!
(Vivi, 5 anos)

O diagnóstico de uma doença grave impõe modificações ao cotidiano da criança. A vida vivida livremente escapa aos seus desejos, o que exige dela readaptações para enfrentar a hospitalização e os tratamentos de saúde. Nesse contexto, reencontrar a “escola” no hospital pode possibilitar-lhe a diminuição ou até mesmo a superação dos efeitos danosos trazidos pela adversidade do adoecimento, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida e a construção de perspectivas de futuro. Neste trabalho, é sobre o transitar entre saúde e doença e as experiências que dele se originam que ambicionamos chamar atenção, ensaiando um convite à reflexão acerca de experiências narradas por crianças em tratamento oncológico que se encontram no movimento de idas e vindas entre a escola e o hospital.

A segunda autora do texto (RODRIGUES, 2018) relata seu encontro com Vivi (05 anos de idade), que lutava contra o câncer há alguns anos, no primeiro dia como professora em classe hospitalar. Apesar da janela de vidro que as separava, seus olhos se encontraram e nasce uma cumplicidade entre elas que passam a viver juntas a escola no hospital. A professora e a criança se aventuravam num mundo totalmente diferente do que antes conhecera, mas para a criança os muros do hospital lhe aprisionavam o corpo, roubavam-lhe a liberdade, o desejo/direito de saber e a esperança do amanhã, que estão no cerne da representação e da missão da escola.

“Quero tarefa de escola” disse Vivi nesse primeiro encontro e sonharam juntas com seu retorno à escola. “Ríamos imaginando cada detalhe, quando ela mostraria aos coleguinhas e professoras tudo o que tinha aprendido na classe hospitalar” (RODRIGUES, 2018, p. 119). Nesse contexto, Vivi queria experienciar a escola em sua mais pura essência – a transformação do hoje para viver melhor o amanhã. A professora e Vivi fizeram planos, selecionaram livros e atividades para fazerem juntas no dia seguinte. Mas, Vivi partiu inesperadamente. Mesmo diante de uma vida marcada por um tempo cronológico curto, essa criança nos deixa lições profundas para refletir sobre a importância da vida, da escola e da escola na vida de uma criança gravemente enferma.

Para Rocha (2012, 2014) e Rodrigues (2018), a alegria que as crianças demonstram pela classe hospitalar e a importância que lhe atribuem reafirmam a

indiscutível relevância da garantia do direito à educação para crianças e adolescentes em situação de adoecimento. As autoras discutem os modos como as crianças que padecem de uma doença agressiva como o câncer, que impõe tratamentos invasivos, experienciam no acompanhamento educacional no hospital a aprendizagem dos conteúdos escolares, rindo, estudando e brincando pelos corredores do hospital. As imagens vivas dessas crianças e a sua alegria de aprender traem completamente a concepção de doentes e a visão simplória de “pacientes”. Nesse sentido, de acordo com Rodrigues (2018), ao se falar de pluralidades da infância, não se pode esquecer da infância vivida entre a escola e o hospital, em prolongados tratamentos de saúde. Ainda segundo Rocha (2012, p, 43), “vivenciar parte da infância no hospital, cerceada de possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, pode configurar-se como uma quebra na identidade de ser criança em sua pluralidade”.

Daí a necessidade de se compreender a criança (enferma ou não) integralmente, levando em consideração suas especificidades e buscando manter, quando possível, a rotina diária vivida antes do adoecimento. Assim sendo, a manutenção do processo de escolarização dentro do hospital vem amenizar o enfrentamento do tratamento de saúde. É nesse sentido que se entrelaçam saúde e educação para aprofundar o entendimento da criança enferma como ser em pleno desenvolvimento. Porém, para que esse encontro resulte efetivamente em práticas reais de atenção e cuidado à criança hospitalizada, é inegável a necessidade de colaboração institucional. Em seu artigo “Narrativas da infância hospitalizada”, Fontes (2007, p. 279) deixa claro que “a educação não é elemento exclusivo da escola como a saúde não é elemento exclusivo do hospital”. Nessa direção, como ponderam Paterlini e Boemer (2008, p. 1157) “a preservação dos processos sociais e a frequência à escola podem contribuir para que ela [a criança] cultive acesa a esperança de sobreviver por meio da “construção” de seu futuro”. Mesmo diante das limitações impostas pelo adoecimento, a criança enferma continua ativa em seu processo de ser e estar no mundo.

Ainda que insuficientes para atender às inúmeras especificidades do acompanhamento educacional em contexto hospitalar, é preciso chamar a atenção para os avanços rumo à garantia do direito à educação das crianças e adolescentes em tratamento de saúde no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, perpassando os movimentos sociais e ações do poder público da década de 1990, que impulsionaram o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), que humaniza o acompanhamento da criança e do adolescente nas instituições de saúde, afirmando inclusive que “as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente” (BRASIL, 1990). Essa defesa é reforçada pela Lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes

Hospitalizados (1995), elaborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Finalmente, diante da complexidade e da relevância dos serviços de atendimento educacional hospitalar e domiciliar, a Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, inclui uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394-96), que passa 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.

É importante sinalizar a ressalva contida no referido artigo: “conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”. Essa ressalva nos parece contrariar a Constituição Federal de 1988, que determina assegurar à criança “com absoluta prioridade”, entre outros direitos, “o direito à vida, à saúde, à educação”, no Art. 227.

Não negando a importância e relevância dos debates que concentram as discussões em torno do acompanhamento educacional de crianças e jovens em tratamento de saúde, quase que exclusivamente, envolvendo experiências de professores, profissionais de saúde, estudantes e familiares, para fomentar e garantir o serviço, é com o intuito de problematizar os processos de retorno e entrada na escola regular dos estudantes acompanhados nas classes hospitalares durante o período de internação, é que afirmamos serem poucas as pesquisas que investem no que dizem crianças em tratamento de saúde sobre suas experiências com o adoecimento. Tais constatações nos conduzem a adensar a reflexão em nossas pesquisas sobre o transitar entre a escola e o hospital, objetivando conhecer experiências pessoais e coletivas de crianças com doenças crônicas, mediante o estudo de suas narrativas.

Conforme afirma Ferrarotti (2014, p. 42) “se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Nesse sentido, as experiências singulares de cada criança, em tratamento de doenças crônicas, enquanto membro de um corpo social, carrega na singularidade de sua própria existência a história de muitas outras crianças, cuja existência está atravessada por uma doença grave.

ENTRE A ESCOLA E O HOSPITAL: EXPERIÊNCIA DO EXISTIR EM TRÂNSITO

A classe hospitalar visa, em princípio, garantir o direito da criança e do adolescente, em tratamento de saúde, de continuar estudando, quando não é possível

sua frequência à escola. Nessa modalidade, a prática pedagógica respalda-se na conquista do direito à educação e do retorno à escola sem retardar a escolaridade. Ela estaria também respaldada na humanização da escola enquanto propagadora de vida e para a vida.

Nas rodas de conversa, as crianças apresentam a classe hospitalar como um lugar prazeroso, em que é bom estar, como no micro diálogo abaixo entre a pesquisadora e Rita (5 anos).

- E como é lá no hospital?
- Tem escola lá.
- Conte-nos então um pouco sobre essa escola no hospital.
- Ela é grande. Eu acho bom. Acho muito bom.

Rita vem ao hospital para recuperar a aula que perde para realização de exames e procedimentos de saúde. No início de 2015, antes de ir pela primeira vez à escola regular, ela recebe o diagnóstico de câncer. Sabemos pelo relato da mãe o quanto era difícil para Rita aceitar ver os primos irem à escola e não poder acompanhá-los. A classe hospitalar foi a sua primeira escola. Em meados de 2016, por apresentar um quadro clínico estável, Rita volta a frequentar a escola, embora volte, periodicamente, ao hospital para ser acompanhada em consultas e procedimentos. Uma análise mais profunda da narrativa de Rita permite inferir que para ela a classe hospitalar é um “lugar de resiliência”. Essa afirmação encontra abrigo nas ideias defendidas por Rocca (2008, p. 252), ao afirmar que “as atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições [...], que se preocupam em motivar a ativa ação das capacidades de superação das dificuldades”.

Rita fala para o Alien do seu (re)ingresso no universo escolar. O que se faz na escola? Para ela a escola é um lugar que tem suas normas e obrigações.

Estudar! Estudar! Tem que aprender a fazer o nome.

A rigidez das normas, o tempo imposto para cada coisa, emergem na expressão “tem que”. Tem que estudar e aprender a escrever seu nome. No desenho que Rita faz para o Alien entender como é sua escola, ela retoma a organização da sala, o lugar da professora em destaque, a lousa, entre ela os alunos. Mas na sua narrativa, são os amigos que vêm em primeiro lugar, afinal é ali que ela faz amigos.

Esses são os meus amigos, aqui é o quadro e esta é a professora.

Desenho de Rita



Fonte: Banco de dados do GRIFARS-UFRN-CNPq

Rita, que viveu sua primeira experiência escolar no hospital, com atendimento individualizado no leito e na enfermaria, com um número pequeno de crianças durante os atendimentos coletivos, vive, agora, a realidade do cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Ao entrar na escola regular, Rita se depara com o peso que o aprender assume nesse local, o brincar passa a se opor a brincar (FURLANETTO, 2016) e sua infância que já tinha sido encurtada pela doença passa a ser, também, desconsiderada pela escola.

Ela dá conta de ressentir a “obrigação” de se situar na cultura escolar e de aprender a ler e escrever: “Estudar! Estudar! Tem que aprender a fazer nome”. A ênfase nessa suposta injunção parece, ao seu olhar, que estudar não é prazeroso, mas obrigatório. Como bem nota Passeggi et al. (2014, p. 94) é possível perceber que nas escolas de Educação Infantil, o processo de enculturação das crianças no universo escolar está marcado por um duplo deslocamento – o primeiro é o deslocamento de passar da necessidade de brincar para a necessidade de estudar. O segundo é consequência do primeiro: “a sobreposição do estatuto de aluno(a), ao de criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento progressivo da brincadeira na escola e em seguida em suas vidas”.

Ainda segundo Passeggi et al. (2014), a reflexão narrativa como uma disposição humana para pensar as experiências vividas emerge desde a infância. Para as autoras, a criança assume ao mesmo tempo o papel de espectador e de personagem do espetáculo narrado, se posiciona como ser pensante e objeto pensado, como objeto de reflexão e como sujeito reflexivo. Durante o diálogo com o Alien e com a pesquisadora, Amanda (6 anos) assume o que não gosta na escola.

- De que você não gosta na escola?
- Das provas de matemática.

Mas ao longo da roda de conversa, com a ajuda do processo de reflexividade autobiográfica, ela (re)significa a experiência, e se projeta aos seus próprios olhos como alguém que supera suas dificuldades:

- Você tem dificuldades na hora de fazer as tarefinhas?
- Eu nunca tenho. (Afirma Amanda, sorrindo).

Para Passeggi (2014, p. 142), “a experiência narrada e refletida operacionaliza a assunção de si como autor, ou seja, daquele que se responsabiliza pelo que diz de sua experiência ao contar sua história”.

Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas grafias (PASSEGGI *et al.*, 2014, p. 4).

Ainda segundo as autoras, essa disposição narrativa permite à criança se tornar autor e narrador de sua própria história. Amanda, ao lembrar das difíceis provas de matemática, reflete sobre o vivido e se projeta como alguém que supera suas dificuldades. As narrativas de Amanda também nos possibilitam compreender a escola enquanto lugar de construção e manutenção de elos de amizade. Ela enumera para o Alien o nome de seus muitos amigos.

- Alan, Ariele, Polyana, Laurinha, Jennifer, e, deixa-me ver mais quem: Laís, também Arthur, João Lucas, Eric e Brendo. Dez. E eles são muito legais.

De acordo com Müller (2008 p. 135), nos diferentes contextos da vida, as crianças mostram as relações estabelecidas com os pares, sendo a escola um lugar de excelência para essas relações. “A noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio”. Os “dez” amigos, “muito legais” lembrados por Amanda, sinalizam a importância que ela atribui aos vínculos de amizade que a escola proporciona. Para as crianças que têm participado de nossas pesquisas, os amigos as atraem para a escola, encontrar e brincar com eles se torna muito prazeroso (FURLANETTO; GOMES; PASSEGGI, 2014).

Mas, na roda de conversa, são as narrativas de Maria (6 anos) que nos põem diante de dois grandes desafios que ela retém de seu convívio com o adoecimento: ser diferente e padecer de recidivas.

- E se o Alien quisesse ir à sua escola para fazer amigos, o que ele precisaria fazer?
- Não precisa muita coisa.
- Então é fácil fazer amigos em sua escola?
- Mais ou menos. Só não quando a gente vai de máscara.
- Nos conta mais sobre isso.
- [Silêncio]. Eu já não lembro mais.

Maria, que acabara de receber a notícia da recidiva do câncer, vive o tempo do silêncio, o tempo de refletir sobre coisas conhecidas e das quais não gosta de lembrar. A criança com câncer, além de lidar com os medos e traumas inerentes à patologia, precisa lidar também com a falta de conhecimento e o preconceito. Apesar de amplamente debatido e dos inúmeros avanços da medicina em relação ao diagnóstico e tratamento, o câncer ainda pode ser considerado um “tabu” nos corredores das escolas e se evidencia na conversa com Maria, para quem só é possível fazer amigos quando ela não usa máscaras.

EM ABERTO

Neste artigo, refletimos, embora de forma abreviada, com crianças em tratamento oncológico, e procuramos dar visibilidade ao que elas têm a nos dizer sobre o transitar entre a escola e o hospital e, de uma certa maneira, sobre a vida entre saúde e o adoecimento, com base nos sentidos que elas atribuem, narrativamente, à classe hospitalar e à escola. Nas rodas de conversa, elas refletem sobre suas experiências, singulares e plurais, em que ressaltam suas relações com o outro no chão da escola, da classe hospitalar, do hospital e no chão da vida. Em suas narrativas, as crianças falam das alegrias da escola, mas também dos desafios que enfrentam, cotidianamente, no convívio com o adoecimento, na entrada, no retorno à escola e nas intermitências de permanência. Oferecem pistas para que se aprofundem os estudos sobre seus esforços para enfrentar as dificuldades e superá-las.

As reflexões aqui tecidas evidenciam também a importância que a escola desempenha em suas vidas. O que é justo supor que lhes oportuniza a esperança do amanhã, o que fortalece sua saúde pelo desejo de continuar vivendo. O que confirma o que diz Delory-Momberger (2016, p. 26) quando afirma que “Viver é uma manutenção do vital”.

“Ter que estudar”, “ter que aprender a fazer nome” nos oportunizam pensar com elas acerca do processo de enculturação no universo escolar, do apagamento da brincadeira na escola e do ser criança em virtude de se tornar aluno. Estar doente também implica o desafio de ser diferente, o medo da não aceitação, de dilemas cotidianos que ameaçam a continuidade da escolarização como consequência de

recidivas da doença. Mas, o que vale a pena ressaltar é que para elas a escola é um lugar de superação e de resiliência.

As discussões aqui apresentadas visam evidenciar o direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde e, sobretudo, o seu direito de ser ouvida nos assuntos que lhe dizem respeito. É nesse sentido que se pode pensar um movimento dialógico entre a escola e a classe hospitalar, mas essencialmente, entre as crianças, estudantes, professores e pesquisadores, que respeitem o tempo da criança enferma, seus desejos, suas vivências. Para além da percepção da escola regular como lugar repleto de desafios, nas rodas de conversa elas falam da escola como promotora do bem-estar, como lugar que fazem crescer a probabilidade de continuar vivendo. O que faz da classe hospitalar uma importante aliada no acesso e manutenção da escolarização das crianças enfermas durante o tratamento de saúde.

Como bem assevera Passeggi (2014, p. 145-146), pesquisar com a criança e não sobre ela, nos possibilita reconhecê-la como “ser pleno de experiências e de potencialidades para refletir sobre elas; como um ser capaz de lembrar, refletir, dialogar e de projetar sua ação no mundo, respeitando seus modos de dizer e de ser”.

REFERÊNCIAS

ABELS-EBER,Christine. **Enfants placés et construction d’historicité**. Paris: L’Harmattan, 2000.

AQUINO, Ana Maria de; DE CONTI, Luciane & PEDROSA, Arli. Construções de Significados acerca do Adoecimento e Morte nas Narrativas de Crianças com Câncer. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, 27(3), 2004, p. 599-606

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/90: Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília, 1990.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, Set/dez. 2012, p.523-536

_____. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. 2ª Edição. Natal: EDUFRRN, 2014.

_____. A experiência da doença: um tocar do existir. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, maio/ago. 2016, p.25-31

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas na pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.141-157

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**; v. 17, n. 51, Set/dez. 2012, p. 523-536

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Editora Paulus, 2014, p. 29-55.

FONTES, Rejane de S. Narrativas da infância hospitalizada. In: VASCONCELLOS, Maria Ramos de; SARMENTO, J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

FURLANETTO, E.C; GOMES, M de O; PASSEGGI, M. da C. Pour être à l'école il faut se couper les ailes: les enfants racontent la place du corps à l'école. In LANI-BAILE, M e PASSEGGI, M da C.(Orgs.) **Raconter l'école: l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmanttan, 2014.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. As crianças narram e mostram como percebem a atuação dos professores nas escolas de infância. In PASSEGGI, M. da C., FURLANETTO, E. C. e PALMA, R.C.D. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba:CRV, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28

LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história. Por uma clínica narrativa**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, Sandra Maia-Vasconcelos. Natal: EDUFRN, 2018.

LANI-BAYLE, Martine. **L'enfant et son histoire. Vers une clinique narrative**. Toulouse: Erès, 1991.

LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, M. da C. (Orgs.) **Raconter l'école: l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmanttan, 2014.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição, (Org.) **Tendência da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008, p. 113-130.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

PATERLINI, A. C. C. R.; BOEMER, M. R. A reinserção escolar na área de oncologia infantil – avanços & perspectivas. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. 2008. p. 1152-1158. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n4/v10n4a28.htm>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**, Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v, 34, n. 2, 2011, maio/ago,

PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.) **Tendência da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G. L.; RODRIGUES, S. B. B. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, 2018.

_____. NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (33), 2016, p.111-125

_____. SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. **Educação & Linguagem**. v. 19. Nº. 2 • Jul.- dez. 2016, p. 101-116.

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** (UFRN. Impresso), v. 44, p. set./dez, 2012, p.36-61

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Trad. Maria Teresa Van Acker, Helena Coharick Chamlian. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p. 329-343.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências** 1. Em torno da psicanálise. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RODRIGUES, Senadaht. Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Natal/RN, 2018, 183 p.

ROCHA, Simone Maria da. Viver e sentir; refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. 2014, 338 p.

_____. Narrativas Infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. **Dissertação** (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2012, 163 p.

ROCCA L., Susana M. Resiliência: Um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral. **Revista do Dpto. de Teologia**. PUC - Rio / Brasil - Atualidade Teológica. Ano XII nº 28, janeiro/abril 2008.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara. (Eds.), **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel. Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interações**, nº 10, 2008, p. 1-5. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acessado em 20/01/2014.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI. Pesquisadora de produtividade CNPq-Pq2. Doutora em Linguística pela Universidade de Montpellier 3, França. Pós-doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade de Nantes, Universidade de Paris 13, Sorbonne Paris Cité, França, e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Pesquisadora associada do Laboratoire EXPERICE, Universidade de Paris 13, Paris 8 e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed). Editora de seção da Revista Brasileira de Educação (RBE-ANPEd). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa,

Formação, Auto.Biografias, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq).

E-mail: mariapasseggi@gmail.com

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

SENADAHT BARACHO RODRIGUES. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Mestre em Educação por esse mesmo Programa e Instituição de Ensino. Especialista em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase no Sistema Prisional pelo Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografias, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq).

E-mail: senadaht@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3888-4158>

ECLÉIDE CUNICO FURLANETTO. Mestra em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona (2010). É professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e professora do Mestrado Profissional: Formação de Gestores Educacionais da UNICID. Atua na área de Educação e tem desenvolvido estudos sobre formação, constituição de subjetividades na escola e matrizes pedagógicas, com ênfase nas narrativas autobiográficas como método de pesquisa e dispositivo de formação. Coordena o Grupo de Pesquisa Narrar, cadastrado no CNPq. Atualmente, faz parte da diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e é parecerista *ad hoc* do GT de Formação de Professores da ANPED. E-mail eclidean@terra.com.br

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 17/03/2019.

DA POTÊNCIA NARRATIVA DO DESENHO INFANTIL PARA A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS

THE NARRATIVE POWER OF CHILDREN'S DRAWING FOR THE (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH WITH KIDS

EL PODER NARRATIVO DEL DIBUJO INFANTIL PARA LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA CON LOS NIÑOS

Luciane Germano Goldberg¹
lugoldberg@hotmail.com

RESUMO

Toda criança, antes de escrever, desenha: afirmativa muito comum entre variados estudiosos do desenho infantil. Antes de apreender o código da escrita, a criança inicia um processo gráfico de comunicação e expressão extremamente singular, criando um “alfabeto” plástico próprio. O espaço do papel é, assim, o território das possibilidades narrativas: há sempre algo acontecendo, tecendo realidade e imaginação, no exercício de autoconhecimento e de elaboração das experiências vividas por elas. O que fazemos, nós, adultos e pesquisadores(as), da área da Educação, diante do desenho de uma criança? Reconhecemos o potencial narrativo desses “rabiscos” esboçados no papel? Nos dispomos à leitura e à escuta sensível da narrativa que daí brota? Este artigo propõe um diálogo entre as categorias narrativa, experiência e desenho infantil na composição do “autobiografismo”, o desenho infantil como potente dispositivo de biografização da criança.

PALAVRAS-CHAVE: DESENHO INFANTIL; NARRATIVA; BIOGRAFIZAÇÃO; EXPERIÊNCIA.

ABSTRACT

Every child draws before it writes – a common notion among many scholars of childrens's drawings. Before apprehending the code of writing, the child will initiate a graphic process of communication and extremely singular expression, creating a plastic “alphabet”. The space of paper is the territory of the narrative: there is always something happening, weaving reality and imagination, in the exercise of self-knowledge and elaboration of experiences lived by them. What do we, adults and researchers, from the area of education, face the drawing of a child? Do we recognize the narrative potential of these “scribbles” in the paper? Do we have the reading and the sensitive listening of the narrative that springs from it? This article proposes a

¹ Universidade Federal do Ceará

dialogue between the narrative categories, experience and drawing of children in the composition of “autobiografismo”, the children’s drawing as a potent device for their biographization.

KEY WORDS: CHILDREN’S DRAWING; NARRATIVE; BIOGRAPHY; EXPERIENCE.

RESUMEN

Cada niño, antes de escribir, dibuja: muy común afirmativa entre varios eruditos del dibujo infantil. Antes de captar el código de escritura, el niño inicia un proceso gráfico de comunicación y expresión extremadamente singular, creando un “alfabeto” plástico. El espacio del papel es así el territorio de las posibilidades narrativas: siempre hay algo sucediendo, tejiendo la realidad y la imaginación, en el ejercicio del autoconocimiento y la elaboración de experiencias vividas por ellos. Qué es lo que nosotros, los adultos y los investigadores, del área educativa, afrontamos el dibujo de un niño? Reconocemos el potencial narrativo de estos “garabatos” esbozados en el periódico? Tenemos la lectura y la escucha sensible de la narrativa que surge de ella? Este artículo propone un diálogo entre las categorías narrativas, la experiencia y el diseño infantil en la composición del “autobiografismo”, los dibujos de los niños como un potente dispositivo para la biografización del niño.

PALABRAS CLAVE: DIBUJO INFANTIL; NARRATIVA; BIOGRAFIZACIÓN; EXPERIENCIA.

INTRODUÇÃO

Com certeza, a liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.
Manoel de Barros

Este texto reflete teoricamente sobre a relação entre experiência, narrativa e desenho infantil, eixos fundamentais que compõem o “autobiografismo” (GOLDBERG, 2016) enquanto processo de figuração de si, processo importante para dar sentido à existência humana, especialmente na infância.

Enquanto arte-educadora, professora de arte há mais de 20 anos, consciente do valor que o desenho tem para a formação humana, sempre me preocuparam aqueles que não sabiam desenhar, ou melhor, que afirmavam não saber – pois hoje compreendi que não existe o “não sei desenhar”, existe um processo importante de desenvolvimento que foi interrompido, geralmente na infância, durante o processo

de alfabetização, e que nunca mais foi retomado, causando uma lacuna para essas pessoas.

Na busca de saber por que as pessoas não desenhavam fui pesquisar sobre o ensino de arte do Brasil e acabei por encontrar em algumas bibliografias da área menção a um “bloqueio do desenvolvimento gráfico infantil” e foi aí que descobri que o desenho infantil era muito mais importante para o desenvolvimento de uma criança do que eu poderia imaginar.

Com o tempo, enquanto pesquisadora, quis ir além da sala de aula formal, da escola e da universidade, quis ir ao encontro daqueles que urgentemente precisavam se expressar, aqueles que foram e são silenciados socialmente e acabei por me dedicar ao trabalho e pesquisa com crianças em acolhimento institucional², e crianças em situação de vulnerabilidade social³.

Está certo que todos nós precisamos dar corpo, representar, dar sentido e significado à nossa existência e que a arte e o desenho podem proporcionar esse processo, pois se o desenho, segundo Derdyk (2007, p. 21), possui uma qualidade expansiva enquanto linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo, assim, pode-se convir que seja um elemento potencializador da formação humana.

Dessa forma, este texto se insere no esforço teórico de defender essa afirmativa, trazendo o desenho infantil como expressão autobiográfica da criança – meio privilegiado de elaboração e figuração de si na infância. Para introduzir essas reflexões, inicio a seguir um breve diálogo entre desenho, experiência e narrativa.

“HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE ÀS VEZES PARECEM QUE SÃO INVENTADAS⁴”: DO DESENHO, DA EXPERIÊNCIA E DA NARRATIVA

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia [...] o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia [...] Mas o desenho, da mesma forma que as artes da palavra, é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência.

Mario de Andrade

2 Para aprofundar mais, ler GOLDBERG, 2016.

3 Projeto de extensão e pesquisa “Ateliê do Iprede: experiência estética na primeira infância”.

4 Os títulos entre aspas são trechos de poesia de Manoel de Barros (BARROS, 2010).

Na história da humanidade, a relação do desenho com a palavra, na elaboração de narrativas, existe desde a era da pré-história. O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere. Grosso modo, a própria escrita é também um desenho, pois o que dizer da caligrafia japonesa e dos hieróglifos egípcios, por exemplo?

Derdyk (2007, p. 23) traz apontamentos históricos que ilustram com propriedade que as primeiras grafias se originaram do desenho, que “[...] em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os hieróglifos, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento”.

Muitas ideias surgem de esboços e rascunhos num pedaço de papel, como planos e projetos. Tudo, algum dia, foi desenhado e projetado por alguém, “a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade” (Id, p. 37). Desenho é forma e comunicação, portanto também designa apropriação, conhecimento do mundo.

Antes dos registros fotográficos, eram os desenhos, rascunhos e esboços provenientes do olhar dos(as) pesquisadores(as) que nos permitiam desbravar o desconhecido e a apropriação das diferentes culturas e lugares do mundo. O sensível e o racional operam juntos no interior do ser e o processo de criação deriva da relação que se dá entre essas instâncias, “desenhar, portanto, antes de ser uma capacidade de expressão, é um ato de consciência” (WOLNNER, 2007, p. 59).

O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões. Alguns autores dizem que o desenho pode incorporar “uma narrativa visual do cotidiano” ou mesmo “confissões pessoais” (SALLES, 2007, p. 43), portanto um desenho, se visto de modo isolado, perde seu valor heurístico, deixa de apontar para descobertas sobre o ato criador. Dessa forma, podemos perceber que há sempre um “processo” quando se trata de desenhar, um antes, um durante, um depois, impregnado de uma série de aprendizagens cognitivas que derivam do imaginário de quem está desenhando e de suas experiências.

Sobre a narrativa, Bruner (1997) nos coloca que se caracteriza por uma ação de contar uma história, sendo importante para organizar e significar a experiência, ou seja, dar uma forma e uma temporalidade aos eventos vividos inseridos dentro de uma determinada cultura. Para o autor, é da ação humana a busca de significado dentro da cultura, espaço em que os desejos e as ações são sempre intermediados por meios simbólicos, sendo a linguagem elemento importante para a elaboração desse sentido e significado contextualizado (BRUNER, 1997, p. 29). Ele afirma:

Talvez sua [da narrativa] propriedade principal seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou fábula (BRUNER, 1997, p. 46).

Assim, o autor vai afirmar a importância do enredo, o qual configura a narrativa e a importância da relação entre os personagens que compõem o enredo. Ele defende a importância da sequencialidade singular da história para a organização mental, e para a significância dela.

Bruner (1997) busca compreender como acontece a aquisição da linguagem pela criança e para nós, aqui, em que o foco é justificar que a criança possui a habilidade e a capacidade narrativa desde cedo e que, portanto, seus relatos, suas narrativas, orais, gráficas e escritas devem ser levadas em conta; o autor colabora ao afirmar que, desde cedo, a criança já possui um rico arsenal de ferramentas narrativas. Ele afirma que “é o impulso para construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (BRUNER, 1997, p. 72). Logicamente, a interação e a assistência com os adultos, assim como o contato constante das crianças com as histórias ajudam na compreensão e, posteriormente, na produção de histórias. Fato este confirmado pelos estudos de Macedo e Sperb (2007).

Para a aquisição da linguagem na elaboração de uma narrativa, a criança deve, então, dispor de capacidades importantes, como a de “agenciamento”, “linearização” ou “sequencialidade”, conexão cultural com o que determina a sociedade em que se está inserido, o que Bruner (1997), chama de “canônico” e, por fim, precisa de um “narrador”, de uma “voz”. E assim podemos observar que, mesmo o autor tratando da linguagem escrita, podemos facilmente transpor essas questões para o desenho, pensando que ao desenhar a criança cria também uma linguagem composta de símbolos gráficos, de uma grafia própria que também constrói significados por meio da simbolização, que possui um enredo e personagens, elaborando, em seu caráter sintético, toda uma narrativa – o poder condensador do desenho: uma única imagem contém toda uma história.

Santos (2010, p. 19) defende o desenho da criança como uma narrativa gráfica, como uma “ação inventiva de cambiar experiências, sendo por isso um modo particular de tecer fios na história, configurando-se como processo afetivo e cognitivo de comunicar-se na temporalidade” e que nesse exercício figurativo a criança ensaia experiências de autoria, marcando sua presença na cultura: “a criança, quando desenha, comunga – e testemunha – com os outros sua existência humana” (Id. p.

22). A criança quando desenha revive o vivido e o veste de sentidos, dá visibilidade à experiência, forma plástica no espaço do papel, incorporando o que a autora chama de elaborar uma “razão existencial” para o que está sendo representado.

Continuando o diálogo com Santos (2010, p. 25), nesse processo de desenhar a criança joga com o tempo pela ação imaginativa e inventiva, tanto quanto se permite atuar e representar diferentes papéis. Cria intimidade com o mundo, apropria-se dele e essa apropriação se dá pela narrativa, pela “miniaturização do mundo”, que seria, segundo a autora, uma condensação do vivido em uma “superfície miniaturizada” (Idem, p. 25) – seus “mundos de vida” no espaço de um papel! Em suas palavras: “a ação de miniaturizar o mundo no suporte amplifica a experiência vivida porque ao mesmo tempo em que a criança traz a imensidão do mundo, ela o condensa para imprimi-lo na superfície sensível”. Concluindo, “a ação narrativa de desenhar é literalmente pensamento plástico”, sendo o desenho um ato lúdico inventivo de auto-organização e autoafirmação.

Para ilustrar essa narratividade gráfica de um desenho infantil e a influência da cultura sobre a narrativa infantil, compartilho com você, como exemplo, o desenho de uma criança de 8 anos, realizado em Nantes (França), numa escola de periferia, onde cheguei a realizar algumas atividades em torno do autobiografismo. Eu havia lido com as crianças em uma escola popular, a qual visitava semanalmente, um livro chamado “La première fois” (A primeira vez), livro muito sensível que narrava uma série de fatos importantes que aconteceram pela primeira vez na vida de um menino, como a primeira vez que nasceu, que deu um beijo numa menina, etc. Para motivá-los na realização dos seus desenhos, meio que sem perceber, compartilhei com as crianças a primeira vez que eu tinha visto meu pai chorar, que foi quando eu estava indo embora do sul do país para o nordeste e que moraríamos muito longe, ou seja, nos veríamos muito pouco.

Ao compartilhar meu relato eu não havia levado em consideração, no momento, de que a maioria das crianças da sala eram estrangeiras, as quais, certamente, já haviam vivido situações semelhantes, de separação dos seus familiares. Depois que contei minha história às crianças, elas foram desenhar. Quando observei, Hashid estava numa sala vizinha, que tinha comunicação com a sala de aula. Fui ver por que tinha se deslocado do grande grupo. Hashid chorava copiosamente sobre o desenho, eu imediatamente fiquei muito preocupada, perguntei por que chorava, foi quando ele me explicou que a primeira vez que ele tinha visto a avó e o pai chorarem foi quando partiram do Marrocos. Ele, o pai, a mãe e os irmãos migraram do Marrocos para a França e a avó e os demais familiares ficaram.

O desenho a seguir é a narrativa gráfica desse acontecimento – ele e o pai no carro, partindo, e ao fundo a avó acenando tchau. Todos possuem expressões tristes

e estão chorando o grande e difícil momento dessa despedida (Figura 1). Eu disse a ele que se estivesse muito difícil não precisava continuar o desenho, foi quando ele sabiamente me olhou e disse: “Eu vou continuar o desenho porque faz parte da minha história”. Hashid chorou o resto da manhã, até o momento da partida, em que não o vi mais. Não se pode fugir da nossa própria história.

Figura 1 – desenho Hashid de 8 anos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Um acontecimento importante da minha história de vida veio à tona e acabou por tocar, afetar aquelas crianças que haviam vivido situações semelhantes, de despedida dos familiares nos países de origem. Por eu ser estrangeira e por ser o elo motivador para eles contarem suas histórias, quer dizer, eu desenhava episódios da minha vida e contava as minhas histórias para eles e depois eles faziam o mesmo, desenhavam e depois contavam sobre o desenho em sala, para o grupo. Nunca esqueci esse momento, pois me senti extremamente responsável pelas consequências derivadas dessa intervenção biográfica. No entanto, foi nessa intersecção de fatos biográficos semelhantes, entre mim e as crianças, nossa estrangeiridade, que os fatos biográficos deles vieram à tona. Crianças sem essa vivência, sem essas lembranças não trariam essa narrativa em seus desenhos. Assim, houve uma influência detonadora, no entanto, havia um conteúdo biográfico latente na vida deles que dialogou com a minha. Não foi somente Hashid que narrou episódios de despedida de seus países em seus desenhos, mas várias crianças, que retrataram a partida de seus países em navio.

Continuando sobre a narrativa, importante dialogar, ainda que sucintamente, com Ricoeur (2010). Para o autor, a identidade narrativa está ligada a uma refiguração do si-mesmo que se dá “pela aplicação reflexiva das configurações narrativas” (RICOEUR, 2010, p. 419), o que também confere à narrativa um poder de construção

do eu por meio de refigurações elaboradas, por histórias verídicas ou fictícias, que o sujeito conta sobre si mesmo.

O autor afirma que “essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas” (Id.). Segundo ele, esse “si”, de si-mesmo, não é o si narcisista e egoísta, mas o que ele define como “si do conhecimento de si”: “o si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada” [...] “ora, uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura” (p. 419). A esse “si do conhecimento de si” ele dá o nome de “ipseidade”, que é individual e ao mesmo tempo coletivo.

Para Ricoeur (2010) uma simples sequência de frases de ação não caracteriza uma narrativa. É preciso que haja uma “ordem sintagmática”, ou seja, que, além do encadeamento sequencial desses agentes/ações, haja uma significação, que haja uma “intriga”, elemento, segundo ele, fundamental para a elaboração de uma narrativa, pois se constitui do fio condutor da relação entre tempo e narrativa. Porque ao falarmos de narrativa, não podemos nos esquecer de sua relação com o tempo! E o tempo, para o autor, não se enquadra numa definição de tempo linear e ordinário, mas na sua capacidade evocativa de um tempo sentido e vivido. Há o tempo dos relógios, a convenção das horas, mas o tempo vivido, sentido, experienciado, é subjetivo, é pleno de “devir” (ser-por-vir, tendo-sido e tornar-se presente) e de potencialidades projetivas, é praticamente uma categoria existencial.

O autor em questão define três fases (imbricadas) da narrativa, que se configura em um círculo hermenêutico, situado na criação literária, que vou narrar aqui de forma muito simples e sucinta para contextualizar: Mímesis I, II e III, em que a intriga é elemento chave para seu desenvolvimento. A atividade mimética, segundo Passeggi (2008, p. 48, *in* OLINDA, 2016) opõe-se ao mimetismo, no sentido de cópia fiel, definindo-se como uma imitação ou representação de uma ação que se autonomiza em relação ao modelo inicial, recriando-o. A Mímesis I corresponde à pré-figuração narrativa. Seria o mundo como existe enquanto observado pelo narrador, ou seja, o mundo real da ação.

Já Mímesis II é a fase da configuração narrativa, ele afirma que “abre-se o reino do como se”, caracteriza-se como mediadora entre os acontecimentos e a história narrada, ela transforma os acontecimentos em narrativa, por meio da intriga, no exercício de “configuração” que, graças ao “ato reflexivo”, pode ser traduzida num “pensamento”, que faz com que a narrativa seja compreendida. É nessa fase que o autor dá uma forma narrativa aos acontecimentos por meio da elaboração da intriga, criando sentidos, configurando, dando uma “figura” ao vivido, organiza a experiência dentro de uma temporalidade capaz de ser acompanhada pelo outro – é o ato de narrar, o ato de elaborar a narrativa.

Em Mímeses III, dá-se a refiguração narrativa, onde vamos ter o diálogo dessa narrativa com o “leitor”, aquele que vai completar o significado. Eu diria que é o momento de experiência estética do espectador, é o momento em que “a narrativa alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir” (p. 123). Assim, em três etapas, Pré-figuração Configuração e Refiguração, a narrativa cumpre um ciclo, sendo a leitura vivenciada e na prefiguração, o “término da obra”, para Ricoeur (2010). Este é o momento em que se atribuem sentidos próprios e pessoais à narrativa, o que demanda uma “estética da recepção”, uma capacidade de acolhimento, sentido e referência com o que está sendo lido, ou seja, é preciso que o leitor tenha uma “bagagem” que lhe permita “ler” a narrativa e atribuir novos significados a ela.

Ao pensarmos sobre o desenho infantil, antes de a criança desenhar, ela vivencia e experimenta uma série de situações em seu cotidiano: interage, dialoga, troca, sente, realiza atos e manifesta aprendizagens latentes que, no ato de desenhar, ela elabora em uma narrativa gráfica, ou seja, ela configura esse vivido, organiza a experiência numa figura que representa e interage num determinado contexto, por meio de símbolos singulares. Na última instância desse ciclo narrativo, ela apresenta sua narrativa gráfica aos pares e aos adultos, momento em que, dependendo do interesse, da interação e do diálogo instaurado esse desenho será “lido”, ou seja, interpretado. Todo desenho guarda uma história a ser contada, que pode estar visível em signos, ou não, o que vai depender do nível gráfico em que a criança se encontra.

Estamos preparados para receber e ler o desenho de uma criança? Qual a capacidade de acolhimento do adulto diante dessa representação gráfica? Percebemos a potência narrativa dessas expressões gráficas, dessas figuras no papel? Dialogamos com a criança para entender melhor suas figuras e saber mais do que ela nos quer mostrar, contar?

No desdobramento do que seria a narrativa temos a experiência como o elemento provedor, ou seja, a narrativa objetiva organizar e dar uma forma e significado para uma experiência, para o que foi vivido, mas, afinal, o que seria uma experiência? Tomando o desenho há pouco apresentado, vemos claramente a organização da experiência derivada da partida do país de origem e, por consequência, a despedida dos familiares. A partida, a despedida é a experiência, “o que” aconteceu com a criança; o desenho realizado é a narrativa gráfica desse acontecimento, a organização e a representação do evento para a criança, que no momento do desenho revive a experiência para poder desenhá-la.

Para Dewey (1975, p.14) “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Assim, o autor entende a experiência como um modo de existência da natureza, que se define por meio da interação entre seus elementos que ao interagirem

modificam-se mutuamente. Ele aponta como experiências humanas essenciais a reflexão e o conhecimento. No processo de interação do ser humano com o mundo, ele vai tendo várias experiências, aquelas enquanto bebê, como a fome, a sede, a dor, o mal ou bem-estar, por exemplo, as quais ele tem, mas ainda não as conhece, que ele afirma como fenômenos da natureza; as experiências derivadas do desenvolvimento de uma ação consciente, ou seja, derivam em conhecimento, que ele aponta como expressão da inteligência humana e por fim as experiências indefiníveis, que vão além das objetivas.

Por considerar que a experiência é o cerne da relação do ser humano com o mundo, ele afirma que a vida é um “tecido de experiências de toda sorte”, que não podemos viver sem “estar constantemente sofrendo e fazendo experiências” e que, portanto, “vida, experiência e aprendizagem não se pode separar” – vivemos, experimentamos, aprendemos (DEWEY, 1975, p. 16). É aí então que o autor define o que seria uma experiência educativa, que está diretamente ligada à capacidade de reflexão, o que é extremamente importante para atribuímos significados mais profundos à vida (!). Em suas palavras:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades não percebidas. Toda vez que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (DEWEY, 1975, p.17).

Outro autor que aprofunda a definição de experiência é Larrosa (2002). Para ele a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Ele compartilha conosco origens da palavra: provém do latim *experiri*, provar (experimentar) e seu radical, *periri*, de perigo, a raiz *per* designa uma ideia de travessia, assim experiência estaria diretamente ligada à educação quando pensamos que ela proporciona a formação e a transformação, pois ela é adquirida a partir das nossas respostas àquilo que nos acontece, imprimindo sentidos e significados aos acontecimentos, portanto “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Ele fala de experiência, situando-a a partir das palavras que possuem o “ex, de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de ex-istência”. Estes termos dialogam com a relação com a criança, a alteridade e com a questão do autobiografismo, de grafar a existência pelo desenho para significar a vida. Em suas palavras: “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma

forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2012, p. 25). Vai ao encontro das definições de Dewey (1975) quando afirma que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo uma espécie de mediação entre ambos.

Retornando à narrativa, sendo ela uma forma de organizar a experiência, ela se configura como elemento fundamental para a formação humana, para produzir sentidos sobre o mundo a partir do vivido, para o fortalecimento de si e das possibilidades de expressão e de identificação desde a infância pois, como nos coloca Passeggi e Rocha (2012, p. 402):

É com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades. E é justamente por seu caráter aberto e transitório que a narrativa torna-se esse modo privilegiado para se aprender e se compreender a permanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e diversificados. (Passeggi e Rocha, 2012, p. 402)

De Conti (2012, p. 150) nos coloca que a habilidade de narrar experiências pessoais desenvolve-se nas crianças entre 24 e 36 meses de vida, inicialmente dependentes do suporte do adulto, e que a autonomia para narrar histórias pessoais é atingida em média aos 9 ou 10 anos de idade. Sobre a narrativa de crianças em situação de sofrimento psíquico, a autora considera que “a necessidade de narrar, ou criar ficções históricas, tem função elaborativa em relação às angústias e medos, sendo a narração uma resposta humana ao medo, ao terror e à angústia primitivos” (p. 151).

A narrativa (auto)biográfica em 1ª pessoa, mais especificamente, a narrativa de vida da criança realizada por meio do desenho, ao relacionar essa perspectiva do ato de desenhar com a atividade biográfica, nos revela que há uma natureza similar, que dialogam nesse processo representativo do ato de se contar, de se constituir por meio da narrativa. Delory-Momberger (2012, p. 42) nos diz sobre a atividade biográfica:

Não se pode mais restringir-se apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado, mas diz respeito a uma atitude mental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de modo constante, na relação do homem com o seu vivido e com o mundo que o cerca. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 42)

É o caráter processual que instaura esse potencial, que é maior e mais complexo, pois vai reunir uma série de operações no ato de autobiografar-se, “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43), portanto, além dos desenhos, registros de

outra natureza como fotográficos, de vídeo, entre outros, nos auxiliam a “apreender” esse processo, essa complexidade, essas operações, “pelas quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade” (Id.), que, no caso, seria existir, ser si mesmo, elaborar-se, constituir-se.

Pensando o desenho como uma “ação narrativa”, Santos e Richter (2010) defendem que a narração gráfica é um momento híbrido entre o visível e o não visível, ultrapassando o tempo, o que caracterizaria o desenho como um “pensamento em ato” que torna inteligível a experiência da criança no e com o mundo:

A ação de desenhar é uma possibilidade narrativa de constituição do humano que emerge alicerçada tanto na contingência de testemunhar experiências no e com o mundo quanto no interesse de compartilhá-las com os outros. Trata-se de um processo simultaneamente afetivo e cognitivo que vincula interação e enunciação e que, para ser significado e compartilhado, não apenas comunicado exige considerar as condições artesanais do vivido (SANTOS e RICHTER, 2010, p. 2).

As autoras corroboram o fato de que o ato de desenhar é extremamente complexo, constituindo-se de um processo e que a escuta não pode ocorrer de forma isolada da multiplicidade do vivido no coletivo (Id. p. 6). Elas defendem o desenho como “ação”, tanto quanto salientam a importância da fala que acompanha o desenho, estando para além da imagem, caracterizando-se como uma encenação. Assim, é preciso mais do que “ler” as imagens, mas estar atento a essa encenação durante o ato de desenhar, havendo muitas informações importantes sobre a criança e seu mundo circulando em torno do ato de desenhar.

Sarmiento (2011, p. 27) chama nossa atenção para a expressão “ouvir a voz da criança”, que segundo ele denota uma preocupação teórica, epistemológica e política que considero pertinente compartilhar aqui. No âmbito teórico “as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”. Dessa forma, ele resgata a perspectiva da criança como ator social e ser de direitos.

Interessante destacar que quando o autor supracitado refere-se ao fato de que a expressão “ouvir a voz das crianças” não designa necessariamente ao “escutar” a voz propriamente dita das crianças, pois esta voz se exprimiria quase sempre no silêncio, ou seja, as crianças se utilizam de diversas e múltiplas outras linguagens para se comunicarem. Dessa forma, “ouvir a voz das crianças” designa uma postura dialógica perante elas, atenta às suas diversificadas formas de expressão. É nessa constatação que Sarmiento (2011, p. 28-29) defende que:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede

a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p. 28-29)

Assim, o desenho que nos interessa aqui não é o desenho profissional, nem o desenho científico. Não é também o desenho artístico, de aprendizagem de técnicas e temas das artes visuais, mas um desenho que se quer espontâneo, pessoal, um desenho que se quer (auto)biográfico. Um desenho que, por ser biográfico, incorpora em si uma narrativa, uma história a ser contada, sobre a própria criança autora do desenho. Também não interessa um desenho induzido ou condicionado pelo adulto, e sim o desenho espontâneo, que potencialize o traço individual de cada criança, assim como o acesso ao seu mundo interior.

No recorte desta paisagem tão complexa busco evidenciar o desenho infantil não somente como um recurso metodológico de acesso à “fala” da criança, mas como elemento motriz de desenvolvimento e da constituição de si, como uma linguagem, uma narrativa de vida, que deve ser estimulado e preservado como elemento de expressão valioso e singular:

Porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas (MOREIRA, 2009, p. 20).

A criança que desenha geralmente “se conta” no espaço do papel, narra visualmente suas vivências e experiências, dando forma e conteúdo ao seu existir no mundo; dessa forma, o desenho é narrativo e figurativo. Vejamos o que dizem os autores abaixo:

Os desenhos infantis são, portanto, palavras; ao desenhar, a criança expressa coisa bem diferente do que sua inteligência ou seu nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem (PORCHER, 1973, P. 108).

O grafismo infantil [...] é, sobretudo narrativo e figurativo. Assim que descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, a criança contenta-se geralmente em desenhar objetos e não recorre com frequência à abstração (MÈREDIEU, 1997, p. 38).

Muitas vezes vemos a criança mostrando seus desenhos aos adultos que nem sempre param para ver e ouvir, que muitas vezes não dão atenção a esse momento, sem perceber que ali, naquele simples papel, há todo um universo a compreender. Se o adulto ouvisse e visse verdadeiramente as produções gráficas e os relatos orais, gerados no espaço do desenho, saberia tantas coisas sobre as crianças que nunca imaginaria, pois “para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe” (WILDLÖCHER, 1971, p. 18).

É preciso dar atenção consciente às crianças, dialogar e ouvir o que elas têm a contar, como percebem o mundo e como se veem nesse mundo e o desenho infantil se configura como elemento privilegiado de expressão e de representação, sendo, portanto, elemento de extrema importância àqueles que desejam pesquisar questões relacionadas ao universo infantil. A seguir, diálogos sobre o desenho infantil e sua importância para a formação da criança.

“INVENTO PARA ME CONHECER”: DO DESENHO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CRIANÇA

Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir.
Edith Derdyk

Aqui nos voltamos a um desenho em particular, o desenho das crianças. Uso a expressão “em particular” porque se trata de um desenho diferenciado, que passou a ser objeto de estudo da ciência quando a criança ganhou visibilidade enquanto ser único e singular diferenciado do adulto. Pois bem, quando a criança é “descoberta”, volta-se também o olhar para as suas expressões, para sua forma distinta e peculiar de representar a si e ao seu mundo. Nesse prisma, o desenho infantil desponta como um elemento importante a ser pesquisado, pois muitos estudiosos constataram ser uma linguagem muito rica e importante para a criança.

Segundo pesquisas realizadas por Herbert Read (2001), o interesse pelo desenho infantil, como objeto de estudo, iniciou com John Ruskin (1857), Ebenezer Cooke (1885), Corrado Ricci (1887) e, principalmente James Sully (1895), o qual ensaia as primeiras definições teóricas sobre o desenho infantil. Inicialmente, tais estudos seguiram uma linha evolucionista, aproximando as representações gráficas infantis dos fenômenos da ‘cultura primitiva’ e já propondo distinções entre os diferentes estágios de desenvolvimento (READ, 2001, p.129).

Cox (1995) afirma que Corrado Ricci, em 1887 “deflagrou o interesse pelo desenho infantil” ao trazer um olhar diferenciado sobre as produções infantis, identificando sua peculiaridade e distinção do desenho do adulto. Esses interesses iniciais deram origem ao estudo do grafismo infantil de forma mais intensa e sistemática

por muitos autores em diferentes momentos históricos, chegando a formar correntes de pensamento a respeito de como o desenho infantil “evolui” dos primeiros rabiscos da criança, em torno de 1 ano de idade, ao realismo da arte do adolescente.

É com base na obra de Lowenfeld e Brittain (1970) que tomei conhecimento mais aprofundado sobre o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), conhecimentos estes que foram incorporados por Cleusa Peralta-Castell (2012) e que chegaram a mim ainda no período da graduação em Artes Plásticas, conforme já compartilhei nesta tese. Assim, essas ideias e teorias são a base do conhecimento que passei a elaborar sobre o desenho infantil, dialogando posteriormente com autores como Luquet (1984), Arnheim (1980), Mèredieu (1997), Kellog (1985), Cox (1995), Derdyk (1989, 1990, 2007), Iavelberg (2008) e atualmente com Sarmiento (2011), entre outros.

Há uma grande corrente de estudiosos do desenho denominados “desenvolvimentistas”, “espontaneístas” e “autodidatas”, representados por Viktor Lowenfeld, Florence de Mèredieu, Georges Luquet e Rhoda Kellog, por exemplo, que se enquadram no que chamamos de Escola Nova ou Renovada, momento em que se descobre o desenho como objeto de estudo psicológico da criança, tendo como base as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (IAVELBERG, 2008, p. 20).

Tais autores fizeram estudos longitudinais (acompanhando a mesma criança em todo seu desenvolvimento gráfico até a adolescência), estudos culturais (acompanhando desenhos de uma grande quantidade de crianças na mesma faixa etária em diferentes culturas, em países do mundo) e estudos em ateliê (acompanhando desenhos provenientes de atividades de ateliê). Eles concordavam no fato de que toda criança começa a desenhar espontaneamente, de forma autodidata e que, se não forem interrompidas durante o processo do grafismo, que vai dos primeiros traços do bebê (início a partir de 1 ano de idade) até o desenho realista do adolescente terão concluído as fases fundamentais importantes para esse Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI).

O estudo desses autores contribuiu para uma categorização de fases que tendem a se repetir em elementos semelhantes expressos pela faixa etária, mas que depois foi observado que não eram estanques e nem encerradas na idade, o que veio a denotar um “processo”, que tem variações derivadas de questões individuais (cognitivas, afetivas, emocionais, etc.), sociais e culturais. Ou seja, há traços que se assemelham e permitem essa identificação, mas não podem ser considerados como “camisas de força”, como fases fechadas em faixas etárias.

O que se constata, em grande parte da bibliografia sobre o assunto e, a partir da minha experiência como educadora, é que a criança para de desenhar muito cedo, por variados motivos, mas principalmente pela falta de conhecimento das pessoas ao seu redor. Dessa forma, muitas crianças deixam de encontrar um modelo próprio

de representação, o seu jeito de desenhar, o seu traço, o seu estilo pessoal, a sua linguagem.

Toda criança “se conta” ao desenhar, ao representar, ao simbolizar a si e ao seu ambiente exterior, narrando fatos, histórias e revelando aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos por meio da linguagem gráfica. Para Duarte Júnior (2002), a atividade artística da criança representa uma forma de organização de suas experiências, pois, por meio delas (desenho, música, pintura e teatro), “a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo” (p. 112). Dessa forma, ela busca um sentido geral para sua existência no ambiente no qual está inserida, levando a maior autocompreensão e identificação com aquilo que produz (p.113).

Se há esse caráter de autoconhecimento, de construção de conhecimento sobre o mundo ao redor, de organização das experiências vividas, de criação de um sentido existencial no ato de desenhar, podemos dizer que a criança elabora narrativas de si, organizando seus símbolos e signos no papel. Segundo Morais (1985) apud Derdyk (1989), [o desenho] “É menos uma técnica ou meio expressivo e muito mais um modo de comportar-se, por exemplo, fazer aflorar um certo intimismo do artista, um tom confessional, como se desenho fosse um diário” (p.43). São exatamente esses aspectos que compõem o autobiografismo. A arte, seja por meio do desenho, das histórias, da dramatização, entre outros, constitui-se num meio eficaz de acesso à criança e seu universo, pois:

As produções das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com o que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento (LOWENFELD & BRITTAIN, 1970, p. 50).

Sarmiento (2011) dialoga com essa perspectiva de que o desenho é um “objeto simbólico”, que são mais do que processos biopsicológicos do desenvolvimento da criança, mas pelo qual perpassa a interpretação, a inteligibilidade do mundo, desta forma “os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” (p. 40).

Assim, o desenho infantil se configura num espaço de acesso a esses símbolos produzidos pela criança que muitas vezes não encontram caminhos de expressão no discurso oral. Tais símbolos são de extrema importância para a promoção das experiências e vivências adquiridas, pois:

Os símbolos são polissemânticos e polivalentes, aparando-se também no referencial significativo que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores dos comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas (LAPLANTINE & TRINDADE, 2003, p. 22).

Mèredieu (2004) afirma que a linguagem gráfica infantil se caracteriza como um modo de expressão próprio da criança, podendo constituir assim “uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe” (p.14). Continuando, a autora confirma que a criança possui um repertório de signos gráficos: “signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade” (p.14). Assim, é como se a criança possuísse um “vocabulário plástico” que constitui uma “verdadeira gramática dos signos básicos do desenho”. Para a autora o grafismo infantil é narrativo e figurativo; sendo assim, tais desenhos narram e procuram transmitir mensagens do universo em que a criança está inserida (GOLDBERG, 2012, p. 62).

Gobbi (2002) vem desenvolvendo importantes pesquisas com crianças pequenas na área das Ciências Sociais e da História. A autora vem estudando o desenho infantil atrelado à oralidade para estudos sobre educação e educação infantil no sentido de “afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas” (p. 73). Por se tratar de uma expressão particular da criança, pesquisar a partir do desenho infantil requer uma série de cuidados que vão desde um conhecimento básico a respeito do grafismo infantil, como ele se manifesta nas diferentes idades.

Como já mencionado, a primeira etapa da evolução do grafismo, segundo Lowenfeld & Brittain (1970), entre outros autores, as “garatujas”, são os primeiros rabiscos, onde a criança experencia puro movimento e tem grande prazer. Estes rabiscos não querem representar nada além de puro movimento:

Os primeiros rabiscos de uma criança não têm como objetivo a representação. Constituem uma forma de atividade agradável na qual a criança exercita seus membros, com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro. É uma experiência fascinante fazer surgir alguma coisa visível que não existia antes (ARNHEIM, 1980, p. 162).

Nesse caso, é essencial recorrer à oralidade, conversar com a criança enquanto desenha ou depois, sobre o desenho, pois por mais que não haja representação pode haver intenção e troca de informações sobre os mais variados temas vivenciados pela criança. Segundo Gobbi (2002), o desenho conjugado à oralidade pode:

[...] resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (p. 73).

Outro aspecto importante ressaltado pela autora a respeito da conjugação da oralidade com o desenho diz respeito ao auxílio que a oralidade pode trazer ao pesquisador adulto que, muitas vezes, traz questões que não são facilmente identificáveis no desenho, que requerem uma leitura visual, o que contribui para “a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (p. 74). Por isso dialoguei muito com as meninas-flor sobre seus desenhos e, sempre que possível, sempre que elas estavam de acordo registrei esses diálogos em vídeo, o que compartilharei com você mais adiante.

Sobre a fala da criança enquanto desenho, Sarmiento (2011, p. 53) afirma que frequentemente o desenho é acompanhado de verbalizações das crianças, desta forma:

Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são coconstitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. [...] O estudo da produção infantil e não apenas a análise dos produtos, quando possível, amplia a compreensão dos actos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela.

Como o desenho infantil é um processo, ou seja, é como se fosse um *frame* de um filme, não deve ser lido como algo estanque em si mesmo, seu sentido deve ser completado a partir de um diálogo com a criança sobre o desenho, além de ser importante acompanhar produções gráficas da mesma criança ao longo de um tempo, pois as formas e os temas evoluem, repetem-se e transformam-se. Há sempre um antes, um durante e um depois do desenho que tem a ver diretamente com a vivência e as experiências da criança incorporadas no ato de desenhar. Não interessa necessariamente uma explicação do que o desenho quer dizer, no sentido de uma tradução, mas explorar sentidos e significados e acompanhar visualmente essa “narrativa” aparentemente fragmentada entre um desenho e outro da mesma criança, portanto não faz sentido analisar um desenho isoladamente, assim como é importante dialogar com a criança sobre suas produções. Mèredieu (2004, p. 18-19) afirma com relação a estes aspectos:

A interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é portanto nula.

Ocorre com o desenho o mesmo que com a imagem cinematográfica, que recebe seu sentido das imagens que a precedem e a seguem: determinado pormenor só se torna pertinente retrospectivamente, pela repetição do mesmo tema ou redundância formal. Neste caso, é toda a dinâmica do sistema de signos que deve ser considerada.

Ainda sobre essa relação entre desenho e temporalidade, Royer (1995, p. 16) relaciona o desenho ao instante fotográfico capaz de reunir elementos do passado, do presente e do futuro, que, reunidos temporalmente, ou seja, em desenhos sucessivos de uma mesma criança, nos permitem seguir sua evolução e sua trajetória de vida. Em suas palavras:

Le dessin ressemble à un instantané photographique. C'est à la fois un message et un auto-portrait. Et chaque image contient non seulement les préoccupations présentes du dessinateur, mais aussi en filigrane, son histoire passé, et comme en pointillé, son devenir! Concrètement, c'est un document qui présente beaucoup d'avantages pour les professionnels de l'enfance: rapidement obtenu, il est pourtant riche de sens, dans sa globalité et ses détails; [...] La confrontation des oeuvres sucessives d'un enfant permet de suivre son evolution sur le chemin de la vie⁵.

Além de compreender como a criança se expressa por meio do grafismo, é importante atentar para uma variedade de resultados que podem ser obtidos por meio do desenho a partir das necessidades da pesquisa. Os desenhos se configuram como fontes de pesquisa reveladores dos olhares infantis sobre suas realidades que tanto contribui para variadas pesquisas quanto para tomadas de decisão política na prevenção e na garantia dos direitos das crianças. Gobbi (2002) defende a importância do desenho como documento, como informante sobre determinados contextos históricos e sobre a infância nesses contextos (p. 74).

Assim, concordamos com Passeggi *et al.* (2012, p. 7 e 8), a respeito da apropriação da linguagem pela criança como desdobramento do processo reflexivo extremamente importante para a constituição de si mesma:

É pela apropriação da linguagem que a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como objeto de reflexão como ser reflexivo, como espectador e espetáculo, como pensador e objeto pensado. Essa cisão entre o ser e a representação do ser, mediada pela(s) linguagem(s), confere um modo próprio de existência ao humano: a capacidade de voltar-se para si mesmo como um outro. Compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo essa capacidade de reflexão que emerge na infância, enquanto 'marca do humano', e problematizar suas repercussões para pensar o desenvolvimento da criança. (PASSEGGI *et al.*, 2012, p. 7-8)

5 Tradução feita por mim: O desenho se assemelha a um instantâneo fotográfico. É, por um lado uma mensagem e um autorretrato. E cada imagem contém não somente as preocupações presentes do desenhador, mas também pequenas filigranas, sua história passada, e o destino como pontilhado! Concretamente, este é um documento que tem muitos benefícios para profissionais da infância: rapidamente obtidos, são ricos de sentidos na sua globalidade e em seus detalhes [...] O confronto de obras sucessivas de uma criança permite-nos seguir a sua evolução no caminho da vida.

Assim, tendo consciência da amplitude dessas discussões que parecem ainda estar tomando corpo quando se trata de pesquisar com a criança sobre ela mesma, ou seja, instaurar esse espaço da pesquisa (auto)biográfica com a criança em educação, no sentido de aprofundar conhecimentos a respeito das suas linguagens, de suas formas de expressão que ainda não temos total conhecimento, e que talvez nunca possamos entender por completo.

De toda forma, busco aqui contribuir com um olhar mais detalhado a respeito da importância do desenho da criança para sua formação e para sua constituição enquanto ser humano em desenvolvimento, o qual deve ser visto e estudado em sua completude e não somente como recurso ou instrumento secundário, visto que, por ser “falante”, o desenho contribui com informações extremamente valiosas sobre a criança e seu mundo, as quais devem ser tomadas como ponto de partida para educadores em todos os níveis e instituições que trabalham diretamente com a criança, como instituições de ensino, de acolhimento e demais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. Do Desenho. In ANDRADE, M. de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. Trad. Evandro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Edla & FISCHER, Beatriz Daudt (Org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais).

DERDYK, Edith.(Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez, 2012.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 9. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: n: DERMATINI, FARIAS e PRADO. **Por uma cultura da infância - Metodologia de Pesquisa com Crianças.** Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

_____. Histórias desenhadas: desenho infantil e formação humana. *In:* OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Artes do Sentir: trajetórias de vida em formação.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

KELLOG, Rhoda. **Analisis de la expresion plastica del preescolar.** 3. ed. Espanha: CINCEL: 1985.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. **O que é imaginário.** São Paulo: Brasiliense, 2003. (col. Primeiros Passos).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges Henri. **Le dessin infantin.** 4.ed. Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1984.

MACEDO, Lidia e SPERB, Tania Maria. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**. 12, p 233-241, 2007.

MÈREDIEU, Floréncia de. **O desenho infantil**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Aprendendo a olhar as romarias e os romeiros: reflexões a partir de contributos de Hans-George Gadamer e Paul Ricoeur. *In* OLINDA, Ercília Marida Braga de (Org.). **Vidas em Romarias**. Fortaleza: Editora da UECE, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição e 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**, Natal, v.44, p. 36-61, set./dez. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **O que contam as crianças sobre as escolas da infância**: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: Unicamp, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena. **Pela linha do tempo do desenho infantil**: um caminho *trans* estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012.

PORCHER, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1973.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROYER, Jacqueline. **Que nous disent les dessins d'enfants?** Editions Hommes et perspectives, Paris, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. Desenhos da criação. *In*: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SANTOS, Michele Idaia e RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A criança e a ação narrativa de desenhar**. In: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/08_09_07_A_CRIANCA_E_A_ACAO_NARRATIVA_DE_DESENHAR.PDF. Acesso em 31/03/2016.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, ano 31, n.2, p. 19-29, 2010.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

WILDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

WOLLNER, Alexandre. Um episódio de desenho. In: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SOBRE A AUTORA

LUCIANE GERMANO GOLDBERG. Arte-Educadora. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Ambiental (2004) e Licenciada em Artes Plásticas (1999) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará - Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Faculdade de Educação. Líder do diretório de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). Associada da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Experiência na área de Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, arte-educação-ambiental, educação ambiental, educação estética, histórias de vida, desenho infantil, pesquisa (auto)biográfica com crianças, direitos das crianças e dos adolescentes. **ORCID:** 0000-0002-4140-3864

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 11/03/2019.

INFÂNCIAS EM DIÁRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E DE ARTE

CHILDHOOD IN AESTHETIC EDUCATION DIARIES: NARRATIVES OF PEDAGOGY AND ART STUDENTS

LA INFANCIA EN DIARIOS DE FORMACIÓN ESTÉTICA: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y ARTE

Luciana Esmeralda Ostetto¹
lucianaostetto@id.uff.br

Rosvita Kolb Bernardes²
rosvitakolb@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa interinstitucional que teve por objetivo mapear percursos de formação estética de licenciandos de Pedagogia e de Arte de duas universidades públicas brasileiras. Recorrendo à proposta inspiradora dos ateliês biográficos e aos princípios do ateliê de arte, metodologicamente centrou a atenção na ação do rememorar por meio de diferentes linguagens expressivas (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, entre outros), além da palavra. Um diário de memórias e miudezas foi proposto como suporte para abrigar narrativas textuais e imagéticas no decorrer dos encontros-ateliês. Na leitura dos diários, foram identificadas narrativas da infância que enunciam, entre encontros e desencontros, paisagens e percursos trilhados pelos licenciandos na jornada de fazer-se pessoa; no campo da sensibilidade, dão a conhecer rotas, em meio à natureza, à família e à escola, pelas quais as oportunidades de criação e os sentidos foram aguçados ou reprimidos.

PALAVRAS-CHAVE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS; MEMÓRIAS DE INFÂNCIA; FORMAÇÃO ESTÉTICA; FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

This paper presents data from an interinstitutional research in order to map the aesthetic education path for undergraduates of Pedagogy and Art from two Brazilian public universities. Drawing on the inspiring proposal of biographical ateliers and the principles of the art studio, methodologically focused attention on the action of remembering through different expressive languages (painting, cut-outs and collages, drawing, music, dance, among others). A diary of memories and small objects were

¹ Professora da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

proposed as a support material to house textual and imaginary narratives during the atelier-encounters. While reading the diaries, childhood narratives that state, between comings and goings, sights and paths traversed by the students in their personal growth journey were identified; in the field of sensitivity, they show routes, in the midst of nature, family and school, through which the opportunities of creation and senses were sharpened or repressed.

KEY WORDS: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES; CHILDHOOD MEMORIES; AESTHETIC EDUCATION; TEACHER EDUCATION.

RESUMEN

El presente artículo presenta datos de una investigación interinstitucional que tiene por objetivo mapear caminos de formación estética de licenciandos de Pedagogía y de Arte, de las universidades públicas brasileñas. Este estudio metodológicamente enfocó la atención en las acciones del recordar por medio de diferentes lenguajes expresivos (pintura, recorte-collage, dibujo, música, danza), además de la palabra, por inspiración los talleres biográficos y los principios del taller de arte. Un diario de memorias y tarjetas fue propuesto como soporte para albergar narrativas textuales y imágenes en el curso de los encuentros-talleres. En la lectura de los diarios identificamos narrativas de la infancia que enuncian, entre los encuentros y desencuentros, paisajes y caminos trillados por los licenciandos, en la jornada de cada persona. En el campo de la sensibilidad, ellos / ellas dan a conocer rutas, en medio de la naturaleza, a la familia y la escuela, por las cuales las oportunidades de creación y los sentidos se agudizados o reprimidos.

PALABRAS CLAVE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS; RECUERDOS DE INFANCIA; FORMACIÓN ESTÉTICA; FORMACIÓN DOCENTE.

PELAS VIAS DA PESQUISA: ARTE, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO

Há que se afinar o corpo até o último sempre. Exercer-se como instrumento capaz de receber a poesia do mundo. Poesia suspensa em rotação e translação. Movimentos moderados alinhavando dias e luas, estações e colheitas, minutos e milênios, provisoriamente. Bartolomeu Campos de Queirós

A pesquisa “Espaços de formação docente: memórias e narrativas estéticas”, investigação de caráter interinstitucional, em regime de colaboração entre a Universidade Federal Fluminense - UFF (Faculdade de Educação) e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Escola de Belas Artes), foi desenvolvida com o objetivo de identificar e colocar em diálogo as experiências estéticas nos percursos de formação de licenciandos de Pedagogia e de Arte das duas universidades

(OSTETTO; BERNARDES, 2016). Para tanto, apoiando-se em uma perspectiva narrativa das histórias de vida, buscou-se mapear tempos e espaços de formação das sensibilidades, de modo a identificar experiências estéticas recorrentes e mais significativas, marcadas em registros de linguagens múltiplas. Desejou-se problematizar a contribuição da formação escolar e universitária nos percursos biográficos dos licenciandos, em narrativas fertilizadas pela ação do recordar.

Recorrer às histórias de vida, na pesquisa e na formação docente, vai além da utilização de saberes formais, uma vez que os saberes da experiência dos sujeitos são reconhecidos como importantes para sua construção biográfica. Nessa perspectiva, “[...] considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359) e que tal dimensão está sobremaneira potencializada na proposta do “ateliê-biográfico”, criado pela pesquisadora Delory-Momberger (2006), trazemo-la como um eixo no traçado da metodologia assumida na pesquisa referida. Princípios que fundamentam uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2004), evidenciando a necessária relação dialógica na construção do conhecimento, onde a escuta atenta e o acolhimento às diferenças são bases que sustentam o trabalho formativo-educativo, também foram incorporados como fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, apoiando a dinâmica dos encontros-ateliês então projetados como espaço de produção de dados biográficos.

Os encontros-ateliês foram desenvolvidos no ano de 2017, com estudantes de Pedagogia da UFF, no âmbito da disciplina optativa “Tópicos especiais em Educação Infantil: arte, infância e formação docente” (com carga horária de 60 horas, distribuídas ao longo de um semestre), e com estudantes do Curso de Licenciatura de Artes Plásticas da UFMG, no âmbito da disciplina obrigatória “Ateliê I” (com carga horária de 150 horas, ao longo de um semestre). As autoras-pesquisadoras eram as professoras responsáveis pelas citadas disciplinas e todos os estudantes matriculados participaram da proposta; entretanto, nem todos fizeram parte da pesquisa, pois apenas aqueles que concordaram em compartilhar os dados produzidos foram incorporados à pesquisa, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim sendo, o número de participantes/colaboradores na pesquisa foi de 27 estudantes de Pedagogia e 12 estudantes de Artes Plásticas.

Levando-se em conta as especificidades das estruturas curriculares – seja nos horários disponibilizados, seja na arquitetura que abriga os cursos de uma e outra universidade, o que traz, inevitavelmente, características próprias a cada um dos grupos em processo –, de modo geral, os encontros-ateliês foram configurados na articulação de quatro movimentos, não lineares ou sequenciais, mas integrativos:

Movimento inicial, Segundo movimento, Terceiro movimento e Movimento síntese, os quais serão apontados a seguir.

Movimento inicial: focado na ativação das memórias, em busca de localizar o primeiro encontro forte com a arte e compartilhar com o grupo, em narrativa oral produzida. Segundo movimento: composto por vivências corporais e produção de atividades plástico-pictóricas, pressupondo a imersão nas histórias vividas, aproximando lembranças, sensações, gostos e desgostos, fertilizando indícios dos caminhos por meio dos quais se deu a formação do olhar, das sensibilidades, da dimensão estética da vida. Terceiro movimento: voltado ao exercício-esboço de escrita de si, projeto de narrativa de formação, para chegar mais perto das experiências estéticas constituintes de sua história com a arte, a cultura, a natureza, com o intuito de produzir o Diário de memórias e de miudezas. Movimento síntese: onde a narrativa de si projeta-se, considerando que “[...] a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364).

Escavar a memória e seguir em busca das experiências consideradas mais significativas para o desenvolvimento das sensibilidades foram as propostas-convites enunciadas, a partir das quais os participantes entregaram-se à rememoração e à reflexão sobre tempos, espaços, movimentos, relações, encontros, desencontros, experiências formadoras, nomeadamente implicadas em uma dimensão estética. Os encontros-ateliês, mediados pelos fazeres expressivos propostos (pintura, recorte-colagem, desenho, música, dança, movimentos corporais e expressão dramática, entre outros), intencionavam abrir espaço para a enunciação das histórias de vida: projetou-se a experimentação com diferentes materialidades no presente, de tal modo que apoiassem os participantes em sua “volta ao passado”.

O contato com diferentes linguagens e materialidades expressivas é deveras potente para suscitar memórias e narrativas: ao mesmo tempo que as ações engendradas por materiais expressivos (seja manipulação, transformação, movimentação) provocam os sentidos imediatos, elas podem intensificar o movimento de olhar para si (FORMENTI, 1996). Em outros trabalhos, já observamos e discutimos que a experimentação de diferentes materialidades, tal como no ateliê artístico, funciona como uma abertura de espaço para os participantes-narradores caminharem para si, para sua potencialidade criadora (BERNARDES, 2011; OSTETTO; BERNARDES, 2015; OSTETTO, 2016). No contexto de uma pesquisa narrativa, via ateliês biográficos, os envoltórios com múltiplas linguagens abrem também espaço para a articulação compreensiva de fios remexidos na memória, projetando-se na palavra que fora fertilizada desde os atos de memória iniciais, à criação plástico-pictórica ou expressivo-corporal. Assim, fertilizar narrativas do vivido no contato com diferentes

linguagens permite um clima propício para a criação de narrativas preciosas em sua multiplicidade formal. Criações que, para além de um fazer artístico, podem carregar e revelar desejos e sonhos, dores e delícias, sombras e luzes, verdades e mentiras que se projetam na produção artística e/ou escrita e se dispõem à reflexão e ao conhecimento de si.

Os dados (a)colhidos ao longo dos encontros-ateliês constam de fotografias dos processos e das produções dos participantes, de áudio-gravações de partilhas entre os participantes das sessões, de narrativas de formação estética de cada participante (Diário de memórias e miudezas). Notas de campo das pesquisadoras e das bolsistas de iniciação científica também compõem o material da pesquisa.

Considerando o volume de dados produzidos, para o presente artigo colocamos em destaque os Diários de memórias e miudezas, atentando para seus conteúdos e formas narrativas. Por entre modos de fazer e dizer próprios aos campos de formação em questão, Pedagogia e Arte, buscamos iluminar narrativas de infância traçadas nos diários.

DIÁRIO DE MEMÓRIAS E MIUDEZAS: NARRATIVAS EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

É no ínfimo que eu vejo a exuberância.
Manoel de Barros

No campo da arte, é conhecida a prática de artistas traçarem esboços, desenhos e observações, por vezes colagens, que referenciem ideias e processos cotidianos, rascunhos de pensamentos e hipóteses, utilizando-se de pequenos cadernos ou blocos, constituindo o que se tem chamado de “caderno de artista” ou “livro de artista”. Segundo Silveira (2001), artistas brasileiros têm incorporado esses cadernos ao seu trabalho, desde os anos 1960/70. Tal prática contribuiria para seus processos de criação.

No livro “A roda e o registro: parceria entre alunos, professores e conhecimento”, a autora afirma que “[...] registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WARSCHAUER, 1993, p. 61). É nessa direção que, no campo da educação, o “caderno de registro”, ou “diário”, vem sendo utilizado entre professores e educadores, sobretudo na Educação Infantil. Como prática de documentação que fertiliza a reflexão sobre os fazeres docentes na relação com as crianças, no caderno de registro é a linguagem escrita que prepondera, ainda que diferentes estilos ou gêneros textuais possam ser assumidos, a depender do seu autor. Ampliar olhares, alargar os sentidos da prática, assumir a dimensão reflexiva da ação docente, na direção da contínua

(auto)formação, são contributos de tal dispositivo. Na experiência de narrar o vivido no espaço do diário,

[...] o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. (OSTETTO, 2008, p. 134).

Na pesquisa desenvolvida, situada na interface entre os campos da educação e da arte, um dos dispositivos utilizados para a produção de dados biográficos nos ateliês foi delineado na interseção entre essas duas formas de registro: o caderno de artista e o diário, fazendo surgir, na amplificação tecida no encontro com o poeta, o “diário de memórias e miudezas”.

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas. / Nuas e sujas de idade e ventos. / Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras. / As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que de grilos. / Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras. / E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes. / Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras. / Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa. / Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo. / Mas nunca tenho certeza / Se estou percorrendo o quarteirão deserto / Ou algum deserto em mim. (BARROS, M. de, 2009, p. 39).

Espécie de caderno de memórias das coisas fugidias, o “diário de memórias e miudezas” foi proposto como suporte para abrigar coleções de ideias, imagens, fragmentos do viver, recolhidos do fundo da memória ou do chão do dia a dia, e que, por uma razão ou outra, foram considerados importantes para a pessoa, a ponto de trazê-los para seu diário, marcando-os e, quiçá, projetando-os em possibilidades de significados que ficam à espreita, como “um quarteirão de paredes nuas”, nem sempre conscientes. Por isso mesmo, prenes de possibilidades para a reflexão e a amplificação de sentidos e aprendizagens.

Pensando em registros que não fossem só pela escrita, mas que fossem um convite a rabiscos outros, entre o desenho, a colagem, a pintura, a fotografia, multiplicando-se as possibilidades de registrar, de dizer, tal diário projetou-se como um sítio para marcar não apenas reflexões e aprendizagens explícitas, mas, por ventura, experiências estéticas, com lastros de poéticas ao longo do percurso de cada participante, inscritos na memória. Compreendemos aqui que a memória

[...] é mais que lembrança, configura um quadro de referências coletivas que nos ajuda a saber quem somos, quem são os outros e o que nos torna tão únicos, os mesmos. Não é uma capacidade de lembrar-se das coisas, mas uma capacidade de relacioná-las na busca dos significados e sentidos. (BARROS, J. M., 2008, p. 42-43).

De tal forma, também concordamos que, como já apontara Bernardes (2011):

Incluir a memória como um ponto deflagrador de um processo artístico/afetivo/estético reafirma a necessidade de fazermos com que as experiências de afeto – dores, amores, perdas, faltas, desejos – integrem as reflexões e produções de arte na escola. (BERNARDES, 2011, p. 50).

Por isso, trazemos para o campo da formação docente essas premissas que impulsionam a pesquisa traçada na interface educação-e-arte. Todavia, seguir pelo caminho onde “[...] a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente” (KENSKI, 2003, p. 146), não é exercício fácil, porque exige “[...] um refazer e um repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores” (BERGSON *apud* KENSKI, 2003, p. 146). É como identificar e recolher marcas que escondem/revelam outras marcas (“asas misgalhadinhas de borboletas” que tingem a parede outrora nua, ou se sobrepõem a outras tantas camadas de seres impregnados na pedra), dar forma a desenhos vivos que puxam outros desenhos vividos, mas não sabidos, não apropriados ainda, ver-se no enredo de histórias que estão dentro de outras histórias, a serem desvendadas na narrativa. Suspeitar marcas em outras marcas, histórias dentro de outras histórias, desenhos dentro de outros desenhos, que se entrelaçam ou se repelem, são possibilidades que o exercício da memória provoca, para, então, ser ressignificada, reelaborada e apropriada como aprendizagem.

O artista alemão Joseph Beuys (1921-1986), ao propor que cada ser humano é um artista, defende que “[...] a única força revolucionária no mundo é a força da criação humana” (HARLAN; RAPPMANN; SCHATA, 1976, p. 55). Sua biografia aponta que, além de artista, foi professor de escultura na Academia de Arte de Dusseldorf. Ele era um artista-professor-pesquisador. Um artista que se dedicava também à docência, assumindo-a com incansável militância pela liberdade e pela criatividade. Com essas preocupações, ele funda a organização para a Democracia Direta, a Academia Livre e a Universidade Internacional Livre (HARLAN; RAPPMANN, SCHATA, 1976). Ainda no início dos anos de 1960, Joseph Beuys fez parte do movimento *Fluxus*, do qual participavam artistas plásticos e músicos, um movimento que tinha o objetivo de romper com os limites entre arte, artistas e vida. Com a preocupação de imprimir uma outra relação entre o artista e as pessoas, ele defendeu, dentro do movimento, a ideia de que é possível ensinar a partir das coisas simples da vida, como, por exemplo: o que podemos aprender ao descascar uma batata? Segundo o artista-professor, a partir da simples ação de descascar-se uma batata, pode-se observar o movimento espiralado que ela forma, que traz em si a oportunidade de se ter uma outra visão do espaço e, assim, uma nova visão sobre a escultura (HARLAN; RAPPMANN; SCHATA, 1976).

Joseph Beuys foi também piloto durante a II Guerra Mundial, ocasião em que sofreu a queda do seu avião, na região da Ásia. Recolhido por camponeses, inicia-se então um longo processo de cura, que envolveu o uso de diferentes materiais, como o feltro e a gordura animal, utilizados pela cultura local. É interessante destacar o fato de que, tendo se recuperado em um contexto que empregava tais elementos em seu tratamento e cura, o artista irá incorporar o feltro, a gordura, o calor e o frio como novos materiais na estrutura de suas criações futuras.

Olhando a obra do artista e lendo suas notas biográficas, percebemos sua busca em aproximar arte e vida, arte e educação. Reparamos nas materialidades utilizadas em suas obras e, dessa maneira, ampliamos sentidos, somos afetados, implicamo-nos, deslocamo-nos para a articulação de questões suscitadas pelo encontro com as produções dos participantes da pesquisa: De que matéria é feita a narrativa de licenciandos em Arte e em Pedagogia? Que marcas estão impressas em suas memórias narradas e que miudezas guardadas deixam-se ver nos seus diários? Como fazem uso da palavra e da imagem? Em que se diferenciam e/ou se aproximam os seus percursos? Entre modos de lembrar e de dizer, que infâncias são visibilizadas?

ENTRE LEMBRANÇAS, IMAGENS E PALAVRAS: INFÂNCIAS

Há que se escrever a vida em flauta e voo como cantam os pássaros. Buscar na memória a lembrança e a direção. Ocultar rastros percorridos para perder-se no encontro e ninho. Decifrar o alfabeto rabiscado nas linhas do vento, gravado no fruto maduro, embaraçado na pena trocada. Como os pássaros, há que se escrever enquanto é dia para todos. Bartolomeu Campos de Queirós

Nas travessias dos ateliês, considerando-se a totalidade de 39 participantes na soma das duas universidades, muitos foram os diários produzidos, cada um com sua identidade. Repletos de lembranças capturadas da memória fertilizada ao longo dos encontros, deram-se às formas qual ninho que acolhe. Deles ressoam linguagens de pássaros, cantos da vida, rastros do passado desenhados no presente, experiências de voos (ar)riscados que se revelaram com o apoio de diferentes materialidades e suportes. Canetas, tintas, aquarelas, grafites, gizes, recortes, colagens, fotografias; papéis de várias gramaturas e tamanhos, em cores, em branco, em preto, lisos, rugosos, artesanais, transparentes, opacos; linhas, fios, tecidos, estão entre a gama de materiais que serviram para gravar percursos e visibilizar histórias.

Quanto aos suportes, encontramos na análise das produções: caderno capa dura, caderno brochura com pauta; caderno brochura sem pauta; caderno com folhas coloridas; caderno de desenho clássico (folhas brancas A4, formato paisagem,

espiralado); brochura composta artesanalmente com papel color7; brochura composta artesanalmente com folhas brancas A4; conjunto de folhas papel-cartão soltas, guardadas em uma caixinha; caderno artesanal sanfonado, tamanho A5; caderno artesanal com folhas de papel apergaminhado dobradas e costuradas; caderno confeccionado com papel Canson, tamanho A5, formato paisagem; conjunto de folhetos que formam um caderno quando fechados; conjunto de lâminas em papelão, soltas.

Nas narrativas que aparecem por meio de tais materialidades e fixadas nos suportes nomeados, veem-se composições imagéticas e textuais. Entre as narrativas imagéticas, os participantes recorreram ao recorte-colagem, a fotografias que sofreram intervenção de linhas coloridas em uma espécie de bordado, a pinturas em aquarela, pastel ou tinta guache, desenhos com lápis de cor e giz de cera. As narrativas textuais apresentam-se em forma de relatos, descrições de percursos e reflexões sobre o vivido, citações de autores lidos, trechos de poesia, poesia autoral. Por vezes, recorrem apenas às imagens; por outras, só às palavras; e, vez ou outra, tem-se um arranjo misto de palavras e de imagens.

Rememorando experiências estéticas em diferentes espaços, por entre paisagens campestres e citadinas, nos territórios mineiros ou fluminenses, as narrativas dão a conhecer, claramente, lugares percorridos no tempo da infância. Pelo exercício (auto)biográfico, narradores percorrem veredas e atravessam tempos para, então, encontrarem enredos e produzirem sentidos sobre o vivido – pelas ruas da cidade, pelas vielas da zona rural, pelos corredores da casa, pelo pátio ou salas da escola. Entre imagens e palavras, falam de encontros e desencontros nos percursos trilhados para fazer-se pessoa e, no campo da sensibilidade, reportam-se a sentidos aguçados ou silenciados.

Invariavelmente com um tom saudoso, em todas as narrativas ficam visíveis as línguas de brincar das crianças que foram, a sensibilidade que se foi construindo pelos olhares, gestos, cheiros, toques, todos os sentidos, no encontro com a natureza, sobretudo água e terra – o mar, a areia, as pedras, o quintal, o mato, as árvores, as frutas –, em suas cores, sabores, cheiros, formas. Revisitam, no exercício da memória, lugares habitados por afeto, presenças e ausências, dores e alegrias, abundância e privação, que se abrem para a imaginação: foi ou não foi? Os atos de memórias dos estudantes que retornam aos tempos de infância conduzem-nos à afirmativa de Jung (1998) sobre a “criança eterna” que habita o adulto. Ele diz: “No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (JUNG, 1998, p. 175).

A necessidade de olhar a criança, observá-la e revelá-la, na sua singularidade, além das diferentes crianças com as quais o professor trabalha, é princípio educativo da atualidade. Na mesma medida, constata-se que dirigir esse olhar para a criança real e concreta não é fácil para o professor, acostumado que está a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais. Neste tempo, concordamos que há um aspecto essencial para a formação do professor:

[...] aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade através da sensibilidade que acolhe as diferenças. [destaca-se] a importância de o professor, na sua formação, reencontrar-se com sua criança, pois, como acolher o outro fora de si, se não acolhe o outro interno? (OSTETTO, 2007, p. 202).

Como figura simbólica, a criança rodeia-nos e chama-nos. Reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com dimensões perdidas no adulto, nomeadamente no campo da sensibilidade. Compreendemos, por essa via simbólica, que há um trabalho a ser realizado na jornada de formações de professores: cuidar da criança presente-escondida no estudante-professor em formação, cuidado que pode muito bem atravessar o trabalho com a memória, no contato com a arte e suas linguagens. E as narrativas dos estudantes de Pedagogia e Arte reafirmam a necessidade de tal reconhecimento e assinalam a potência de se assumir caminhos nessa direção.

Mediando as experiências estéticas, vitais, com o mundo ao redor, predominam as figuras parentais da infância: avós são as principais “figuras de ligação” presentes nas narrativas, tendência já observada em relatos de formação nas pesquisas de Josso (2006). Ao falar das histórias de vida como revisitação dos elos que nos habitam, aponta a referida pesquisadora:

Os laços de parentesco são, indubitavelmente, os mais evocados nos relatos [...]. É preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos. Mais ainda, é raro que uma avó ou um avô não tenham desempenhado um papel determinante na formação dos narradores. (JOSSO, 2006, p. 376).

Os sentimentos de encantamento pelo mundo aparecem como que fertilizados pelas histórias – de bichos, de flores, de mato, de pessoas e de lugares diferentes –, pelos fazeres artesanais, pelas cantigas e pelos outros modos de ser no território afetivo dos avós ou pessoas mais velhas da família.

Se o estético reside naquilo que cada um é em sua existência (GALEFFI, 2007), percebendo e sendo percebido, afetando e sendo afetado com o corpo sensível, desfiando e afiando as cordas do tempo, transformando-se na relação com o mundo, as narrativas dos estudantes reafirmam que as experiências com a arte, a cultura e a natureza na infância, tramadas na relação com outros significativos, penetrando

a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, ajudam a romper a indiferença e afirmam a potência da (re)invenção contínua da vida.

Sobre a escola, as narrativas quase não fazem referência, embora, ainda que raros, apareçam nomeados professores inspiradores. Colorir desenhos prontos, pintura livre em folhas A4, fazer trabalhos com tinta guache ou recorte-colagem, ensaiar músicas, dancinhas e teatros para dias festivos foram lembranças recorrentes da infância dos participantes, revelando a escola como um espaço com poucas oportunidades de expansão sensível, tempo marcado pela interdição da experiência criativa, de cerceamento dos sentidos. No espaço escolar, além das lembranças de experiências pobres, marcadamente na Educação Infantil, onde as reproduções e os trabalhos com os materiais comuns (lápis de cor, giz de cera, tinta guache e papel A4) eram a regra, há narrativas, localizadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que revelam a importância do encontro com as histórias e as obras de artistas; participação em canto coral, grupo de dança e saída para visitar museus e ir ao teatro.

Os encontros-ateliês, de modo geral, permitiram um mergulho por meio de um exercício memorialístico sobre as suas primeiras experiências estéticas, localizadas lá na infância e que permitiram a descoberta de lugares perdidos. Pela memória, caminhando para si, reencontram-se com seu processo de criação, tocando fronteiras, identificando o limite e também anunciando planos de voos para fora do até então imposto e enquadrado.

Entre os estudantes de Pedagogia, muitos reconheceram em si a queixa comumente compartilhada por adultos: “Eu não sei desenhar”. Ao mesmo tempo, na reflexão provocada justo pelos fazeres gráfico-pictóricos propostos ao longo dos ateliês, ponderaram que o afastamento do desenho (o medo de desenhar, a ideia cristalizada de não saber fazer certo) foi sendo forjado na escola da infância. Essa queixa-denúncia aparece nos estudos de Albano (2002) que, ao discutir a concepção de desenho e seu desenvolvimento na infância, indica que a perda progressiva do desenho da criança é decorrente, em grande medida, das práticas pedagógicas de professores que, por sua vez, também perderam seus desenhos e se queixam: eu não sei desenhar. Diante da constatação, a pesquisadora defende a necessária formação estética do professor, que precisaria sair em busca de suas linguagens, pelo exercício de autoconhecimento, abertura de sentidos para (re)visões e (re)aprendizagens. Por sua vez, os estudantes de Arte revelam, em seus diários, um processo que traduz um gosto e uma intimidade libertadora com o desenho. Notamos que dominam técnicas diversas e, com elas, expressam ideias e sentimentos em traços desenhados com desenvoltura, potenciados em imagens autorais.

Percebemos que, se aos estudantes de Arte os ateliês franquearam tempo e espaço para a projeção de suas criações gráficas, aos estudantes de Pedagogia permitiram um (re)encontro, ainda que tímido, com a linguagem do desenho: desenhar em papéis grandes, pequenos, médios, ínfimos, segundo suas escolhas, sem levantar o lápis do papel, por exemplo, provocou descontração, liberação, diversão. Ao acompanharmos seus processos, ficava visível a importância da oportunidade para esse reencontro – nas ações propostas de expressão gráfico-pictóricas, participavam, não sem reservas, mas com vontade. Ao que tudo indica, permitiu colocar em xeque noções escolares e sociais do certo e do errado, do belo e do feio, à medida que a experimentação assinalava a necessidade de se estar disponível para olhar e experimentar o que não se conhece como caminho para a construção de (outros) significados e sensibilidades. O prazer, atestado na descontração dos movimentos dos corpos, deixava ver que um processo de retorno a si, pela experiência artístico-expressiva, se anunciava. Depois, na reflexão marcada nos diários, a caminhada para si, incorporando conhecimentos, mostrou-se evidente. De fato, a dimensão estética, como aquilo que conecta (VECCHI, 2013), atravessa a existência, vai sendo apropriada, desenvolvida e refinada ao longo da vida, pelas vias da cognição e do afeto, sempre no encontro com o outro.

Dizer o vivido, narrar a experiência, é sempre espaço de criação, pois implica atribuição e construção de sentidos. Regada pela memória, a criação expande-se dando forma às histórias e ao sujeito que está a enunciá-las. Como testemunha, uma professora, em outra oportunidade, cita: “Parece que uma simples frase pode ajudar a nossa mente a criar... até aparece que os textos dos poetas nos fazem lembrar de muitas coisas que às vezes já não lembramos mais” (BERNARDES, 2011, p. 66). No campo da palavra enunciada e escrita, notamos que sua presença é maior nos diários dos estudantes de Pedagogia. As narrativas dos estudantes de Arte fazem-se, majoritariamente, por meio dos instrumentos e das linguagens daquele campo: a visualidade.

Seja em palavras, seja em imagens, a estética do cotidiano, da vida diária, dialoga com as diferentes maneiras de ser e de estar no mundo, com as individualidades, as diferenças, os gostos, as percepções e os interesses. Desse modo, o valor estético não reside apenas nos objetos ou nas atividades assim considerados por determinada cultura, mas “[...] também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação” (RICHTER, 2003, p. 20).

Compreendemos que o trabalho de memória e de criação estéticas, no âmbito da pesquisa desenvolvida por meio de ateliês biográficos, não termina com o fechamento do ciclo de encontros. Assim como a finalização da pesquisa e do

presente artigo não representam o ponto final, haja vista que a vida continua e os processos formativos com ela, entre nós invisíveis, tornados visíveis, e outros que ainda estão lá, guardados, até um próximo (re)encontro.

O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para 'ver' a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis. (JOSSO, 2006, p. 379).

AO MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: SAIR DO ESPERADO, TER ESPERANÇA

Sair do esperado é o espaço de criação.
Lia Scholze

Dos processos vividos com os estudantes pelos caminhos da pesquisa, sobressai a imagem de um tecido com várias linhas. Um tecido em que as linhas do passado e do futuro se cruzam no presente. Um tecido que pode ser, se não refeito, (re)costurado de um ponto para outro ponto, de um lado para outro lado, porque cerzido em constante movimento. Nessa imagem, é o exercício de lembrar que permite puxar os fios velados no tecido-história dos estudantes, é a narrativa do entrelaçamento das linhas que dá espaço para a apropriação da trama dos fios que reconhecem o presente e desenham um futuro.

A pesquisa reforçou a importância de se investir na prática narrativa, utilizando-se a imagem, até chegar à palavra, alimentando os caminhos de (auto) formação, permitindo que as vozes dos estudantes sejam enunciadas, no dizer e no fazer, enquanto caminham para si e, ao mesmo tempo, ampliam os seus horizontes, pessoais e profissionais.

A formação dos professores precisa colocar-se em um constante movimento, para que os sujeitos em formação possam ter espaço para a dimensão pessoal e, dessa forma, possam contar as suas histórias, compreendê-las e significá-las no processo de "se tornar" professor.

Tentar entender as práticas escolares sem compreender a história de vida do professor é uma tarefa praticamente impossível, mas o que se vê é que muitos dos trabalhos dedicados a isso são feitos sem nenhum entendimento do aspecto pessoal. O ponto central de argumentar em prol da história de vida é preencher essa lacuna em nosso conhecimento. (GOODSON, 2007, p. 21).

Nessa direção, a artista-professora-pesquisadora Marion López Cao (2005) destaca o valor da experiência pessoal na construção do conhecimento, a qual seria uma fonte decisiva para os sentidos que atribuem e podem redefinir, no e com o mundo. Na jornada de formação,

[...] a experiência pessoal é valiosa, cheia de significado, e é fonte legítima para dar sentido ao mundo, nesse caso, à arte. Deve-se animar os estudantes a unir suas histórias pessoais com as proposições culturais, crenças pessoais e pontos de vista – pensar, sentir, querer – e a perceber como essas histórias ajudam a construir conhecimento. (CAO, 2005, p. 205).

Marie-Christine Josso (2004, 2006), ao propor o trabalho com “histórias de vida e formação”, indica a prática da narrativa como oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, para a tomada de consciência dos seus percursos pessoais e profissionais. A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientaram sua formação.

Pelos processos deflagrados e pelos dados produzidos na pesquisa, valida-se a importância da prática do registro para os estudantes-professores. Ter um caderno de registro é essencial. Não importa a forma, tamanho, cor; nem como será chamado. Para alguns, poderá ser um diário de bordo, para outros será um caderno de artista, outros ainda poderão nomeá-lo de caderno de registros. Nós, no contexto dos encontros-ateliês da pesquisa, criamos o “diário de memórias e miudezas”. Não tem importância como será chamado. Importa, sim, o uso deste espaço-caderno: contar, escrever, pintar, desenhar, marcar; enfim, registrar sentimentos, pensamentos, experimentos, projetos a serem melhor delineados, ideias e propostas a serem refinadas. Central é compreender que a proposta do registro se transforma em possibilidade de aprendermos mais sobre nós mesmos, ampliando olhares, alargando sentidos da formação, da vida, exercitando, ao mesmo tempo, a autoria (OSTETTO, 2008).

Seja na Arte, seja na Pedagogia, “aprender mais sobre si mesmo” é sobremaneira importante na jornada de tornar-se professor, o que significa pensar sobre as experiências que lhes são significativas, para que percebam a necessidade de percorrer e enfrentar o novo, o desconhecido; para que, além de seguirem planejamentos e conteúdos curriculares, aventurem-se em campos de aprendizagem sobre si, que os conduzam para si (BERNARDES, 2011). Exercícios de inteireza.

Benjamim (1987), em suas teses sobre a história, fala de um passado vivo, passível de ser feito, em que o sujeito tem um papel fundamental que lhe permite, pela narrativa, interligá-lo com o presente e projetar o futuro. Nos caminhos da

formação universitária, está posta a necessidade de se investir em práticas narrativas que, tal qual a experiência deflagrada na pesquisa inspirada no “ateliê biográfico”, permitem-nos criar espaços de ouvir e acolher as vozes dos estudantes, apoiando-os na compreensão de si e na ampliação de seus horizontes.

Depois de uma jornada de investigação, envolvidas com tantos testemunhos que afirmam a vida e a essencialidade dos encontros para a constituição de ser, capturamos, nas palavras de Marie-Christine Josso (2006), a necessária esperança para continuar. Assim, tal qual as mensagens entregues ao vento para que cheguem aos recônditos do planeta, lançamo-las aqui para que cheguem, quiçá, aos recônditos das relações que vão se tecendo nas jornadas de formação de professores.

Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. [...] Sim, desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida. (JOSSO, 2006, p. 383).

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARROS, M. de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARROS, J. M. Sobre panos, bordados e memórias. In: CRAVEIRO, F. **Escrituras bordadas**. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2008. p. 37-47.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERNARDES, R. K. Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte. 2011. 183 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- CAO, M. L. F. Lugar do outro na educação artística: olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-226.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

FORMENTI, L. La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. **Rivista Adulità**, Milano, n. 4, out., 1996, p. 83-100,

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GOODSON, I. A arte de contar a própria história. **Pátio Revista**, Porto Alegre, n. 43, ago./out. 2007, p. 20-21

HARLAN, V.; RAPPMANN, R.; SCHATA, P. **Soziale Plastik**: Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlag, 1976.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006, p. 373-383.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 137-159.

OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3 (54), set./dez. 2007, p. 195-210.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: **Papyrus**, 2008.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si. *In*: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016, p. 143-159.

OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1(76), jan./abr. 2015, p. 161-178

OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. **Espaços de formação docente**: memórias e narrativas estéticas. Projeto de pesquisa. Universidade ederal Fluminense/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. (Digitado).

QUEIRÓS, B. C. de. **Minerações**. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHOLZE, L. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da experiência. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

VECCHI, V. **Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOBRE AS AUTORAS

LUCIANA ESMERALDA OSTETTO. É doutora em Educação pela UNICAMP (2006), mestra em Educação pela UFSCar (1992) e graduada em Pedagogia pela UFSC (1985). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atua no Curso de Pedagogia e nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do grupo FIAR – Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, articula pesquisa, ensino e extensão focalizando os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica; arte, infância e formação docente; narrativas autobiográficas, sobre os quais tem publicado artigos e livros. No campo das pesquisas narrativas e formação docente, desenvolveu projeto de investigação junto à Universidade de Évora - Portugal, por meio do Programa Professor Visitante no Exterior - Bolsa CAPES 2018/2019).

ROSVITA KOLB BERNARDES. Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora na graduação do curso de Licenciatura em Artes Visuais e no mestrado profissional de Artes. Tem atuado como professora convidada na Hochschule für Musik und Theater na cidade de Rostock/ Alemanha, em seu programa de mestrado de teatro e educação.

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 15/03/2019.

POR UMA APRENDIZAGEM DAS EXPERIÊNCIAS NA INFÂNCIA: LITERATURA E (AUTO)FORMAÇÃO EM “O AJUDANTE DE MENTIROSO” DE LÊDO IVO

FOR A LEARNING OF EXPERIENCES IN CHILDHOOD: LITERATURE AND (SELF) EDUCATION IN “THE LIAR HELPER” BY LÊDO IVO

POR EL APRENDIZAJE DE LAS EXPERIENCIAS EN LA INFANCIA: LITERATURA Y (AUTO)FORMACIÓN EN “EL AYUDANTE DE MENTIROSO” DE LÊDO IVO

André Augusto Diniz Lira¹
andreaugustoufcg@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, enfocamos as experiências da infância como um período crucial no processo do “tornar-se” poeta, escritor e crítico literário de Lêdo Ivo, tendo por base a obra *O Ajudante de Mentiroso*. Consideramos a estrutura da obra e as representações discursivas da infância. Para tanto, discutimos a sua compreensão de “verdade” e “mentira”, no quadro da ficcionalidade, o lugar da visibilidade e das experiências de leitura do mundo, de leitura da palavra e da relação com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: LÊDO IVO; EXPERIÊNCIA EDUCATIVA; (AUTO) BIOGRAFIA; EDUCAÇÃO; LITERATURA BRASILEIRA.

ABSTRACT

In this article, we focus on childhood experiences as a crucial period in the process of “becoming” a poet, a writer and a literary critic of Lêdo Ivo, based on the work *The Liar Helper*. We consider the structure of the work and the discursive representations of childhood. Therefore, we discuss the understanding of “truth” and “lies”, in the framework of fictionality, the place of visibility and experiences of reading the world, reading the word and the relationship with others.

KEY WORDS: LÊDO IVO; EDUCATIONAL EXPERIENCE. (AUTO)BIOGRAPHY; EDUCATION; BRAZILIAN LITERATURE.

¹ Universidade Federal de Campina Grande

RESUMEN

En este artículo, enfocamos las experiencias de la infancia como un período crucial en el proceso del "convertirse en" poeta, escritor y crítico literario de Léo Ivo, teniendo como base la obra *El Ayudante de Mentiroso*. Consideramos la estructura de la obra y las representaciones discursivas de la infancia. Para eso, discutimos su comprensión de "verdad" y "mentira", en el marco de la ficcionalidad, el lugar de la visibilidad y de las experiencias de lectura del mundo, de lectura de la palabra y de la relación con los demás.

PALABRAS-CLAVE: LÉDO IVO; EXPERIENCIA EDUCATIVA; (AUTO) BIOGRAFÍA; EDUCACIÓN; LITERATURA BRASILEÑA.

INTRODUÇÃO

Decerto desde criança me preparei silenciosamente para ser eu mesmo, para me tornar mim mesmo. Era uma operação subterrânea. Eu queria exprimir-me, comunicar-me. Eu queria ser. [...] Aprendi que essa operação, destinada a converter as experiências vividas em arte, reclamava um determinado uso da linguagem, exigia uma competência que só poderia ser obtida se a minha vida fosse uma interminável aprendizagem (IVO, Ajudante de Mentiroso)

O campo de estudos da pesquisa (auto)biográfica² demarca-se pelo esforço de investigar as narrativas, em várias dimensões e suportes, de modo a extrair, na seiva da temporalidade, o devir e as implicações para a formação humana. Busca conjugar o passado, o presente e o futuro com vistas ao desenvolvimento profissional. Na trilha desses estudos, Marie-Christine (2004) advoga o resgate do aprendizado a partir do ponto de vista do aprendente, considerando, então, as suas experiências formativas. Nos estudos (auto)biográficos, a experiência ganha, portanto, uma maior visibilidade e importância.

A temática da experiência tem sido trabalhada de longa data na tradição pedagógica, desde o início do século passado com John Dewey ([1938], 2011), que asseverou a necessidade de se criar uma teoria da experiência educativa. Autores mais afeitos à discussão da profissionalização da docência têm colocado os saberes da experiência junto a outros saberes. Gauthier (1998) os inclui entre o saber disciplinar, o saber curricular, o saber da tradição pedagógica, o saber das ciências da educação, o saber da ação pedagógica. Uma revisão ampla foi apresentada por Villas Bôas (2007) articulando esse conceito historicamente e o discutindo, na contemporaneidade, a partir das representações sociais do professorado.

² Sobre a pesquisa (auto)biográfica e o "auto" enclausurado como (auto)biográfico, remetemos o leitor para o trabalho de Passeggi (2016).

Larrosa (2004, 2016, 2017) retomou a discussão da experiência sob a perspectiva da história, da literatura e da filosofia da educação em várias obras. Outros autores na área da pesquisa (auto)biográfica têm revisitado a emergência do romance de formação, na Modernidade, a fim de fortalecer as pesquisas quanto ao laço social que une o indivíduo a modos amplos de construção do olhar para o si mesmo com suas permanências e subversões na contemporaneidade (DELORY-MONBERGER, 2008). Em nosso meio, a relação entre a literatura brasileira e a área de estudos da pesquisa (auto)biográfica ainda não se consolidou plenamente, a considerar os poucos trabalhos publicados.

No intuito de fortalecer os estudos da relação literatura, educação e (auto)biografia, temos pesquisado a obra do poeta/escritor Lêdo Ivo. Apesar do seu reconhecimento no campo literário, os tesouros desse autor alagoano continuam velados para o grande público leitor e até para profissionais da área de Letras. Dotado de uma vasta, diversificada e inovadora obra, foi consagrado por inúmeros prêmios e ocupou a cadeira de Rui Barbosa na seleta Academia Brasileira de Letras. Da literatura infantil às mais altas envergaduras de uma poesia e prosa metalinguísticas, tendo a linguagem como uma constituidora do ser, Lêdo Ivo é múltiplo e esbanjador. Reconhecido por sua veia memorialista, afirmou que "Uma obra viva será aquela que transforma em autobiografia e confissão até as pedras da rua" (IVO, 2004a, p. 319). A crítica literária é, no seu fazer, perpassada integralmente por sua história de vida e por sua história de leitor-autor.

Nessa perspectiva, publicamos recentemente (LIRA, PASSEGGI, 2018) um trabalho sobre o jogo identitário da constituição do poeta/escritor Lêdo Ivo, tendo por base a sua infância, nos livros reconhecidos pela crítica como autobiográficos [Confissões de um Poeta, doravante CP (IVO, 2004a); Um Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices, doravante AR/AH (IVO, 2013)]. Esse trabalho procurou lançar as bases para análises posteriores, tal como a que aqui desenvolvemos.

Neste artigo, lançamos mão da obra O Ajudante de Mentiroso (IVO, 2009) desse mesmo autor. Novamente, enfocamos a infância como um período crucial no processo do "tornar-se" poeta e escritor, em especial, no processo de forjar uma vocação [com sua força disposicional] e no despertar do processo de aprendizagem para a escrita ao longo da vida. O diferencial do enfoque reside na natureza da obra em tela, uma vez que esse livro é composto por vários ensaios literários, perpassados por sua própria história e pelo lugar de leitor-autor.

DA PESQUISA À ESTRUTURA DA OBRA "O AJUDANTE DE MENTIROSO"

Do ponto de vista metodológico, servimo-nos, em parte, da Análise Textual dos Discursos na perspectiva de Adam (2008), tendo em vista a estrutura da obra e as representações discursivas³ da infância tecidas por Lêdo Ivo sobre a sua constituição. De antemão, convém assinalar que nos afastamos de análises puramente linguísticas. As representações discursivas e o plano da obra aqui são a base para podermos pinçar a construção das experiências de aprendente, do ponto de vista do autor, a partir de suas narrativas autobiográficas.

Procuramos as ocorrências dos termos relacionados à infância (menino, infância, criança), considerando os (co)textos anteriores e posteriores e o texto em sua integralidade (no caso, o ensaio) nos quais estão inseridos. Consideramos também, no plano textual, a sequenciação dos ensaios e o lugar que ocupam aqueles de maior dominância autobiográfica⁴. Outras obras do autor que pudessem contribuir nos serviram para um melhor entendimento dessas ocorrências. Configuram, portanto, um arcabouço maior para o cotejamento interpretativo.

Ivo participa de um amplo movimento, com seus desdobramentos na literatura brasileira, que ficou conhecido como o estilhaçamento dos gêneros literários ao se questionar o mito da obra única (STALLONI, 2007) na trilha de autores da envergadura de Victor Hugo, Mallarmé, Baudelaire. Daí que alguns dos textos de Lêdo Ivo ficam no entreposto entre a crítica literária, o ensaio poético, o conto autobiográfico, as memórias biográficas. Mesmo que localizemos um determinado gênero dominante nos seus textos, é sempre importante considerar esse hibridismo.

O livro compõe-se de 44 de capítulos, em sua maioria ensaios literários a respeito da obra de autores reconhecidos e também desconhecidos no campo literário, perpassando também a escrita autobiográfica. Há apenas quatro ensaios onde predomina integralmente a escrita e o sujeito autobiográficos (PASSEGGI, 2016), sendo a infância um período de destaque na escrita destes:

3 "Todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos tratados" (RODRIGUES, PASSEGGI, SILVA NETO, 2010, p. 173). Aqui tratamos de representações discursivas identitárias, uma vez que essas constroem a identidade do poeta Lêdo Ivo em sua infância. Para uma melhor compreensão do conceito de representações discursivas consultar Adam (2008)

4 A compreensão unitária de gêneros textuais tem sido questionada a favor de uma compreensão dinâmica. Adam e Heidemann (2011), ao discutir o texto literário, sublinharam a limitação da noção de gênero de discurso tomado isoladamente, devendo-se contemplar para a obra literária a noção de genericidade uma vez que um único texto pode participar de um ou vários gêneros, sendo essas categorias dinâmicas em formação, que nos servem inclusive para fins específicos de análise.

- a) Guardar o que está perdido. Primeiro Capítulo. Sem pretensão explícita de uma introdução deslinda uma série de elementos esparsos que serão retomados posteriormente: a criação literária, destacando-se o lugar da "verdade" e da "mentira" na sua formação e em vários campos do saber; a crítica aos críticos literários; o lugar da infância na constituição da sua vocação de poeta e escritor, a dimensão experiencial-ecológica e da leitura como fundantes nesse trajeto; a compreensão da aprendizagem, ao longo da vida, como uma necessidade vinculada ao fazer.
- b) Entre Luz e Sombra. Décimo Capítulo. Estabelece uma importante relação com o conjunto de capítulos anteriores e posteriores no sentido de tecer uma grelha interpretativa de aspectos oponentes, de luminosidade e de escuridão, na vida e na obra dos autores comentados.
- c) O Poeta e suas Ilhas. Vigésimo Sétimo Capítulo. Referente à Aula Magna proferida na Universidade Federal de Santa Catarina.
- d) Batinas no Mormaço. Trigésimo Quinto Capítulo. Discurso de recepção na Academia Alagoana de Letras.
- e) A Noite de um estudante. Trigésimo Sexto Capítulo. Discurso de recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal de Alagoas.

Entre os capítulos nos chamam a atenção os dois ensaios sobre Rui Barbosa (O Escritor Rui Barbosa e O Presidente Rui Barbosa), tendo em vista o laço identificatório que o une a Lêdo Ivo. O capítulo final, Os Jardins Enfurecidos é um ensaio sobre João Cabral de Melo Neto, no período de uma interação profícua e ao mesmo tempo diferenciadora, em que ambos se envolveram em aprendizagens múltiplas do fazer poético na juventude em Recife. O capítulo derradeiro, de certo modo, é um desaguadouro da infância à juventude. Salientamos, no entanto, que os tempos de vida se entrecruzam no livro como um todo, parecendo não se deixarem disciplinar pelo tempo linear.

Podemos ler o livro sem a necessidade de seguir a sequencialidade, como a maioria dos livros do autor nesse gênero e inclusive nos livros tidos como autobiográficos, excetuando-se os romances e livros infanto-juvenis. Contudo, de um modo não explicitado há uma organização que permeia o livro como um todo, ainda que seja difícil apreender de uma primeira leitura.

Segundo Adam (2008), a estrutura de um texto pode ser do tipo sequencial⁵ e não sequencial. As estruturas não sequenciais podem ser do tipo reticular e

⁵ Adam (2008) explicita quatro grandes tipos de estruturas sequenciais: as narrativas, explicativas, descritivas e dialogais.

configuracional. Para Adam (2008), os textos combinam linearidade e não linearidade: “a percepção de um todo que faz a unidade do texto (dimensão configuracional) e a percepção de redes complexas de sentido (dimensão reticular).”

Em nossa hipótese, no caso considerado, uma estrutura reticular se evidencia, por meio de representações discursivas de um si mesmo constitutivo, que se deslinda a partir da infância, sob múltiplas experiências, tecendo-se em uma identidade narrativa (RICOEUR, 2010). O menino faz nascer o poeta, o escritor e o crítico. A estruturação configuracional do texto, por sua vez, é mais difícil de ser aprendida, pois, segundo Adam (2008) decorre de complexas relações em um todo instituído, que recorre da sequência (como procedimento sucessivo de partes integrantes sequenciadas) à figura (como configuração de relações). Em nossa hipótese, também há uma linha discursiva subjacente à obra analisada. São colocadas sob a forma de luzes e sombras, dispostas ao longo da obra, compostas de visibilidades compósitas e contrastantes de experienciar.

FOCANDO AS LUZES E SOMBRAS CONSTITUTIVAS

Desde a infância, eu desejava exprimir a divisão do mundo em luz e treva, em razão e desrazão, em partida e evasão; eu desejava proclamar a ligação obscura entre as chaves de fenda, as porcas e os parafusos e as constelações do céu sempre turvo de minha cidade natal. (Lêdo Ivo, O Ajudante de Mentiroso)

Ao considerar a discussão sobre a estrutura da obra, pontuamos a importância do ensaio “Entre a luz e a sombra” na configuração do AM. De fato esse é crucial não apenas na estruturação do livro, mas na construção do pensamento e da cosmovisão do próprio Lêdo Ivo, como se percebe na epígrafe acima. Isso porque retoma mais amplamente uma experiência da sua infância para nela encontrar tanto uma chave interpretativa para a leitura dos vários autores que o circundam quanto uma chave criadora para o si mesmo.

Eu estava entre a luz e a sombra. Menino, costumava acompanhar meu pai em suas peregrinações pelos cartórios e outros lugares da faina forense ou cotidiana. (IVO, 2009, p. 88)

Antes de se abater sobre os telhados dos navios ancorados, as estacas negras dos trapiches, os telhados das casas e as pedras das ruas, a noite começava nos armazéns. Fora, imperava a luz do dia como uma corola ainda aberta; e, dentro, entre as chaves de fenda, cadeados portas e alicates, a escuridão avançava. (IVO, 2009, p. 89)

Importantes diretrizes são desenhadas, nesse mundo de luz e sombra, para a sua formação de crítico literário. A leitura, a apresentação e o veredito de apreciação

dos autores são figurados nessa hermenêutica. Na linha da luminosidade, destacam-se vários exemplos. No ensaio sobre Clarice Lispector, observamos que ressalta a sua "Claricidade", sua "claridade", sua "luminosidade solar", seu "idioma solar, alagoanamente solar". Tratando de Castro Alves caracteriza-o por sua "matinalidade". No fim do ensaio, pontua: "Nesse umbral de um novo milênio, Castro Alves nos ensina que a nossa criação poética é **um longo amanhecer**" (grifos nossos, IVO, 2009, p. 169). Guedes de Miranda, um conterrâneo seu, era: "[...] uma figura de Claridade, harmoniosa e altaneira" (p. IVO, 2009, 272).

Por um outro lado, na linha interpretativa das sombras figura, por exemplo, Breno Accioly, que recorrentemente trata de seres: "mergulhados na noite mesmo quando havia sol e excesso de claridade" (IVO, 2009, p. 182). Apesar das sombras serem menos enfocadas, vale salientar que são justamente a junção, a união, a co-presença dos contrários que, em sua ótica, o fizeram desejar projetar-se, desde a infância, em um fazer diferenciado, melhor explicitado na sua própria narrativa, como se lê na epígrafe e na citação: "E aquela noite prematura, entre objetos heteróclitos, envolvia-me e estabelecia comigo **um pacto**, como se desde a infância e estivesse condenado à sua respiração" (grifo nosso, IVO, 2009, p. 89)

A linguagem do pacto se tece em um quadro de uma identidade projetiva, que visa a uma atestação. Na leitura de Dosse (2017), a obra "O si-mesmo como um outro" de Ricoeur tem a atestação como o fundamento principal, de tal modo que: "O ser-si-mesmo define-se assim, ao termo do percurso, como um engajamento ontológico da atestação, sempre em uma posição de terra prometida, de horizonte de expectativa." A identidade, portanto, lança luzes não apenas para o passado, mas para o presente e o futuro, no engajamento do si-mesmo. Segundo Taylor (2013), temos aqui uma identidade prospectiva: o si mesmo engaja-se como um projeto para confirmar o projetado. Isso se evidenciará de modo mais claro quando tratarmos das experiências de identificação com os outros.

Por fim, na configuração da obra lediviana, como um todo, visibilizar luzes e sombras aponta para um estilo autoral e para um *modus operandi* de crítica literária, uma lente interpretativa. O romance *Ninho de Cobras*, que projetou o autor, e o romance *A Morte do Brasil* (IVO, 1984) refletem esse jogo de luzes e sombras tanto por meio das personagens claras e obscuras quanto pela própria geografia das cidades em sua relação com o cosmos.

SOBRE O MENINO MENTIROSO, A MENTIRA E OS OUTROS MENTIROÇOS

Fora a jocosidade evocada por um título tão sugestivo, "O Ajudante de Mentiroso", fica a interrogação: o que isso pode significar? A resposta, em parte, encontra-se, no primeiro ensaio: "Guardar o que está perdido". Entretanto, partamos antes da compreensão de mentira na obra do autor. Nos livros CP e AR/AH, os termos mentira e verdade se situam, em um âmbito lúdico, entre a ficcionalidade e a realidade. A mentira tem uma relação com a infância, com uma meninice levada, que mente, que engana intencionalmente, mas pautada sempre em uma ambiência lúdica, como uma brincadeira. Em AR/AH, há uma narrativa intitulada "O Mentiroso" que surge, na mesa de trabalho de Lêdo Ivo, um menino que:

[...] vivia contando histórias inverossímeis e até intoleráveis, revirando pelo avesso a realidade cotidiana que o cercava, iludindo e envolvendo até as pessoas mais velhas com a sua versão desrespeitosa da realidade. 'Como esse menino é mentiroso! Mente pelos cotovelos (IVO, 2013, p. 49).

No livro em análise (AM), em seu primeiro ensaio, Guardar o que está perdido, os ajudantes de mentirosos se inserem na trama narrativa da infância alagoana do autor. Os contadores de histórias das feiras de sua terra podiam até "juntar as pontas da verdade e mentira" (p. 10). Porém, quando a ficção falhava ou tropeçava, o "ajudante de mentiroso" entrava em cena para reavivar as mentes imaginativas do mentiroso contador de histórias e a atenção dos circundantes. No texto analisado, explicita-se diretamente que esse "ajudante de mentiroso" é o próprio Lêdo Ivo que, em sua perspectiva, ajudaria os críticos literários sobre o que inventam dele mesmo.

Porém, tanto ao considerar o texto em tela quanto o livro em sua integralidade, apresenta-se um escopo bem maior do que essa explicitação direta. A mentira não é peculiar ao ajudante de mentiroso nem aos seus críticos. Para Lêdo Ivo, os autores mentem, os críticos literários mentem, a filosofia mente [pois não é a busca da verdade, mas da "mentira impenetrável"], as ciências mentem [são "ficções científicas"] e a teologia mente [pois é "gerada pelos homens. Não é a teologia de Deus"] (IVO, 2009, p. 11).

O poeta apresenta por meio de ensaios a vida/obra de outros autores (maiores e menores). Tal como Lêdo Ivo e seus críticos, esses são também mentirosos, afinal como afirma em outro lugar: "Todo poeta é um fingidor". Seus ensaios críticos, portanto, são uma ajuda a outros mentirosos (autores). O título "Guardar o que está perdido" possui, por sua vez, um lugar de (re)consideração, de (re)construção, de (re) criação, porque remete às filigranas de sua vasta memória e à leitura da vida/obra dos autores tratados. No final, a nossa própria vida é uma construção imaginária,

uma ficção, uma versão. Assim, conclui-se: "A criação literária é ao mesmo tempo confissão e escondimento. Todos falamos a verdade e todos mentimos. A nossa própria existência, soma inumerável de versões intestinas e alheias, é uma ficção" (IVO, 2009, p. 9).

A obra de Lêdo Ivo é acentuadamente autobiográfica, até mesmo seus ensaios literários a respeito das obras de outros autores caracterizam-se pelo crivo pessoal com forte presença de suas memórias. Contudo, a caracterização de um escritor tão singular é complexa, pois os textos supracitados caracterizados pela crítica como sendo autobiográficos não correspondem aos modelos mais reconhecidos, aliás o autor caminha entre a "verdade" e a "mentira", a realidade e a ficcionalidade, a fabulação, a criatividade. Uma atividade lúdica na qual a criação literária é imaginativa.

Lêdo Ivo questiona e brinca com o sujeito do pacto autobiográfico que estabelece com o leitor a respeito de narrativa de sua vida (LEJEUNE, 2014), uma vez que se ancora por várias versões possíveis do eu: "sou minha mentira, que é verdade, e a minha verdade, que é mentira" (p. 11). Ao mesmo tempo, o autor sobeja várias narrativas pessoais sobre sua trajetória.

AVISIBILIDADE, AS EXPERIÊNCIAS-MUNDO E AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Um bule. Uma maçã. Um vaso de flores. Os olhos de um cão. O exercício espiritual da visão é indispensável aos poetas que só aprendem a ver desde que saibam fixar-se nas coisas mais banais e cotidianas.

Saber ver é um dever poético. E a vida exige muito olho para ser vista (Lêdo Ivo, Confissões de um Poeta)

Na perspectiva da Psicologia e dos estudos (auto)biográficos atuais, a formação humana tem sido compreendida ao longo do ciclo da vida (POZO, 2002; DELORY-MONBERGER, 2008). Para Lêdo Ivo, a perspectiva é que a sua formação poética se forjou em inúmeras experiências de infância, onde nem mesmo havia se presentificado a palavra poética escrita, como se retrata no AM. Há também as aprendizagens contínuas da técnica/arte da palavra que são sinalizadas mais no livro AR/AH.

Essa preparação silenciosa da infância decorreu de um fazer e de um "fazer-se", na construção do seu próprio devir, tornou-se fonte motivacional e de aprendizagens. Da infância, como se lê abaixo, uma preparação para aprendizagens contínuas se instala para toda a vida.

Decerto desde criança me preparei silenciosamente para ser eu mesmo, para me tornar mim mesmo. Era uma operação subterrânea. Eu queria exprimir-me, comunicar-me. Eu queria ser. Ao mistério da vocação, da inclinação nítida, colocava-se o desafio de fazer. E toda a minha vida tem consistido na busca desse fazer. Ou melhor, de um saber fazer revelador e realizador. Aprendi que essa operação, destinada a converter as experiências vividas em arte, reclamava um determinado uso da linguagem, exigia uma competência que só poderia ser obtida se a minha vida fosse uma interminável aprendizagem. (IVO, 2009, p. 15)

A visibilidade é um dos principais fundamentos das experiências e da escrita de Lêdo Ivo. Trata-se de uma obra visual, que enxerga e que pretende fazer enxergar. Em outros livros, como AR/AH e CP, isso se torna bem mais evidente e explícito. Essa visibilidade para os poetas é uma competência diferencial. No ensaio Castro Alves, hoje e sempre, Lêdo Ivo pontua que esse escritor é um poeta de "olhos gulosos", que "vê e escuta" (AM, p. 166). Essa visibilidade ampliada para a escuta, torna-se, por sua vez uma experiência do ser e da temporalidade. Castro Alves: "[...] atinge o mais alto momento de si mesmo, aquele em que os minutos que passam e a breve existência inteira se unem e se completam, numa aliança final" (p. 163). A visibilidade, portanto, relaciona-se com a experiência autoral do ser mediado pela linguagem. No livro Teoria e Celebração, Lêdo Ivo atribui a Manuel Bandeira o primeiro lugar na capacidade de enxergar, ensinar a ver e ser poeta.

Essa visibilidade vem acompanhada de determinada leveza de ver a vida todo dia com outros olhos e de extrair da cotidianidade significados latentes. Retirar o novo do cotidiano lhe parece uma missão e isso foi gestado na infância por várias experiências com os outros.

E como um de nós estranhasse que o mestre não estivesse lendo um clássico, e sim contemplando a manhã radiosa com seus amorosos e arregalados olhos de poeta que só tardiamente poderia publicar um livro - esse Antes que desça a noite, no qual deve ter recolhido experimental sentimental de sua vida inteira -, ele nos desarmou com uma ponderação respeitável: 'Para que ler, se a Natureza é um livro aberto?' (IVO, 2009, p. 272).

Lêdo Ivo "poeta geograficamente situado" evadiu-se, mas continuou em Maceió, retratando do harmonioso ao assolador, da paisagem bela e perfeita às ferrugens corroendo os Navios abandonados, o mundo em cores vibrantes e sombras densas. O enxergar do mundo lediviano integra, como uma sinfonia, conjuntos articulados de elementos: a) da natureza: mar, ondas, sol, mangue, praia, da própria maresia e seus efeitos; b) dos animais e insetos: gavião, urubu, caranguejo, caranguejeira, formiga c) de objetos: o farol, o navio, a porta; c) das relações com os outros.

Apesar da valorização de uma visibilidade dessas experiências-mundo, Lêdo Ivo não dicotomiza esse tipo de leitura do mundo e de leitura da palavra propriamente

dita. Essas experiência-mundo e experiências-palavras convergem em sua formação/vocação.

O convite à evasão não estava apenas no martelamento do mar, que me ensinou a fazer versos longos, desdobrados como ondas. Estava também nos livros. Foi na minha infância que escolhi o que queria e desejava ser. Eu queria ser poeta e escritor. Não havia precedentes literários na minha família (IVO, 2009, p. 13).

A relação com a leitura é retratada em inúmeros textos do autor. Na infância, destacam-se as leituras de aventura da coleção Terramarear, que consolidou "para sempre um desejo que era uma vocação" (IVO, 2009, p. 13). Na juventude, destacam-se os autores transgressivos tais como Rimbaud e Baudelaire. As leituras da infância o faziam devanear por outros mares e histórias distantes do mar alagoano. Trata-se de uma vivência de um mundo paralelo à sua existência. Outros mares imaginados e o próprio mar alagoano são um "convite à evasão". Segundo Larrosa, as experiências de leituras incorporadas fazem parte também da constituição da nossa própria experiência pessoal e, no caso de Lêdo Ivo, também de sua experiência autoral.

EXPERIÊNCIAS-COM-OS-OUTROS

Blaise Pascal já advertira, em suas clássicas reflexões, para a presença dos outros na nossa própria constituição. Em sua ótica, não deveríamos pensar que somos individualmente autores de livros. Daí, não deveríamos dizer "o meu livro", mas "o nosso livro". Posteriormente, Bakhtin elabora sua teoria ampliando o quadro teórico da compreensão dessa polifonia constitutiva. As experiências com os outros já foi sinalizada ao longo deste trabalho, mas retomemos mais especificamente agora essa dimensão também constitutiva do seu ser.

Algumas dessas figuras como, por exemplo, os padres de sua infância tiveram um lugar fundamental na sua formação intelectual e de escritor como destacado no discurso de recepção na Academia Brasileira de Letras, no texto Batinas no Mormaço. Importante destacar não apenas como escritores, mas também como oradores, como cultores da oratória e da língua, inclusive a latina⁶. Também ganha destaque o professor Guedes de Miranda, um outro cultor da retórica e da visibilidade da experiência-mundo. Sobre Guedes de Miranda, do seu tempo de menino, ficou-lhe o seguinte:

Guedes de Miranda possuía algo de um personagem de romance, com a sua visão amorosa e generosa da vida, os dons intelectuais perdulariamente gastos nas conversas, aulas e discursos, a inquietação sentimental que reclama o sigilo e o silêncio. Quando ele morava na esquina da Rua do

⁶ Em outras obras esses padres ocupam também lugares nem sempre condizentes com o que se espera.

Massena com a Praça Deodoro, a poucos passos desta academia, eu menino, o via sair de casa como se fosse viver um dia diferente de todos os outros. E com efeito, era sempre um dia novo para o seu espírito juncado de efusões e afeito à fluência e a generosidade (IVO, 2009, p. 273).

Esses outros constitutivos não estão necessariamente presentes fisicamente, são também figuras conhecidas por suas histórias, por suas lendas, por suas frases, por suas atitudes, que incorporados sobre narrativas próprias tornam-se partes integrantes dele mesmo. A ambiência familiar, na infância, mediatizou essas figuras distantes, tornadas bastante próximas, absolutamente cotidianas. Rui Barbosa é a figura mais destacada no livro em tela para forjar essa constituição tornada presente em sua infância por meio de sua avó e pai.

Quando eu era menino, respirei Rui Barbosa como se ele, com o seu fraque, lunetas e bigode branco, estivesse perto de mim. [...]

Por sua vez, meu pai, advogado, não dispensava uma frase de Rui Barbosa em seus arrazoados – talvez essas citações tivessem o dom ou a pretensão de amolecer o coração dos severos e eruditos desembargadores. (IVO, 2009, p. 260)

Vários pontos se destacam em Rui Barbosa: sua relação com a oratória, suas proezas intelectuais lendárias, seu destacado primor pela palavra, sua ambição para ser presidente não da ABL, mas presidente do Brasil. Sua avó ao considerar as proezas intelectuais e gramaticais de Lêdo Ivo, já na infância, afirmava que ele estava destinado a ocupar o lugar de Rui Barbosa. Essa aura de anúncio profético não lhe era compreensível em sua extensão real: ["Eu não sabia que lugar era esse, nem onde se situava, nem o que significava" (IVO, 2009, p. 264)]. Era compreensível, em parte, em sua dimensão afetiva, na incorporação do "peso da sua autoridade doméstica", como sendo "[...] algo de muita responsabilidade". (p. 264). Tudo isso, em volta de incompreensões desse lugar honroso, iria se cumprir na esfera da mesma Cadeira ocupada na ABL. Conclui Lêdo Ivo, assim: "[...] tenho razões sobranes para acreditar que certas ocorrências da idade madura são anunciadas na infância" (p. 264).

Na infância, sublinha-se o lugar ocupado em sua experiência formativa com a professora Hermelinda Fazio, seu "primeiro amor por uma mulher – o meu secreto amor de menino por uma professora" (p. 276). Foi essa, por sua vez, que lhe apresentou Graciliano Ramos. Nessa linha de anúncios proféticos, semelhantemente ao de Rui Barbosa supracitado, o próprio escritor alagoano foi o responsável por um gesto de carinho pela antecipação de seu destino:

E foi ela que, numa manhã festiva, me apresentou, dada a minha condição de primeiro da classe, a Graciliano Ramos, diretor de Instrução Pública, o que hoje corresponde secretário de Educação. **O sertanejo agreste pousou a mão em minha cabeça. Até hoje este surpreendente gesto**

de carinho me segue e persegue, como se fora uma antecipação, e anúncio de um destino. (grifo nosso, IVO, 2009, p. 276)

RETOMANDO A DISCUSSÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E A CONTRIBUIÇÃO DE LÊDO IVO

Como afirmamos, no início do artigo, a pesquisa (auto)biográfica tem por finalidade contribuir para a educação. Nesse afã a experiência educativa é um ponto nodal de interesse inclusive na mediação de novas narrativas de (auto)formação. Gostaríamos de pinçar algumas considerações gerais que esperamos lancem luz sobre a pesquisa nessa área e nas práticas formativas.

De um ponto de vista inicial, que não retrata a realidade amplamente, a experiência educativa tem sido vislumbrada em quadros opostos quanto à agência. Em um extremo, a experiência é concebida no quadro da passividade e, em outro, de atividade. Contudo, isso decorre da área específica do conhecimento, do tipo de enfoque utilizado e de que tipo de experiência se trata. Interessante que o próprio Larrosa (2016a) apresenta dimensões que podem ir de um extremo a outro.

As abordagens mais pautadas na linguagem da passividade compreendem experiência fruto de acontecimentos que nos sucedem: “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (LARROSA, 2016b p. 25-26). Aqui são sublinhados o sofrimento, as lutas, as batalhas travadas, os percalços na vida. Disso resulta que a experiência é, de certo modo, uma (re)leitura de um determinado quadro presente, o que não implica necessariamente uma inatividade por parte do sujeito, mas uma ação reflexiva posterior ou concomitante que decorre dessa vivência da experiência. Disso resulta a crítica de Larrosa (LARROSA, 2016b) aos vilões da experiência na contemporaneidade: excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e falta de tempo.

As abordagens teóricas da experiência mais ativas visam favorecer a determinadas pedagógicas compreendendo o lugar da atividade na realização das tarefas por parte do aluno. Rousseau e Comenius, entre outros autores clássicos, questionaram a escola tal como se delineava em sua época. John Dewey também se opôs à educação tradicional, afirmando que esta fornecia experiências erradas e que nem todas as experiências seriam igualmente educativas, produzindo o mesmo tipo ou qualidade de aprendizado. Uma série de autores construtivistas produziram uma vasta obra sobre o papel da atividade na cognição e na afetividade dos aprendentes.

Abordagens mais narrativas como a delineada no Grupo de Estudos Memória e Gênero da USP desenvolveram, de modo pioneiro no Brasil, pesquisas

sobre as primeiras memórias de escola. Essas experiências foram responsáveis em alguns casos pela escolha da docência como locus de trabalho, mas também pelo distanciamento do mundo escolar, sobretudo a considerar as agruras da disciplina tradicional (SOUZA; CATANI; BUENO; SOUSA, 2000; BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; CATANI, 2000).

Qual o lugar de Lêdo Ivo na compreensão da experiência? Para o autor, a teoria está enxertada nas obras literárias, tal como afirmou em AR/AH. Indiretamente podemos pinçar algumas considerações gerais.

Em Lêdo Ivo, encontramos uma contribuição para um olhar holístico e integrador das experiências. Nela combinam razão e sensibilidade. Nela convergem a leitura do mundo e a leitura da palavra. Nela se presentificam o viver com os outros e o viver em seus solilóquios. Não exploramos essa dimensão da solitude na obra em tela, porém é recorrente tanto na sua poesia quanto na sua prosa. Essas experiências de um ser integral se assemelham muito à linha interpretativa traçada por Morin (2000, 2003) ao descrever o homo multiplus, que incorpora várias dimensões em um todo integrativo.

Em Lêdo Ivo encontramos uma contribuição ímpar para aquilo que se tem reafirmado, nas últimas décadas, sobre a aprendizagem ao longo da vida ou mesmo uma sociedade de aprendizagem (POZO, 2002). A aprendizagem para o autor se gestou desde a infância e se reafirmou ao longo da vida. A importância da aprendizagem das técnicas da escrita são melhor desenvolvidas em AR/AH e, na obra em tela, essas aprendizagens convergem para vários tipos de experiência, aqui denominadas de experiência-mundo, experiências de leitura de obras e experiências-com-os-outros. Contudo, a técnica e a estética se reúnem, em sua ótica, apenas para os vocacionados, para os que receberam um chamado interior (de si próprios), como já analisamos em sua obra anteriormente (LIRA, PASSEGGI, 2018).

Aprender, ao longo da vida, foi no caso de Lêdo Ivo um projeto de infância para que o fazer possibilitasse o ser. Nesse afã figuras da sua infância estiveram sempre presentes como lhe infundindo amor pela palavra e pela vida: do orador Rui Barbosa ao escritor Graciliano, do amante do "livro da natureza" Guedes de Miranda aos padres cultores do latim, da sua primeira identificação de amor por uma mulher-professora ao desejo de ser ele mesmo.

Em Lêdo Ivo encontramos uma contribuição ímpar à experiência de aprendizagem tecida em um quadro de positividade, de processos psicológicos criativos, progressivos, abarcadores e lúdicos. Isso foi trabalhado parcialmente quando tratamos do lugar da mentira na obra em tela.

Essa dimensão de positividade da experiência foi explorada extensivamente por Mihaly Csikszentmihalyi em *A Psicologia da Felicidade* tendo por base processos como a alegria, a criatividade o processo de envolvimento total com a vida.

Estamos atualmente analisando essa faceta da obra de Lêdo Ivo, a partir do psicanalista Winnicott (1975, 1996), para o qual a criatividade é um traço humano, que recupera a potencialidade do ser/viver e expande o si mesmo. Nesse sentido, os gestos espontâneos têm o seu correlato no desenvolvimento do verdadeiro self contraposto, então, ao falso self adaptativo. No caso de artistas criadores como Lêdo Ivo a experiência cultural e a estética ganham maior visibilidade pela exploração dinâmica da tradição e inovação.

NOTA FINAL

Como afirmamos, no início deste artigo, a obra de Lêdo Ivo é um tesouro a descobrir. No final dessa jornada, aqui brevemente trilhada, podemos perceber que este artigo trata apenas de uma primeira abordagem ao tema da experiência educativa no livro "O Ajudante de Mentiroso". A última parte deste artigo sinaliza para essa realidade. Apenas, no momento final, conseguimos pinçar algumas contribuições de modo mais sistemático. Preferimos realizar a descrição dos achados para daí procedermos à discussão mediante as contribuições encontradas.

A discussão teórica poderia inviabilizar a beleza literária que permeia a obra do autor. Se o poeta tem a missão de ensinar a ver, cabe ao pesquisador não atrapalhar demais essa experiência. Foi nesse afã que buscamos contemplar a obra do alagoano. Essas considerações, por fim, têm a forma de uma nota necessária ao fazer por nós aqui delineado.

Pretendemos, neste artigo, articular a educação e a literatura, servindo-nos das experiências de Lêdo Ivo. O norte interpretativo para um autor de sua envergadura foi expandido consoante a sua obra múltipla, de tal modo que um conjunto de elementos se fizeram presentes: a construção do si mesmo, do "ajudante de mentiroso", a visibilidade e as experiências do poeta como um todo integrado ou *falsamente* integrado. Afinal, não se pode confiar plenamente em um mentiroso!

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J-M., HEIDMANN, U. **O texto literário**: por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.

BÔAS VILLAS, Lúcia. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 867-887, 2017. Acesso em jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8477>

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D. B. *et al.* "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 151- 171, dez. 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DELORY-MONBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulinas, 2008.

DEWEY, John. [1938] **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOSSE, François. **Paul Ricoeur**: um filósofo do seu século. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

IVO, L. **A Morte do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 1984.

IVO, L. **Confissões de um Poeta**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

IVO, L. **O Ajudante de Mentiroso**. Rio de Janeiro: Educan, 2009.

IVO, L. **Poesia Completa: 1940-2004**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004b.

IVO, Lêdo. **O Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

IVO, Lêdo. **Teoria e Celebração**: ensaios. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a narrativa e identidade: a modo de presentación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. **A Aventura (Auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (p. 11-22).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

LIRA, A. A. D.; PASSEGGI, L. . Lêdo Ivo: o jogo identitário do ser/fazer-se poeta. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. 1ed.Natal: EDUFRN, 2018, v. 1, p. 397-414

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **O sujeito autobiográfico**: noções terminológicas para a pesquisa 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, 2016. (p. 47-66).

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. "Voltarei, o povo me absorverá...": a construção de um discurso político de renúncia. In: RODRIGUES, M. das G. S.; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, L. **Análise Textuais e Discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 150-188).

SOUZA, M.C.C. CATANI, D. B., BUENO, B. O., SOUSA, C. P. (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

TAYLOR, George. Identidade Prospectiva. In: NASCIMENTO, Fernando.; SALLES, Walter. (Org.) **Paul Ricoeur**: ética, identidade e reconhecimento. Rio de Janeiro: PUCRIO; São Paulo: Loyola, 2013. (p. 127-149).

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em Casa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOBRE O AUTOR

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Estágio Pós-doutoral em Linguística aplicada na UFRN. Estágio Pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Doutor em Educação pela UFRN.

RECEBIDO: 13/02/2019.

APROVADO: 28/02/2019.

MEU LIVRO DO TEMPO: NARRATIVAS E DESENHOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MY BOOK OF TIME: NARRATIVES AND DRAWINGS OF CHILDREN IN PRE-PRIMARY EDUCATION

MI LIBRO DEL TIEMPO: NARRATIVAS Y DIBUJOS DE LOS NIÑOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Selma Nascimento Vilas Boas
s.boas@terra.com.br

Adair Mendes Nacarato
adamn@terra.com.br

RESUMO

Este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar os desenhos e as narrativas de crianças de 4 a 6 anos, quando envolvidas na discussão do conceito de tempo. O recorte aqui apresentado centra-se na etapa final da pesquisa em sala de aula, nos momentos de produção do Meu livro do tempo. A pesquisa foi realizada numa turma de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade do interior paulista. Apoiar-se na perspectiva histórico-cultural e toma como fonte de dados as narrativas e os desenhos produzidos pelas crianças. A análise apoia-se em indícios de apropriação de marcadores temporais pelas crianças, bem como na explicitação de práticas culturais relacionadas ao tempo – cronológico e vivido.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INFANTIL; CONCEITO DE TEMPO; NARRATIVAS INFANTIS.

ABSTRACT

This article, extracted from a master's degree research, aims to analyse the drawings and narratives of children aged 4-6 when involved in the discussion of the concept of time. The extract presented here focuses on the final stage of the classroom research, in the moments when "My book of time" was produced. The research was carried out in a child education class from the municipal school network of a city in the interior of São Paulo. It draws on the historical-cultural perspective and takes the narratives and drawings produced by children as data sources. The analysis is based on evidence of appropriation of temporal markers by children, as well as explicitness of cultural practices related to time – chronological and lived.

KEY WORDS: PRE-PRIMARY EDUCATION; CONCEPT OF TIME; CHILDREN'S NARRATIVES.

RESUMEN

Este artículo es un recorte de una investigación de maestría y tiene como objetivo analizar los dibujos y narrativas de niños de cuatro a seis años, dentro de la discusión del concepto del tiempo. El recorte presentado se centra en la etapa final de la investigación en el aula, en los momentos de producción de “Mi libro del tiempo”. La investigación fue realizada en un grupo de Educación Infantil de la red municipal de una ciudad del interior paulista. Se apoya en la perspectiva histórico-cultural y toma como fuente de datos las narrativas y dibujos producidos por los niños. El análisis se apoya en indicios de apropiación de los marcadores temporales por los niños, así como la explicitación de prácticas culturales relacionadas al tiempo – cronológico y vivido.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL; CONCEPTO DE TIEMPO; NARRATIVAS INFANTILES.

INTRODUÇÃO

Este texto é o recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada pela primeira autora – aqui denominada pesquisadora – e orientada pela segunda. Ela teve como foco o conceito de tempo manifesto por crianças de Educação Infantil, na faixa etária de 4 a 6 anos, numa escola pública no interior paulista, durante o desenvolvimento de uma sequência de tarefas relativas a esse conceito.

A pesquisadora estabeleceu uma parceria com a professora da turma e interagiu com as crianças durante quatro meses. A produção de dados se deu por meio de uma sequência de atividades previamente planejada, na parceria com essa professora.

O trabalho foi construído a partir da perspectiva histórico-cultural, considerando os conceitos relativos ao desenvolvimento humano, o papel da palavra e do desenho para os processos de elaboração conceitual. O recorte aqui apresentado refere-se à última etapa do processo, quando os alunos desenharam o Meu livro do tempo.

O presente texto traz, inicialmente, alguns elementos teóricos dessa perspectiva; em seguida, discute o papel das narrativas infantis e o conceito de tempo; posteriormente, descreve o processo de produção de dados, seguido da apresentação do livro produzido pelas crianças, com as respectivas narrativas. Ao final, apontamos algumas considerações.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A pesquisa foi realizada na perspectiva histórico-cultural, que tem os estudos de Lev Vigotski como referência principal. Vigotski (2009b) considera o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. A cultura é entendida como a ação do homem na natureza, em um processo de dupla transformação: ao transformar a natureza, o homem transforma, também, a si mesmo. O social nos constitui e está incorporado em cada um de nós. Todas as nossas ações, a forma de falar, o vocabulário utilizado, o modo de sentar, os gestos, o estilo de roupas, o estilo de escrita, entre outras, inclusive as ações que não fazemos, carregam as marcas do social em que vivemos. A linguagem também é considerada, nesta perspectiva, como uma construção social.

O desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passível, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (REGO, 2013, p. 41-42)

Essa relação do homem com a sociedade não é direta, mas, sim, mediada por instrumentos e signos. Os instrumentos são construídos pelo homem. São elementos externos que auxiliam o homem na ação concreta, como, por exemplo, um machado para facilitar o corte da lenha. Diferentemente, os signos carregam os valores e os significados dos diversos grupos sociais e podem ser considerados como elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações. A linguagem, por excelência, é um exemplo de signo, porque ela transmite os conceitos generalizados e organizados pelo contexto social. Por essa razão, segundo Rego (2013), Vigotski atribui à linguagem uma função de evidência no processo de pensamento e de elaboração conceitual.

No processo de elaboração conceitual a palavra tem um papel essencial durante todo o processo. Como afirma Friedrich (2012, p. 94): “O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal”.

Vigotski (2009b) ressalta que a palavra, para ser uma palavra, precisa ter um significado, caso contrário ela é apenas um som vazio. Sendo assim, a palavra é um conceito, uma generalização que permite a mediação do homem com o mundo e com outros homens. Vigotski (2009b, p. 409) relaciona a palavra ao pensamento, afirmando: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. O autor descreve que a formação do pensamento se dá na palavra. Ao analisar o papel da palavra, ele considera a inter-relação entre significado e sentido. Como afirmam Góes

e Cruz (2006, p. 36): “o significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento”.

O significado da palavra é como uma generalização; há uma dinâmica dos significados de uma palavra, pois ela se desenvolve historicamente. Tal desenvolvimento pressupõe que se considere também o sentido da palavra, de natureza mais ampla que o significado. Isso pode ser constatado na elaboração do conceito de tempo pelas crianças, em que as palavras que demarcam temporalidade vão adquirindo significados, à medida que passam a ser exploradas no cotidiano escolar.

A palavra é dotada também de sentido, que decorre do contexto no qual foi produzida, e esta não pode ser interpretada sem levar em consideração seu contexto de produção. “As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostram-se sempre inacabados” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 38). Assim, há um caráter dinâmico da palavra, ou, como afirmam as autoras, “uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer processo humano” (p. 39). As autoras complementam:

Se o conceito se constrói numa indispensável relação com a significação da palavra, então o conhecimento sobre o mundo não pode ser reduzido apenas à zona mais estável do campo dos sentidos – aquela do significado. Se a generalização é o ato fundamental que constitui a palavra e o conceito, ela não deve ser concebida fora do movimento de dispersão e de criação de múltiplas significações. (GÓES; CRUZ, 2006, p. 41-42)

Para Vigotski (2009b), existem dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são estabelecidos na experiência pessoal das crianças em seu contexto de vida e construídos a partir da observação, da manipulação, da vivência direta da criança com o seu meio cultural. Porém, o autor ressalta que, na formação dos conceitos científicos na infância, a escola tem um papel fundamental. Isso porque eles precisam ser elaborados num processo intencional, numa metodologia investigativa, que tenha a participação da criança. O autor posiciona-se contrário às propostas de trabalho educacional que acreditam que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por processos de desenvolvimento, e são internalizados de forma acabada pelos processos de compreensão e assimilação; ou seja, tais conceitos não chegam prontos às crianças.

O desenvolvimento dos conceitos científicos requer, segundo Vigotski (2009b, p. 246), habilidade em algumas funções, como, por exemplo, “a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação”. Todos esses processos não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados. O trabalho pedagógico

será infértil e impossível de acontecer, se os conceitos forem ensinados diretamente para que as crianças os memorizem.

Quando o autor aborda a importância do social, explica que a construção dos conceitos não deve ser imposta e memorizada. Com efeito, no caso da elaboração do livro do tempo, neste artigo apresentada, a criança desenha e fala sobre as lembranças concretas. Isso possibilita pensar que as falas das crianças são ricas de informações sobre os contextos em que elas vivem. Esses conceitos que trazem de suas práticas sociais são trabalhados e passam por processos de significação.

O processo de elaboração conceitual pode se manifestar na fala, mas se evidencia também nos registros que as crianças produzem e, nesta faixa etária, o desenho é o registro que predomina nas práticas escolares. A análise do desenho infantil deve considerar o contexto histórico e cultural da criança. O ato de desenhar é, na infância, um tipo predominante de criação. Tal criação será tão mais rica, quanto maiores forem as experiências que a criança vivenciou. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VYGOTSKI, 2009a, p. 23).

As lembranças das crianças partem sempre de exemplos concretos – e isso se evidencia nos seus desenhos e nas suas falas, permeados pelos contextos vividos e por elas lembrados. Tal pressuposto implica que, para que a aprendizagem tenha significado, é importante ouvir o que elas têm a nos dizer, como estão pensando determinado tema, quais as lembranças concretas que têm sobre ele.

Quanto às pesquisas sobre o desenho infantil na perspectiva histórico-cultural, destacamos os trabalhos de Ferreira (1998) e Silva (2002). As duas autoras consideram que, para ter um registro mais fiel e uma interpretação mais fidedigna dele, é imprescindível a atenção à linguagem verbal. Para Almeida (1998, p. 12):

Sueli conclui que o desenho da criança não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada. Ou seja, o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. (ALMEIDA, 1998,p.12)

Ao adotar essa perspectiva teórica, Ferreira (1998) e Silva (2002) contrapõem-se aos estudos que enfatizam etapas, fases ou estágios do desenho infantil, visto que esses não consideram as experiências, a afetividade, o estilo, a significação e o contexto de produção do desenho.

Ferreira (1998) buscou na perspectiva histórico-cultural respostas para entender qual é a realidade representada nos desenhos, como ela foi constituída e

qual é o vínculo da imaginação da criança com o seu conhecimento e com aquilo que é real. Da mesma forma, Silva (2002) também considera as relações interpessoais base para o desenvolvimento, e tais relações devem estar presentes na análise da evolução da atividade gráfica da criança, ou seja, dos desenhos. Para essas autoras, uma análise mais completa dos desenhos infantis precisa que se considere o que as crianças narram e falam sobre o desenho ou enquanto desenham.

Pela palavra, a criança toma consciência da realidade conceituada, relaciona-se com os objetos reais e apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. Aqui entra, novamente, o importante papel da palavra, do seu significado. Para a criança, uma palavra sem significado é, de fato, apenas um som vazio.

Dessa forma, o desenho infantil apresenta significados – mostrados não somente pelas figuras, mas também pela linguagem – resultantes das experiências culturais que a criança vivenciou, pois ela o tempo todo interage, comunica e partilha significados do mundo social em que vive, por meio de uma linguagem que é comum a todos ao seu redor

No caso do desenho, a criança nomeia o que produz por meio da fala. No início, nomeia seu desenho somente após terminá-lo, e tal nomeação pode ser alterada várias vezes, como, por exemplo, “flor”, depois “bicho” e depois outra coisa. A seguir, começa a desenhar e nomear simultaneamente: enquanto desenha, vai dando nome. Mais adiante, primeiro nomeia e depois desenha. Isso mostra que ela está organizando sua ação por meio da fala.

Durante todo esse percurso, cabe considerar a questão da imaginação, pois por meio dela se recria ou se reproduz aquilo que já se encontra registrado no cérebro. A imaginação engendra, a partir de um fato presente, outro fato. Elaborase outra área de significados, resultado de um processo criador, que pode ser uma pequena novidade ou até um grande descobrimento. Tais criações se refletem nas brincadeiras, nos jogos e nos desenhos. A criança, quando desenha, não faz a cópia fiel do objeto que vê. Ela cria figuras para representar os sentidos que os objetos lhe transmitem, e essas mesmas figuras geram novos campos de realidade.

As atividades mentais das crianças são fundadas e desenvolvidas na complexidade de suas múltiplas interações com a realidade conceituada, mediadas pelo outro e pelos signos (FERREIRA, 1998). No caso do desenho, a figuração e a imaginação também estão presentes, e o desenho constitui um campo de significações aberto a inúmeras interpretações.

Silva (2002) reforça o fato de a criança já ter contato com desenho muito antes de entrar na escola, e tais vivências precisam ser consideradas. Antes da escola, muitas crianças desenhavam, presenciavam muitas pessoas desenhando,

assistem à televisão, têm acesso à internet e muitos contatos com diversas fontes de representação gráfica.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, Silva (2002) alerta para não utilizar o desenho como um recurso para distrair ou acalmar as crianças; não ensiná-lo de forma dirigida, como se fosse um treino para desenvolver a coordenação motora; e, também, não tomá-lo de forma romantizada. O adulto também não deve ser visto como aquele que sabe desenhar e deve ser copiado, nem como aquele que somente espera o brotar da potencialidade da criança.

Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações em que a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O contato com os colegas e com os professores, dependendo do trabalho pedagógico, pode ser extremamente enriquecedor, pois o tempo todo a criança é convidada a ver e a pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas. (SILVA, 2002, p.33)

A autora ainda considera que a escola necessita proporcionar uma variedade de interações que são importantes para o desenvolvimento da criança, também no que se refere ao grafismo. O desenho deve ser visto como um processo, e deve-se considerar a relação da criança com as demais crianças, dela com o professor, com os diferentes materiais, sempre dando atenção à fala que acompanha todo esse processo.

O desenho precisa ser analisado de forma contextualizada, nunca isolada e sem considerar o que é narrado pela criança enquanto desenha. Assim, o presente trabalho considera não apenas o desenho, mas também a narrativa da criança.

AS NARRATIVAS INFANTIS

Ao narrar, o sujeito dá sentido às suas experiências e expõe seus pensamentos, suas ideias, suas dúvidas, seus conceitos e seus conhecimentos sobre determinado tema ou assunto em questão. As palavras mostram uma forma de construir uma determinada realidade humana ou de humanizar a realidade, transformando-a num discurso. Quando as crianças narram, mostram como estão construindo a realidade humana que as cerca. Tão ricas de conteúdo são as narrativas das crianças, que devem ser tomadas como objetos de reflexão, de análise e de pesquisa. Os registros das narrativas tornam-se importantes para que se possa fazer uma interpretação, uma reflexão e uma análise.

A criança é produtora de cultura, interpreta o mundo e o ambiente em que vive pelas atividades que realiza e, por isso, merece ter espaços para falar e ser ouvida.

Na Educação Infantil, as crianças têm muito a dizer sobre a escola e sobre as atividades realizadas, e suas falas podem ser consideradas nos cursos de formação dos professores e também nos planejamentos que o professor realiza. Para tanto, Passeggi (2014, p. 133) nos orienta com esta consideração: “Não devemos diluir, substituir ou mesmo silenciar a palavra da criança e as questões que ela coloca para a educação. As colocações das crianças não são ingênuas”.

Passeggi (2014, p. 134) afirma que “as narrativas na primeira pessoa são fontes de pesquisa privilegiada para compreender como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida”, aqui incluindo também a escola, o processo de aprendizagem de cada um, a formação de conceitos. Ao narrar de si, a criança realiza ações mentais, comportamentais e verbais, pelas quais dá significado às suas experiências, organizando-as na temporalidade de sua existência.

Para Passeggi et al. (2014, p. 88), “a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo os seres humanos como personagem da ação”. Cada componente da narrativa ganha sentido, a partir do lugar que cada personagem ocupa no enredo; e essa sucessão está relacionada com a intencionalidade de quem narra e com a sua relação com quem escuta ou lê.

As narrativas, como coloca Bruner (1997; 2001), são formas culturais privilegiadas nas e pelas quais as pessoas interpretam o mundo, dando ordem temporal a ele, significando-o. Nesse sentido, o autor concebe o significado como produção única, singular, de cada indivíduo, a maneira como interpreta suas experiências. Ao interpretar o mundo, as pessoas atribuem sentido a ele e assim o fazem na e através de narrativas. (CONTI; PASSEGGI, 2014, p. 149)

Mesmo as narrativas curtas, como as das crianças, com o mínimo de palavras, devem ser objeto de consideração, afirma Passeggi (2014), pois nelas existe uma extensão máxima de vida, o que demanda do pesquisador atenção rigorosa, sensibilidade e estudo teórico para interpretá-las. A autora considera a criança como autora e agente da sua história. Ressalta que as experiências vividas são narradas desde a tenra infância, e é necessário somente que os pesquisadores estejam dispostos a tomar as narrativas infantis como fonte merecedora de pesquisa. A criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar, de produzir cultura e conhecimento. Elas são seres de grandes potencialidades, do tempo presente, e não projetos, não um devir – como durante muitos séculos se tratou e considerou a criança.

A criança nunca deixou de frequentar a escola, e uma das formas possíveis de resgatar essa criança é colocando-se à sua escuta e considerando suas falas no contexto de todo o trabalho pedagógico. O mundo das culturas infantis é formado pelas relações das crianças com os adultos e também pelas relações entre si. Quando

se trata da relação criança-adulto e criança-criança, é para além do universo da escola. Ambas as relações permitem a construção das culturas da infância, garante Sarmiento (2008 apud PASSEGGI, 2014). Para esse autor, as culturas da infância têm suas bases em três pilares: na interatividade, na ludicidade e na fantasia. No caso da interatividade, Sarmiento (2008) destaca que as culturas das crianças são primeiramente culturas de pares. As rotinas, as atividades, as ideias e os valores são produzidos e compartilhados com seus pares. Na interação com o outro, as crianças criam, partilham, refletem, planejam ações, reinventam, reproduzem. Em relação à ludicidade, as crianças brincam muito, e brincar para elas é coisa séria. O brincar é condição para a aprendizagem e para a assimilação do mundo que as cerca. E, por último, um dos pilares mais importantes: a fantasia, o faz de conta. As crianças transitam com muita facilidade da realidade para a fantasia. Em muitas situações, o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem. Uma das consequências disso é a não linearidade temporal. O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade da situação imaginária.

A escuta atenta das narrativas da criança permite o acesso às suas culturas, ao seu modo de estar no mundo, de concebê-lo e também de conceber a escola. “[...] as crianças não se inserem nas escolas de forma passiva, mas como atores sociais que, por meio de elementos oferecidos a elas, são capazes de produzir sentidos próprios para as experiências vividas e narrar, para si mesmo e para os outros, o que lhes acontece” (FURLANETTO, 2014, p. 161).

Essa autora considera que a criança tem capacidade de refletir sobre os acontecimentos, narrar suas experiências e multiplicar os sentidos para o vivido. Para ela, “é tempo de se olhar para a escola com outros olhos” (FURLANETTO, 2014, p. 169). Olhos estes capazes de considerar as culturas infantis e, a partir delas, desenvolver propostas que cooperem para a formação de uma sociedade mais justa.

Falando em culturas infantis, cabe destacar o desenho infantil. Ele é uma das possibilidades de expressão das crianças e nos permite o acesso ao seu mundo, à sua cultura, ao seu conhecimento. Também é uma forma de narrativa, pois, ao desenhar, a criança fala, cria o contexto, a trama do seu desenho. Além disso, após concluir seu desenho, ela cria uma narrativa para ele, e nem sempre é a narrativa do ato de desenhar.

Nesta pesquisa, as crianças narraram sobre o tempo – Este é o foco da próxima seção.

A CRIANÇA E O TEMPO

A criança, desde bebê, está submersa em um mundo do qual o conceito de tempo é parte integrante. Ela participa de várias situações que envolvem o conceito de tempo e as expressa de acordo com a sua compreensão. Algumas falas das crianças são comuns no cotidiano escolar: “já está chegando a hora do lanche”, “não deu tempo para terminar de pintar o desenho”, “o tempo de brincar vai ser muito?”, “amanhã não tem aula?”, “o que é feriado prolongado?”, “Professora, minha mãe perdeu o tempo e não amarrou o meu cabelo”, “Quando eu chegar em casa e ainda tiver sol, eu vou falar para minha mãe olhar a agenda”, entre outras.

Em meio a essas situações, a criança vai criando vocabulário, definições e curiosidades, na maioria das vezes não convencionais, sobre o tema. Essa vivência inicial favorece a construção da aprendizagem do conceito de tempo. As respostas das crianças a perguntas dos adultos que contenham a questão do tempo são indicadores de busca para construir significações para compreender o mundo. Muitas vezes, elas usam “amanhã” para indicar ontem; “perdeu o tempo” para indicar perdeu a hora; “eu fazi” para indicar eu fiz ontem; qualquer período de férias indica que se deve mudar o ano. E, também, fazem questões no intuito de entender esta contagem do tempo: “Amanhã é semana que vem?”, “Por que tem aula cinco dias?”, “Está chegando o dia do teatro?” (pergunta feita várias vezes ao dia, quando há um evento previsto para acontecer), “Quanto tempo falta para a semana da criança?”, “Vai demorar a ir ao parque?”.

À medida que crescem e têm mais experiência com o tema tempo, as crianças conquistam mais autonomia e formulam novas questões, desenvolvem estratégias, criam novas formas de marcar o tempo, discutem com os colegas, questionam o professor e os familiares.

Mas o que é o tempo? Múltiplas são as possibilidades de discutir tal conceito. Vale destacar, inicialmente, uma possível classificação dos diferentes conceitos de tempo, proposta por Nunes (1995): tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e tempo linguístico.

Para o autor, o tempo psicológico ou vivido tem como característica a sua permanente “descoincidência” com as medidas temporais objetivas. Por exemplo, uma hora pode ser tão curta como um minuto, dependendo da intensidade de como foi vivida; ou, ao contrário, um minuto pode também nos parecer tão longo como uma hora. É o tempo que “...se compõe de momentos imprecisos que se aproximam ou tendem a fundir-se, o passado indistinto do presente, abrangendo, ao sabor de sentimentos e lembranças, ‘intervalos heterogêneos incomparáveis’” (NUNES, 1995, p. 19, grifo do autor).

No tempo físico, as mensurações são precisas, uma hora é igual a 60 minutos; é o tempo marcado pelo relógio, com caráter incondicional. Já o tempo cronológico é o firmado nos calendários, que têm uma “ordem das datas a partir de conhecimentos qualificados, que servem de eixo referencial”, como, por exemplo, o nascimento de Cristo (NUNES, 1995). Esse tempo engrena o tempo histórico, que concebe a duração das formas históricas de vida, dividindo-a em intervalos longos ou curtos, como, por exemplo, guerras, revoluções, advento do capitalismo. A marcação do tempo depende da duração do acontecimento.

Por fim, Nunes (1995, p. 22) apresenta o tempo linguístico, que está “organicamente ligado ao exercício da palavra, definindo-se e ordenando-se como função do discurso”. Nesse tempo, existe uma grande diferença em relação aos demais: o suporte de ordenação dos acontecimentos é a linguagem. Com as expressões adverbiais como – além de outras – “ontem”, “hoje”, “amanhã”, no momento da fala é possível marcar o passado, o presente e o futuro, respectivamente.

Elias (1998), ao discutir o conceito de tempo, afirma que ele se constitui como um dado objetivo do mundo criado e não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível. O tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear num respirar como um odor. Assim, como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora, por exemplo, é algo invisível. O autor discute as duas teorias do tempo: a física e a sociológica. O tempo serve aos homens “como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência” (ELIAS, 1998, p. 8). São, portanto, indissociáveis o homem e o tempo, e não é possível separar “sujeito” e “objeto”.

Entendemos que o conceito de tempo não pode ser sonogado às crianças na escola, pois ele possibilita a vivência do tempo como regulação, como autodisciplina. Concordamos com as posições de Elias (1998, p. 14, grifo do autor):

Ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade.

A questão do tempo está implícita no modo de ser do homem. Ele se percebe sendo e dizendo “eu sou”, manifestando seu modo de existir e ocupado com seus afazeres. Na palavra e pela palavra, o homem pode narrar o tempo vivido. Na narrativa, os tempos cronológico, histórico e vivido se entrelaçam. Para Nunes (1995, p. 27, grifos do autor), a narrativa possui três planos: o da história, do ponto de vista

do conteúdo; o do discurso, do ponto de vista da expressão; e o da narração, do ponto de vista do ato de narrar. Ainda, para o autor,

o discurso nos dá a configuração da narrativa como um todo significativo; a *história*, o aspecto episódico dos acontecimentos e suas relações, juntamente com os motivos que os concatenam, ambos impondo à narrativa um limiar de inteligibilidade cronológica e lógica, traduzível num resumo. Normalmente, o tempo de uma corre paralelamente ao do outro. (NUNES, 1995, p. 28, grifo do autor)

Todas as modalidades de tempo fazem parte da vida do homem; então, o tempo também é tratado na dimensão do trabalho pedagógico realizado nas escolas, uma vez que elas têm como pressuposto a formação do ser humano.

Há o tempo vivido na perspectiva da criança e também na perspectiva do professor. Por parte da criança, é o tempo que passa, à medida que seus processos cognitivos avançam, quando as ideias vão clareando, nos encontros e desencontros das relações pessoais. Já no caso do professor, é o tempo de estar com as crianças, com o conteúdo a ser trabalhado, ensinando e aprendendo em uma instituição social com organização específica, com a sua trajetória de vida pessoal e profissional.

O TEMPO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS EM SALA DE AULA

O Livro do tempo foi a última proposta pedagógica de uma sequência trabalhada com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil. As propostas desenvolvidas faziam parte de uma pesquisa de Mestrado que tinha como objetivos: identificar os marcadores temporais que as crianças utilizavam em suas falas e desenhos; identificar as noções de tempo por elas explicitadas em contextos planejados para discutir o tema; e captar o movimento de circulação e apropriação do vocabulário relativo ao tempo em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no interior de São Paulo. A pesquisadora fez uma parceria com a professora efetiva da sala de aula e, no decorrer de cinco meses (16 encontros), uma hora por semana, a pesquisadora dedicava-se a desenvolver com as crianças propostas que abordavam o conceito do tempo. Essas propostas eram previamente discutidas com a orientadora e com a professora da turma.

A turma era composta por 22 crianças, 9 meninos e 13 meninas, da faixa etária de 4 a 6 anos (algumas crianças completaram 6 anos no final do processo).

Em todos os encontros, nas diferentes atividades desenvolvidas com elas, o foco esteve nas narrativas, nas falas e nos desenhos das crianças sobre o tempo.

A dinâmica escolhida foi a roda de conversa, uma vez que a professora da turma já a utilizava no cotidiano das crianças desde o início do ano letivo. Havia um

microfone, confeccionado pelas crianças, que tinha como objetivo organizar a fala, de modo que todos pudessem falar e também ouvir os colegas. Quando queriam se manifestar, usavam esse microfone.

Para a produção de dados, foi utilizado um gravador e um *tablet*. Na maioria dos encontros, as falas das crianças foram audiogravadas. No encontro em que as crianças narraram sua história, a partir do livro confeccionado por elas, as falas e as imagens foram videogravadas.

MEU LIVRO DO TEMPO! – UMA PRODUÇÃO NARRATIVA DAS CRIANÇAS

Nesta proposta de produção do livro do tempo, as crianças registraram um pouco do seu tempo vivido, seus sonhos e planos, e se projetaram para o futuro. Foram cinco encontros dedicados à sua elaboração. As crianças desenharam cada página, separadamente, e, ao final, produziram uma narrativa sobre o livro, sobre a sua vida.

Enquanto desenhavam as páginas do livro, com muito entusiasmo e envolvidas com o trabalho, as crianças falavam sobre o que desenhavam, conversando entre si, com a pesquisadora e com a professora da turma. Em um dos encontros, conversaram também com a orientadora da pesquisa, que estava presente na sala de aula. O diálogo a seguir aconteceu no primeiro dia do trabalho:

Selma: Hoje vamos fazer a primeira página do livro do tempo: Quando eu era nenê...

Diego: É igual à música: quando eu era neném, eu era assim... eu era assim... eu era assim... Eu fiz a maternidade, e o pai levou flores para a mãe porque o bebê nasceu.

Claudia: Eu adoro desenhar....

Flávia: Eu vou fazer eu no carrinho.

(EA: 02/12/14)

E assim foi construída a primeira página do livro. Seguem alguns desenhos das crianças juntamente com suas narrativas (Figuras 01 e 02).

Figuras 01 e 02: Primeira página do livro



Quando eu era nenê minha mãe me levou para fazer um piquenique.

Aqui eu fiz duas flores, uma casa, dois sóis, um céu. Aqui sou eu e eu era bebê.
(Clara)

Fonte: Arquivo da pesquisadora – data do encontro: 02/12/14

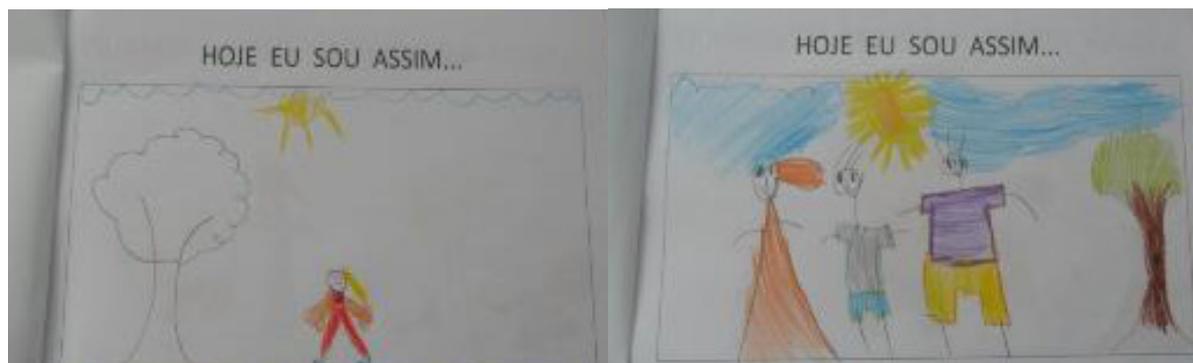
Tanto nos desenhos quanto nas falas e narrativas observamos a presença da família, principalmente da mãe. É interessante observar como as crianças revelaram saber representar a pessoa humana: desenharam a cabeça, os braços, as pernas, olhos, nariz... A presença do berço no quarto dos bebês e também do carrinho nos desenhos denota como os adultos acomodam os bebês e os carregam em alguns momentos.

Na segunda página do livro, “Hoje eu sou assim...”, as crianças desenharam como elas se veem atualmente. Douglas novamente afirmou: “é igual à música quando eu era criança... criança...criança... eu era assim...”. Nesse momento, o grupo todo começou a cantar a música, mesmo sem a pesquisadora solicitar. Constatamos o quanto a música tinha marcado o grupo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) ressaltam, em dois momentos, a importância do trabalho pedagógico com a música. Afirmam que as propostas pedagógicas devem “favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e promover a interação com as diferentes revelações de música. Por meio da música, a criança se comunica e se expressa. Juntamente com seus pares e em momentos lúdicos a criança explora e amplia seu repertório musical (BRASIL, 2017). Portanto, a música é uma linguagem que precisa estar presente nas propostas para as crianças da Educação Infantil, pois ela pode lhes proporcionar diferentes aprendizagens: o ritmo, o vocabulário e a fluência. No caso desta pesquisa, ela foi disparadora da discussão dos diferentes tempos da vida: bebê, criança, adulto e idoso.

Durante o desenho da segunda página, além de cantar a música, as crianças seguiam falando sobre o que estavam desenhando. Nas Figuras 03 e 04, apresentamos alguns desenhos com as descrições das crianças sobre essa página do livro.

Figuras 03 e 04 – Desenhos da segunda página do livro



Quando eu cresci: minha mãe, meu pai,
uma árvore, um sol, uma nuvem e eu.

(Lucas)

Eu cresci e fui para a escola sempre
passeando indo pro parque e pro bosque.

(Flávia)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (encontro de 03/12/14)

Analisando esta página do livro, é possível constatar que, além da presença da família, aparece agora a escola, o que corresponde ao que observamos durante as atividades: ao tratar do tempo vivido, as crianças demonstravam fortes relações com as famílias e com a escola.

Nas duas próximas páginas, as crianças se projetaram para o futuro, desenhando e descrevendo sobre “Quando eu crescer quero ser assim” e “Quando eu ficar velhinho/a quero ser assim...”.

No decorrer da atividade, as crianças falavam:

Lucas: Tem que fazer o telhado da casa, senão chove dentro dela. Olha eu adulto com minha mãe. Selma, olha o cabelo da minha mãe.

Lucas: Olha o tamanho do meu bolo... Estou fazendo 26 anos.

Flávia: Eu estou de bengala.

Carlos: Eu fiz um cachorro e eu veterinário.

Douglas: Selma, me olha bem velhinho e eu estou indo tirar dinheiro na máquina de tirar dinheiro.

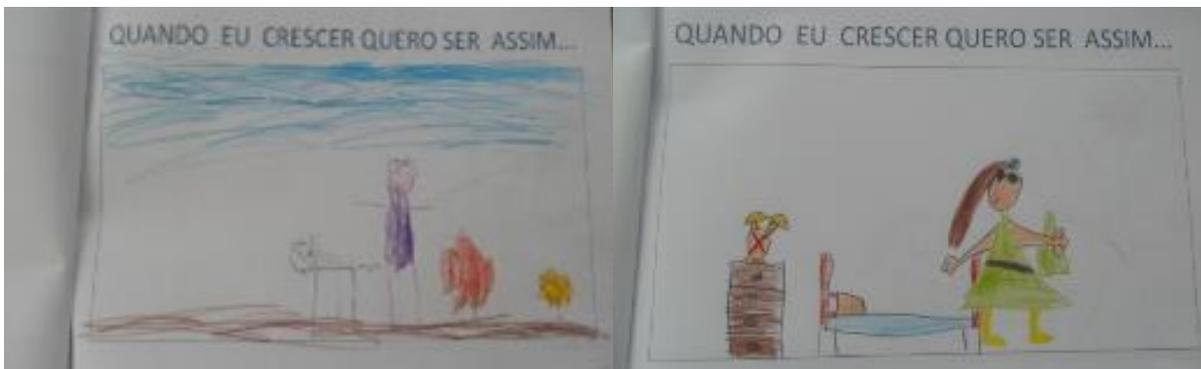
Rafaela: Desenhei eu saindo da cama, arrumando a cama e saindo para trabalhar.

Hugo: Fiz eu com roupa de piloto. (EA, 09/12/14)

As crianças trazem, nos seus desenhos, o cotidiano delas, o que elas veem os adultos e os idosos fazendo. O caixa eletrônico recebe o nome de máquina de tirar dinheiro, o desenho da velhinha é com bengala, a rotina do dia é “levanta, arruma a cama e sai para trabalhar”. O tempo do futuro está intimamente ligado ao tempo vivido pelas crianças agora, às pessoas que convivem com elas.

As Figuras 05 e 08 trazem os desenhos das crianças com suas respectivas falas

Figuras 05 e 08 – Desenhos das páginas “Quando eu crescer quero ser assim...” e “Quando eu ficar velhinho/a quero ser assim”, de Meu livro do tempo.



Esse aqui eu estava muito maior. Eu fiz duas flores, o cachorro e eu.

Quando eu fiquei adulta, saí para trabalhar. (Rafaela)

Fonte: Arquivo da pesquisadora – (encontro de 09/12/14).

As crianças conseguem projetar-se para o futuro com muita tranquilidade. Ao fazê-lo, nos mostram e nos contam um pouco de como está sendo a sua história, os fatos que vivenciam e o que já aprenderam. Ao projetarem-se, tomam como referência suas relações do cotidiano, o que veem os adultos e os idosos fazerem e falarem.

No final da produção, ao falar sobre o livro, ou seja, apresentar o desenho por meio da palavra, as crianças se colocaram por três caminhos. Um deles foi narrar o livro, como uma história, com apresentação, começo, meio e fim, como, por exemplo, a criança Rafaela (Figuras 09 a 13).

Figuras 09 a 13 – Desenhos do livro de Rafaela



Oi, meu nome é Rafaela, e esse é meu livro do tempo.



Quando eu fiquei adulta... saí para trabalhar.



Como eu sou hoje... eu estava passeando no jardim.



Quando eu fiquei adulta... saí para trabalhar.



Quando eu era velhinha um bosque eu fui visitar. E Fim!

Fonte: Arquivo da pesquisadora (videogravação em 11/12/14).

Rafaela, no nosso entender, fez uma narrativa de sua vida, falando sobre o passado, o presente e o futuro, usando os tempos verbais corretamente para o passado e o presente; o futuro ela indica como um tempo passado. Constatamos a presença da conjunção temporal “quando”.

Ficou evidente que, nos livros em que existe uma narrativa, há uma regularidade no uso dos tempos verbais para o passado (“era”, “tinha nascido”, “cuidava”, “colocavam”, “levou”, etc.) e o presente (“sou”, “é”).

Somente duas crianças conseguiram expressar o tempo verbal no futuro: “Quando eu crescer vou ser um jogador de bola. Quando eu for velhinho eu vou no banco tirar dinheiro” (Douglas, EA11/12/14) e “Quando eu crescer quero ser veterinário e cuidar de um montão de animais” (Carlos, EA, 11/12/14).

Outro modo escolhido para apresentar o livro foi descrevendo o que estava desenhado no papel, conforme Figuras 14 a 18.

Figuras 14 a 18 – Desenhos do livro de Joana



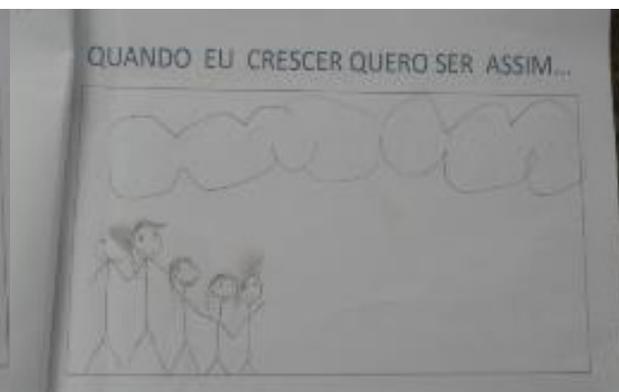
Meu nome é Joana.



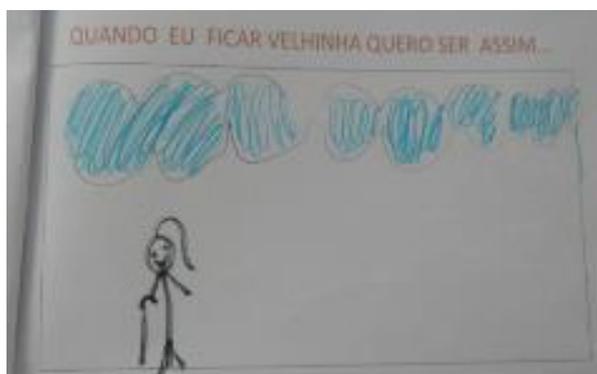
Aqui sou eu no colo do meu pai e minha mãe levando o carrinho.



Aqui sou eu como eu sou hoje. Estou segurando meu sobrinho.



Aqui sou eu com meu marido e meus filhos.



Aqui sou eu velhinha, usando uma bengala. Fim!!!

Fonte: Arquivo da pesquisadora (videogravação em 11/12/14).

Observamos nessa descrição, assim como em outras, que a criança sempre usa o tempo verbal no presente.

Algumas crianças (três) não quiseram falar. Apenas foram virando as páginas do livro, como foi o caso de Maísa (Figuras 19 a 23).

Figuras 19 a 23 – Desenhos do livro de Maísa





Fonte: Arquivo da pesquisadora (videogravação em 11/12/14).

Na análise dessas formas, nos reportamos a Silva (2002), que relata que, em alguns momentos, a criança conta uma história a partir do seu desenho e, em outros, apenas dá nome aos elementos. Ocorreu também o fato de a criança não querer falar. Todas as formas foram respeitadas pela pesquisadora e pela professora da turma.

Durante toda a atividade, deixamos as crianças falarem livremente, pois “a fala e o desenho se organizam mutuamente” (SILVA, 2002, p. 123). As crianças demonstravam satisfação em ir falando enquanto desenhavam. Não eram falas esporádicas, mas versavam sobre as fases da vida que estavam sendo desenhadas.

A atividade de confecção do livro, mesmo sendo realizada em poucos encontros, motivou as crianças a participarem. Todas se envolviam com a proposta, a cada página iam contando sobre sua vida enquanto desenhavam, como já mencionamos – falaram e cantaram durante a produção.

Observamos o quanto descreveram, narraram e desenharam sobre as marcas do seu tempo vivido. Ao desenhar, iam falando suas intenções representativas, que não necessariamente seriam as mesmas ao final do livro. Dependendo do contexto no qual as crianças falam do seu desenho, ele muda de representação.

Foram atividades registradas dentro de um tempo físico, marcado pelo relógio, entre uma hora e uma hora e meia, porém traziam o tempo vivido e o projeto de um tempo futuro. Por tratar de temas da vida das crianças, as atividades ganharam “vida” ao serem realizadas. Portanto, mesmo a escola tendo tão presente o tempo do relógio, é possível considerar e valorizar o tempo vivido dentro de cada proposta apresentada.

Outro ponto a registrar é que a cultura, o contexto e as vivências foram referências para a construção do desenho e para as falas da criança sobre seu livro.

FINALIZANDO...

A proposta do Livro do Tempo foi significativa para as crianças e possibilitou um momento rico de aprendizagem para elas e uma análise de como o tema pode ser explorado com as crianças da Educação Infantil.

No decorrer da produção do livro e também no momento da filmagem, as crianças mostraram a reflexão que realizaram sobre o tema depois de quatro meses discutindo-o por meio de diferentes propostas.

É importante ponderar que a equipe escolar precisa considerar o tempo físico, marcado pelo relógio, quando se trata do planejamento escolar e das diferentes atividades do cotidiano, porém as vivências, as interações, o significado das propostas, o modo como o tempo está sendo vivido pelas crianças não podem ficar no segundo plano ou então esquecidos.

No decorrer da produção do livro, as crianças interagiram umas com as outras, com a professora e com a pesquisadora. Foram desenhando e falando sobre o passado, o presente e o futuro. Trouxeram também as discussões anteriores sobre o tema. Foi um momento lúdico e de muita aprendizagem. Tal aprendizagem, com certeza, não seria tão rica e tão significativa se as crianças estivessem sentadas, individualmente, ouvindo a pesquisadora e a professora.

Desenhar, narrar e falar... três ações muito presentes. Ações que fazem parte do cotidiano da infância, são ricas em conhecimento e podem ser consideradas nos planejamentos dos professores e nas pesquisas realizadas na Educação Infantil. Trabalhar com a elaboração de um conceito com as crianças é ir além do cumprimento de um programa de ensino, pois implica também formá-los para a participação e a investigação.

O estudo da teoria possibilitou um planejamento adequado à faixa etária e com uma intencionalidade pedagógica muito clara. Tal intencionalidade precisa estar presente em qualquer planejamento do professor. Para tanto, ele precisa ser um estudioso, um pesquisador, um observador e fazer uma documentação pedagógica de seu trabalho.

Os conceitos espontâneos que as crianças trouxeram no decorrer da pesquisa serviram como base para compreender os conhecimentos científicos tratados – neste caso, o tempo. Ao longo do trabalho pudemos constatar como o vocabulário das crianças se enriqueceu, como os marcadores temporais se fizeram presentes e o quanto elas conseguiam narrar os contextos vividos, na escola ou no convívio familiar – o que possibilitou que tivéssemos acesso às práticas sociais dessas crianças.

O trabalho foi uma experiência significativa para as crianças e para a pesquisadora. Para as crianças, porque foi possível constatar, em suas narrativas e

desenhos, o envolvimento de cada uma delas no decorrer da produção do livro. Para a pesquisadora, porque a convivência com as crianças possibilitou uma reflexão sobre o processo de elaboração conceitual, sobre as diferentes questões que envolvem o tema pesquisado e sobre a relevância da escuta atenta a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Prefácio. *In*: FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998 p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRUNER, Jerome. **Atos de significações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. *In*: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p.149-159.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvea Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Contribuições das crianças para (re) pensar as escolas de infância. *In*: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 161-171.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago.2006.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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, Carmem Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

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.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interações**, Portugal, n. 10, p.1-5, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/366-924-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/366-924-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra. **A construção social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

SOBRE AS AUTORAS

SELMA NASCIMENTO VILAS BOAS. Pedagoga pela Universidade Padre Anchieta. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Jundiaí/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7168-7688>

ADAIR MENDES NACARATO. Licenciada em Matemática, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, atua no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba/SP, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>.

RECEBIDO: 13/02/2019.

APROVADO: 21/02/2019.

NARRATIVAS E APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL RURAL

NARRATIVES AND LEARNING EXPERIENCES OF CHILDREN FROM A RURAL CHILDREN EDUCATION SCHOOL

NARRATIVAS Y APRENDIZAJES EXPERIENCIALES DE NIÑOS DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL RURAL

Patrícia Júlia Souza Coêlho¹
pjs.coelho@hotmail.com

Elizeu Clementino de Souza²
esclementino@uol.com.br

RESUMO

Este artigo aborda questões concernentes à pesquisa (auto)biográfica ao enfatizar, nas análises das narrativas de crianças de 0 a 6 anos, o processo de constituição de aprendizagens experienciais no contexto de uma escola pública rural de Educação Infantil. As análises das narrativas das crianças dialogaram com os princípios da Sociologia da Infância e da abordagem (auto)biográfica. Para a recolha das narrativas infantis, foram utilizados como dispositivos metodológicos rodas de conversa, desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa. Busca-se, com as reflexões apresentadas, ampliar os debates sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, considerando os sentidos que as crianças de localidades rurais atribuem às experiências vividas nos diferentes contextos em que a educação delas se materializa, especialmente, no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA; NARRATIVAS DE CRIANÇAS; APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS.

ABSTRACT

This article addresses questions related to biographical research, emphasizing in the analysis of the narratives of children from 0 to 6 years, the process that constitutes the experiential learning in the context of a rural public school of early childhood Education. The analysis of children's narratives dialogues with the principles of Sociology of Childhood and the (auto) biographical approach. For the collection of children's narratives, were used as methodological devices: conversation group, children's

¹ Universidade do Estado da Bahia

² Universidade do Estado da Bahia

drawings and narrative dialogues with each child participant of the research. With the reflections presented, we aim to broaden the debates about different childhoods and on experiential learning, considering the meanings that the children of rural areas attribute to the experiences lived in the different contexts in which their education materializes, especially in the school context.

KEY WORDS: (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH; CHILDREN NARRATIVES; EXPERIENCED LEARNING.

RESUMEN

Este artículo aborda cuestiones concernientes a la investigación autobiográfica, al enfatizar, en los análisis de las narrativas de niños de 0 a 6 años, el proceso de constitución de aprendizajes experienciais en el contexto de una escuela pública rural de Educación Infantil. Los análisis de las narrativas de los niños dialogaron con los principios de la Sociología de la Infancia y del enfoque autobiográfico. Para la recogida de las narrativas infantiles, se utilizaron como dispositivos metodológicos: ruedas de conversación, dibujos infantiles y diálogos narrativos con cada niño colaborador de la investigación. Se busca, con las reflexiones presentadas, ampliar los debates sobre las diferentes infancias y sobre los aprendizajes experienciais, considerando los sentidos que los niños de localidades rurales atribuyen a las experiencias vividas en los diferentes contextos en que la educación de ellas se materializa, especialmente, en el contexto de la escuela.

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA; NARRATIVAS DE NIÑOS; APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

As discussões construídas no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), têm investido em análise de questões sobre escolas rurais multisseriadas (SOUZA, 2014, 2016), especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, às políticas educacionais para as populações rurais e às narrativas dos sujeitos das comunidades rurais sobre a escola, seus modos de vida e as formas como constroem processos de sociabilidades na vida cotidiana nos espaços rurais.

O presente texto tem como objetivo apresentar narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, com a intencionalidade de socializar os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais construídas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas, especialmente a escola. As análises aqui empreendidas se centram nas narrativas produzidas no período de setembro a

dezembro de 2017, no que se refere às narrativas de crianças de Educação Infantil, de 4 a 6 anos, sobre a escola rural em que estudam, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Território do Sisal – BA, considerando o seguinte problema investigativo: O que narram as crianças de Educação Infantil sobre a escola rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa?

A temática proposta neste texto dialoga com princípios teóricos da Sociologia da Infância e da pesquisa (auto)biográfica, voltando-se para categorias analíticas relacionadas às infâncias, ao protagonismo infantil, à cultura da infância, às experiências, às narrativas infantis e às aprendizagens experienciais.

Em nossas reflexões foram considerados dois eixos analíticos, que nos possibilitaram discutir dimensões concernentes à Sociologia da Infância e à pesquisa (auto)biográfica, através de diálogos com narrativas das crianças sobre os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais constituídas por elas no cotidiano escolar. Para construção das narrativas das crianças, respaldadas nos princípios da abordagem (auto)biográfica, foram propostos rodas de conversa, desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa. Passeggi et al. (2014, p. 86) explicam que, ao considerarmos o que pensam as crianças sobre a escola da infância, estamos considerando “[...] a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito [...]”.

A expectativa é que as discussões suscitadas neste texto fomentem reflexões pertinentes sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, referenciadas nas narrativas das crianças que vivem em localidades rurais do Território do Sisal, pautadas nos sentidos que elas atribuem às experiências vividas nos diferentes contextos em que a educação delas se materializa, especificamente na escola.

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS: ALGUNS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A criança é um sujeito que se insere em uma determinada estrutura social, da qual ela não só é capaz de se apropriar, mas também de promover transformações necessárias pela ativa participação nas dinâmicas existentes em seu contexto sociocultural e pelas relações estabelecidas com os pares e os adultos que fazem parte da sua vida.

Nesse sentido, visibilizar as crianças nos processos educativos e nas pesquisas desenvolvidas que as envolvem configura-se como fundamental nesses movimentos investigativos e formativos, possibilitando-nos reconhecê-las como protagonistas, a fim de oportunizar a esses sujeitos a construção de sentidos às experiências vivenciadas nos diferentes contextos em que estão inseridas. Assim, a valorização das narrativas infantis se apresenta como um relevante dispositivo para compreender a infância, em sua diversidade, e para se pensar em uma educação que possa concretizar os direitos das crianças, estabelecidos legalmente por documentos oficiais destinados às crianças e à Educação Infantil.

Buscamos, assim, apresentar as narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, tendo em vista apreender os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais vivenciadas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas: escola, família e comunidade. A opção pela pesquisa (auto)biográfica, envolvendo pesquisa com crianças, se justifica por considerarmos fertilidades e contribuições epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica para ampliação dos estudos sobre as infâncias, respeitando e valorizando as histórias e as narrativas singulares das crianças. De acordo com Souza (2006), através dessa abordagem de investigação-formação, o sujeito é capaz de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre suas vivências cotidianas, permitindo a ele, nessa dinâmica, viver o papel de autor e ator da sua própria história, através das relações que estabelece entre a subjetividade e a narrativa.

Na abordagem (auto)biográfica, as narrativas infantis são relevantes nos processos formativos das crianças, na medida em que, através do ato de narrar, é possível a esses sujeitos sociais a reinvenção de si e a atribuição de sentido e significado às experiências vivenciadas cotidianamente, como explicam Rocha e Passeggi (2012, p. 15), ao afirmarem que:

[...] as narrativas são construídas com o intuito de dar sentido à experiência humana e de organizá-la, sendo uma de suas principais características o estabelecimento de relações entre o excepcional e o comum. Estão intimamente ligadas às experiências culturais de cada indivíduo, e suas significações variam de acordo com os sentidos atribuídos por cada cultura. (PASSEGGI, 2012, p.15)

As narrativas infantis nas pesquisas (auto)biográficas sobre/com a criança são algo emergente para que os direitos das crianças possam ser materializados, como também para possibilitar a consolidação da reinvenção da infância e da inserção da criança, de forma crítica, na sociedade a que pertence, considerando, no bojo desse processo, a capacidade reflexiva da criança. Para Passeggi (2014, p. 135):

[...] a reflexividade autobiográfica configura-se como um modo de inserção dos indivíduos na História, não apenas como espectadores do espetáculo da vida, mas também como autores e agentes dessa história. A intenção é mostrar que essa disposição humana para reflexão sobre as experiências vividas se manifesta desde tenra infância. As narrativas das crianças nos permitem sinalizar que a reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência. (PASSEGGI, 2014, p.135)

Nesse processo, é de suma importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos de práticas sociais, muitas vezes impostas em contextos educativos como família, comunidade e escola, sendo capazes não somente de apreender sua cultura, mas também de problematizar a realidade apresentada e produzir sua própria cultura.

A valorização da infância em si mesma demanda rever a visão homogeneizada sobre essa categoria social, como compreendê-la em seu tempo presente, considerando as especificidades das crianças. Nessa perspectiva, a concepção de infância e de criança respaldada na visão adulcentrada precisa ser ressignificada, buscando estabelecer uma relação dialógica com as crianças nos processos de compreender seus modos de ser e estar no mundo e de educá-las. Nos processos de pesquisa com crianças e de Educação Infantil, a centralidade da cultura infantil assim como os desejos, os conhecimentos e as aptidões apresentados pelas crianças indicam possibilidades investigativas e formativas pertinentes para se pensar sobre as diferentes infâncias e as práticas educativas, considerando a perspectiva da própria criança.

Nessa visão de conceber as crianças, Borba (2008, p.80) explica que:

[...] as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo meio ambiente. Nesse sentido, elas se apropriam de seus elementos, reinterpretando-os e contribuindo ativamente para a produção cultural e para a transformação da sociedade em que se inserem. (BORBA, 2008, p.80)

Contudo, essa mesma autora explica que as culturas infantis precisam ser compreendidas de forma articulada às estruturas sociais a que pertencem as crianças, também se considerando, nessa dinâmica, as relações que elas estabelecem com as culturas adultas (BORBA, 2008). Nesse sentido, a participação dos grupos sociais, como a família, a comunidade e a família, assume um importante papel no processo de formação pessoal e social das crianças.

Nas pesquisas que envolvem crianças, podemos afirmar que a abordagem (auto)biográfica sobre os estudos da infância e da Educação Infantil representa dispositivo teórico-metodológico importante para colaborar com a construção da identidade pessoal e social da criança, entrelaçada com a sua história de vida. As

crianças, ao narrarem os acontecimentos vivenciados cotidianamente, entram, através da atividade de biografização, em um processo de reflexividade. Passeggi *et al.* (2014, p. 89) explicam que:

[...] pela reflexividade (auto)biográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectadora e como personagem do espetáculo narrado, como pensadora e como objeto pensado, enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas. (PASSEGGI *et al.*, 2014, p.89)

Diante da elucidação acima apresentada, podemos afirmar que as narrativas, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, contribuem no processo de compreender as concepções que as crianças têm de si mesmas, os sentidos que elas atribuem às experiências vivenciadas no âmbito sociocultural e como as práticas educativas propostas convergem com suas expectativas e desejos. De acordo com De Conti e Passeggi (2014, p. 152):

Podemos dizer que é exatamente quando se busca esse estudo sistemático da experiência pessoal e seu significado, ou seja, quando se pretende entender como os eventos têm sido construídos pelos sujeitos ativos é que a investigação narrativa é apropriada. Isso implica dizer que, através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador (DE CONTI; PASSEGGI, 2014, p.152 – grifo das autoras)

A concepção de que as crianças têm muito a falar sobre si mesmas e sobre suas experiências se interliga com a ideia de que, pelas narrativas infantis, é possível compreender a infância, considerando as reflexões que as crianças fomentam. Nesse sentido, Passeggi *et al.* (2014, p. 87) explicam que:

[...] que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em si que abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. [...] considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância. (PASSEGGI *et al.*, 2014, p. 87)

Ao nos propormos a ouvir as narrativas de crianças que vivem suas infâncias em localidades rurais e que estudam em uma escola pública rural de Educação Infantil, lotada no povoado de Água Boa, no município de Serrinha – BA, tivemos

como intenção investigativa compreender a concepção que elas têm das infâncias vividas em seu contexto sociocultural e a representação que elas têm de escola, considerando, nessa análise, as aprendizagens experienciais vivenciadas no contexto escolar.

As narrativas das crianças nas pesquisas implicam deslocamentos, mudanças de atitude por parte dos adultos pesquisadores, concernentes à concepção de infâncias e de crianças. Passeggi (2014, p. 137), nesse sentido, apresenta a seguinte explicação:

Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar suas reflexões como fonte de pesquisa representam, pelo menos, duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. De modo que, se por um lado é custoso admitir que a criança tenha experiência desde tenra idade, por outro lado, é mais improvável validar sua reflexão sobre elas. (PASSEGGI, 2014, p. 137),

O reconhecimento das narrativas das crianças nas pesquisas se configura, então, como um novo paradigma para os estudos sobre infâncias, crianças e Educação Infantil. Borba (2008, p. 78), nesse sentido, assevera que estudos sobre as culturas infantis, vinculados ao campo da Sociologia e Antropologia, “têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo”.

Para tanto, é necessário visibilizar as narrativas infantis nas pesquisas e nas práticas educativas na Educação Infantil, a fim de se compreender a cultura da criança, através de uma escuta sensível das interpretações que elas têm sobre si e sobre o contexto sociocultural em que estão inseridas, reconhecendo-as, nessa dinâmica, como sujeitos capazes de atribuir sentidos às experiências vividas e de transformar a realidade para elas apresentada.

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS: NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA RURAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As reflexões, ora suscitadas neste texto, resultam de análises preliminares das narrativas infantis, que foram recolhidas nos encontros iniciais com as crianças colaboradoras da pesquisa, permitindo-nos identificar algumas dimensões temáticas, tais como o brincar e a aprendizagem da leitura e escrita, emergidas do que os/as meninos/as disseram sobre si e sobre suas experiências vivenciadas em uma escola de Educação Infantil rural.

Para potencializar o processo das narrativas das crianças, através dos diálogos estabelecidos nas rodas de conversa e nos encontros individuais, no período de agosto a dezembro de 2017, foram suscitados os seguintes questionamentos: quem sou eu; o que é ser criança; o que aprendo na escola; o que gosto de fazer na escola; o que mudaria na minha escola; e o que eu já sei e o que eu gostaria de aprender na escola.

Nas rodas de conversa, foi utilizado um boneco, que representava uma criança, estudante de uma escola localizada em Salvador³, que gostaria de saber como era uma escola de infância localizada em um contexto rural e o que as crianças aprendiam nessa instituição educativa. Este encaminhamento teve como inspiração a pesquisa (auto)biográfica com crianças, desenvolvida por Passeggi *et al.* (2014).

Os desenhos infantis, produzidos pelas próprias crianças, também se configuraram como um importante dispositivo metodológico para fomentar as narrativas das crianças concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola e também em outros espaços educativos, como a família e a comunidade. Diante das produções gráficas e artísticas das crianças, foi possível estabelecer um diálogo com elas, nas rodas de conversa e nos encontros individuais, sobre suas vivências, buscando apreender em suas narrativas as aprendizagens experienciais construídas na escola pesquisada e em outros espaços educativos.

Nas narrativas das crianças participantes, o brincar se apresentou como uma importante dimensão temática, convergindo com a ideia de que esta atividade, inerente às crianças, promove importantes aprendizagens experienciais. Nesse sentido, as crianças apresentaram em suas narrativas os conhecimentos já construídos em suas trajetórias de vida com base nessa linguagem inerente à cultura infantil, que coloca as crianças no lugar do protagonismo da sua própria infância.

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer quando vem para a escola?

Brunessa⁴: Estudar e brincar!

Pesquisadora: Do que é que você brinca na escola?

Brunessa: De bola e tem vezes do brinquedo que tá lá na escola.

Pesquisadora: Quais são os brinquedos?

Brunessa: É... tem um brinquedo lá e lá na escola tem um de encaixar assim no outro e fazer castelo.

Pesquisadora: Ah, um brinquedo de encaixe, é?

Brunessa: É!

[...]

³ ⁴O boneco foi confeccionado tendo como referência o desenho do filho da pesquisadora que, ao ver a mãe viajando de Salvador para a realização da pesquisa de campo em Serrinha, mostrou curiosidade para saber mais sobre as crianças colaboradoras da pesquisa.

⁵Para preservar a identidade das crianças que colaboraram com a pesquisa, os nomes apresentados no texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

Pesquisadora: Que brinquedo você gostaria que tivesse na sua escola?
Brunessa: Eu gostaria de boneca e mais alguma coisa.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: E você, gosta de estudar nessa escola?
João: Gosto!
Pesquisadora: Por quê?
João: Porque eu gosto de brincar, de fazer dever, de pintar desenho, brincar com os brinquedos da caixa, brincar de cavalo, boi.
[...]
Pesquisadora: Fale aí para mim, uma escola para criança tem que ter o quê?
João: É, brinquedo.
Pesquisadora: E o que mais?
João: É, bola! Brinquedo da caixa, brinquedo de cavalo, brinquedo de boi.
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017)

E o que mais você gosta de fazer na escola?
Estrelinha: É, é, é, é brincar.
Pesquisadora: Brincar de quê?
Estrelinha: De brinquedo.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 5 anos, 2017)

As narrativas mencionam o brincar como uma importante atividade que as crianças desenvolvem na escola, mesmo sem um planejamento sistemático por parte da professora, que disponibiliza poucos brinquedos, como os de encaixe, de letras móveis, de pião e de animais do curral no momento do recreio, após o lanche.

Para as crianças, esses brinquedos, comprados pela própria professora, representam uma oportunidade de brincar de forma contextualizada com sua realidade e de interagir com seus pares.

Pesquisadora: E você gosta de brincar de que na escola?
Brunessa: De ... do brinquedo que a pró comprou e de correr
João: Do pião!
Pesquisadora: E qual é o brinquedo que a pró comprou? Você não lembra o nome, não?
Crianças: O pião!
Pesquisadora: E quem comprou foi a pró, foi?
Crianças: Foi!
Pesquisadora: E que horas vocês brincam de pião?
Brunessa: Quando nós acaba (nós acabamos) de lanchar, aí nós brinca (nós brincamos), aí depois tem que brincar dentro da sala. (Excerto da roda de conversa com as crianças, 2017).

Além desses brinquedos citados pelas crianças, as narrativas infantis apresentaram convergência ao se referirem a brincar de bola no campo que fica no entorno da escola. Contudo, brincar de bola, conforme as crianças narraram, é uma atividade que acontece esporadicamente, não fazendo parte do cotidiano vivido por elas no contexto escolar.

Pesquisadora: E aqui na escola tem campo?

João: Tem!

Pesquisadora: E você brinca nesse campo?

João: Brinco! Brinco de bola.

Pesquisadora: Brinca de bola?

João: Lá na diretora é (são) duas bolas.

Pesquisadora: Como é?

João: É (são) duas bolas na diretora. É uma murcha e uma dura.

(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017)

Pesquisadora: E aqui na escola, do é que você brinca?

Robin: Eu binco (brinco) de carro, eu binco (brinco) de biquedo (brinquedo) e binco (brinco) de bola.

Pesquisadora: Brinca de bola?

Balançou a cabeça respondendo que sim.

Pesquisadora: A pró deixa brincar de bola?

Robin: É... não! Ela nem deixa bincar (brincar) de nada.

(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 5 anos, 2017)

As narrativas das crianças revelam a importância da linguagem do brincar, inerente à cultura infantil, para que as crianças estabeleçam interações com seus pares e expressem seu modo de ser e estar no mundo, tendo em vista, nesse processo, suas subjetividades e a materialidade apresentada em sua realidade sociocultural. Nesta perspectiva, Sarmiento (2003, p.42) afirma que:

[...] a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2003, p.42)

Sendo assim, a linguagem do brincar potencializa significativamente a construção de aprendizagens experienciais, pois, através dessa linguagem, as crianças são capazes de compreender sua realidade e agir sobre ela de forma reflexiva. Segundo Pimentel (2007, p.160):

De acordo com a perspectiva de Kolb, o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência, mais precisamente, da sua reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção do aprendizado que lhe faça sentido. (PIMENTEL, 2007, p.160)

É interessante como o brincar potencializa as situações de aprendizagem, possibilita descobertas e permite compreender o mundo e a vida cotidiana, pois a criança explora o mundo interior, descobre elementos externos de si, interage com seus pares, reflete sobre si e sobre sua realidade material e atribui sentidos e significados a suas experiências, o que possibilita, nesta dinâmica, o alcance de

aprendizagens experienciais. As brincadeiras vivenciadas e narradas pelas crianças no contexto escolar revelaram o quanto elas são capazes de compreender a cultura em que estão inseridas, de forma contextualizada à sua realidade, em que a compreensão, a imaginação e a reinvenção são movimentos pertinentes para a construção de aprendizagens respaldadas nas experiências de vida e das interações inter/intrageracionais como explicita a narrativa abaixo:

Pesquisadora: Você brinca de quê?

Rafael: Eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de macaquinho, eu brinco de pega-pega, eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de coisa.

Pesquisadora: E como são essas brincadeiras, me ensina como é que a gente brinca com essas brincadeiras.

Rafael: Brincadeiras de quê?

Pesquisadora: De esconde-esconde, como é?

Rafael: Um, um, um, o outro vai contar, quando vai um, o outro se esconde, quando o outro vai se esconder, o outro tem que achar.

Pesquisadora: Ah, é?

Rafael: O outro tem que achar e o outro vai contar primeiro. Aí depois alguém se esconda (esconde), aí quando terminar de contar, aí tem que achar.

Pesquisadora: Ah! E com quem você aprendeu a brincar de esconde-esconde?

Rafael: A pró!

Pesquisadora: E você brinca de esconde-esconde com quem?

Rafael: Eu brinco mais os colegas aqui do, do... da escola.

Pesquisadora: E a do macaquinho, como é a brincadeira do macaquinho?

Rafael: Eles fazem uma rodinha e deixa a rodinha fechada, aí que você vai falando umas coisas, aí quando o macaquinho vai coisando.

Pesquisadora: O que é macaquinho coisando?

Rafael: O macaquinho quando vai coisando assim, o macaquinho vem pra frente.

[...]

Rafael: Aí diz: - Macaquinho quer banana?

Ele pula para frente, aí diz:

- Macaquinho quer remédio?

Pesquisadora: Aí ele pula para trás, porque ele não gosta de remédio. É assim? Depois ele entra na roda. Aí na roda, ele faz o que, quando ele está dentro da roda?

Rafael: Quando ele entra na roda, aí ele está cavando, assim as pessoas falam assim:

- Você está cavando o quê?

- Batata.

- Me dá um pedaço?

Aí tem que bater na perna.

[...]

Rafael: Quando ele vai pedir água tem que apertar a mão, se não ele sai, se sai, assim, oh:

-Quero ir lá beber água.

-Na cacimba não tem água.

Pesquisadora: Na cacimba?

Balançou a cabeça respondendo que sim.

Pesquisadora: Você sabe o que é cacimba?

Rafael: Sei?

Pesquisadora: É o quê?

Rafael: É aquele negocinho, que tem a coisa, que tem um tanque embaixo. Não tem um tanque?

Pesquisadora: Sim!

Rafael: Aí tem aquele negocinho de girar, de girar pra(para) suspender a corda e botar o balde dentro, botar pra rodar pra trás, que ele vai descendo, aí depois roda pra frente, que ele vai subindo, aí enche o balde todo de água.

[...]

Pesquisadora: E depois que dizem que na cacimba não tem água, o que é que o macaquinho faz?

Rafael: - Eu quero beber água.

- Na cacimba não tem água

[...]

Pesquisadora: E aí, o que é que o macaquinho faz?

Rafael: Aí depois o macaquinho se solta e quem ele pegar é o macaquinho. (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

As narrativas infantis apresentadas remetem à reflexão de que pensar em uma educação subsidiada nas experiências das crianças demanda rever nossas concepções de infância, de crianças e de práticas educativas, como mencionado anteriormente. Em se tratando de crianças que vivem em contextos rurais, é relevante ouvir atentamente o que elas têm a dizer sobre seu modo de ser e o modo de viver suas infâncias, tendo-se em vista suas especificidades, a fim de propor situações pedagógicas que se articulem com sua realidade e ampliem significativamente seus conhecimentos. Ampliando tal discussão, Borba (2006, p. 82) afirma que “Ao brincar, a criança não apenas expressa sua experiência e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural”.

Nessa direção, a noção de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), ganha lugar de notoriedade nos estudos sociológicos sobre as crianças e infâncias na medida em que, conforme esse pesquisador, “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31).

Essa acepção apresentada por Corsaro (2011) concebe as crianças como importantes partícipes sociais, que, pelas relações estabelecidas com seus pares e com os adultos, são capazes de internalizar a cultura existente, como também de promover transformações necessárias segundo suas próprias interpretações sobre as práticas sociais que estão integradas à sua realidade sociocultural. Em outras palavras, a noção de reprodução interpretativa:

[...] exprime a ideia de que as crianças, em sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças e valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças

não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 29).

Considerando a abordagem (auto)biográfica que fundamenta teórico-metodologicamente essa pesquisa, a confluência dessa perspectiva com a noção de reprodução interpretativa, construída por Corsaro (2011), tem potencializado as análises das narrativas das crianças sobre seus modos de ser e viver suas infâncias e sobre suas aprendizagens experienciais. Pode-se dizer que essa pesquisa se insere nos estudos interpretativos por comungar com a seguinte ideia:

As crianças integram uma categoria social, a infância, mas também constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares (SARMENTO, 2008, p. 31).

As dimensões pessoal e social, presentes na abordagem (auto)biográfica, também têm destaque nos estudos sociais sobre as crianças e suas infâncias na perspectiva da reprodução interpretativa, já que o sujeito social atribui sentido às experiências vividas através das relações que estabelece consigo, com seus pares e também com os adultos que fazem parte do seu cotidiano.

Ao considerar os estudos sociológicos sobre a infância, na perspectiva de reprodução interpretativa, algumas categorias precisam ser compreendidas, a saber: relação intra/intergeracional, protagonismo e culturas infantis e cultura de pares. Assim, a compreensão de tais categorias contribui para que as escolhas teórico-metodológicas de pesquisas sobre/com crianças estejam convergentes com a ideia de criança autora do seu próprio processo de formação sociocultural, em que as dimensões pessoais e coletivas, presentes em suas histórias de vida, precisam ser consideradas nos processos investigativo-formativos em que as crianças estão envolvidas.

Nesse sentido, sobre o que aprendem na escola, um dos eixos analíticos desta pesquisa, as crianças apresentaram narrativas convergentes, centralizadas em aprendizagens vinculadas ao processo de leitura e escrita.

Pesquisadora: E criança também estuda?

Brunessa: Estuda!

Pesquisadora: E por que será que criança também estuda?

Brunessa: Pra aprender a ler.

Pesquisadora: E por que a gente aprende a ler?

Brunessa: Porque fica na escola.

Pesquisadora: E para que a gente aprende a ler?

Brunessa: É pra, pra, não ficar burro.

Pesquisadora: E o que é ficar burro?
Brunessa: Não saber nada.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: O que é que você aprende aqui?
Estrelinha: É, escrever! A pró passa dever pra eu fazer, aí mainha não pega na mão, aí mainha fala e eu boto.
Pesquisadora: A mamãe não precisa segurar na sua mão para você escrever. Entendi!
Estrelinha: Um dia que a pró botou letra difícil, eu fiz. (Falou toda entusiasmada).
Pesquisadora: O que é letra difícil? Fale para mim o que é letra difícil?
Estrelinha: Letra difícil é porque a pessoa não sabe.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017)

As crianças, ao narrarem sobre o que fazem na escola, estabelecem articulações com as diferentes perspectivas de Educação Infantil, revelando que a instituição escolar assume o papel de propiciar momentos de prazer, mesmo que em um tempo restrito e sem nenhum planejamento sistemático para o desenvolvimento de brincadeiras, mas, prioritariamente, assume o papel de socializar as crianças para atender às demandas da sociedade, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível para que as crianças se preparem para responder às exigências impostas no Ensino Fundamental. As narrativas infantis apresentadas revelaram que, geralmente, as propostas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita vêm invisibilizando o contexto da criança e a função social da aprendizagem dessas linguagens. Pelas narrativas das crianças, constata-se que as atividades desenvolvidas no contexto escolar, de um modo geral, apresentam caráter mecânico e de reprodução dos conteúdos propostos:

Pesquisadora: [...] Criança estuda?
Estrelinha: Estuda!
Pesquisadora: E por que criança tem que estudar? Você sabe dizer?
Estrelinha: Pra (Para) aprender.
Pesquisadora: Aprender o quê?
Estrelinha: As letras.
Pesquisadora: E por que a gente aprende as letras?
Estrelinha: Porque faz no quadro.
Pesquisadora: Faz o quê?
Estrelinha: No quadro que mamãe ensina.
Pesquisadora: No quadro que a mamãe ensina?
Estrelinha: É! A pró faz no quadro e aí nós faz (nós fazemos) no dever.
Pesquisadora: A pró vai ao quadro, e vocês olham e copiam no caderno?
Estrelinha: Na folha.
Pesquisadora: Na folha?
Pesquisadora: A pró escreve e vocês fazem igual como a pró faz no quadro?
Estrelinha: Sim!
Pesquisadora: E quando a pró escreve, vocês sabem qual é a palavra que a pró está escrevendo?
Balançou a cabeça respondendo que não.
Pesquisadora: Não?
Estrelinha: Não!

Pesquisadora: Não sabe não? Você só faz copiar, mas não sabe qual é a palavra?

Estrelinha: Não!

(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: [...] E você gosta de vir para a escola?

Rafael: Gosto!

Pesquisadora: Por que você gosta de vir para a escola?

Rafael: Pra estudar, aprender a estudar e fazer um bocado de coisa. Estudar, aprender a ler, aprender a contar, aprender a fazer dever e também aprender a cantar.

(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

Pesquisadora: E você disse que gosta de brincar de escolinha. E por que você gosta de brincar de escolinha?

Brunessa: E porque eu gosto muito de estudar (Deu ênfase à palavra muito). Porque aprende a ler.

Pesquisadora: E você já sabe ler?

Brunessa: Não, mas eu vou aprender. Eu só sei as vogais.

Pesquisadora: Só sabe as vogais?

Brunessa: É!

Pesquisadora: Mas alguma palavra você já sabe ler?

Brunessa: Eu só sei bola... (pausa para pensar) Uva! Bola, nova e uva.

(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Essas narrativas revelam que muitas práticas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental proporcionam atividades descontextualizadas da vida dos sujeitos aprendentes. No currículo das instituições educativas, localizadas em contextos rurais, as práticas educativas, os modos de vida das crianças, a maneira de interagir com seus pares, as brincadeiras e brinquedos compartilhados em seu cotidiano precisam ser considerados nas propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil, nos diferentes contextos rurais: caiçaras, ribeirinhas, quilombolas, campesinos. Isso significa dizer que a participação das crianças na sociedade de que fazem parte é algo emergente, assim, pesquisas e práticas educativas devem estar centralizadas na perspectiva de que esses sujeitos sociais sejam capazes de tecer interpretações acerca do mundo e da realidade sociocultural materializada em seu cotidiano.

Tendo como referência as narrativas infantis, as práticas educativas empreendidas no cotidiano das escolas rurais precisam estar subsidiadas em uma concepção de que as crianças têm saberes adquiridos em sua trajetória de vida, nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos, em diferentes contextos socioculturais, sejam eles familiares, comunitários ou escolares. Esse modo de conceber a criança possibilitará uma escuta mais aguçada sobre seus desejos e perspectivas em relação à sua vida e ao seu processo de escolarização, que, de forma articulada aos conhecimentos construídos pela humanidade, poderá direcionar ações educativas mais significativas.

Desse modo, o que dizem as crianças sobre os modos como vivem suas infâncias e sobre suas aprendizagens, construídas no contexto familiar, comunitário e escolar, tenciona fecundos debates sobre as concepções de infância, que influenciam as práticas educativas destinadas aos/às meninos/as de escolas públicas de Educação Infantil, localizadas nas diversas ruralidades existentes no Brasil.

ALGUNS APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Pensar na criança e como ela vive sua infância na contemporaneidade exige ressignificações concernentes às concepções construídas sobre esse sujeito, que pertence a uma categoria geracional específica, presentes na história da infância em nossa sociedade ocidental.

Compreender as infâncias na contemporaneidade significa pensar em fundamentos teórico-metodológicos pautados na visão de que o sujeito é capaz de se reinventar constantemente, em uma dinâmica relação com o contexto histórico, social, cultural e subjetivo. Dessa forma, a compreensão das concepções contemporâneas de infâncias demanda romper com os cânones da modernidade, que busca a generalização dos conceitos, que, no caso específico da infância, se configurou/configura como algo natural e abstrato.

Pesquisar narrativas infantis, tendo em vista o que dizem as crianças sobre suas aprendizagens experienciais nos diferentes contextos educativos em que suas práticas sociais se inserem, especialmente na escola rural, pressupõe reconhecer a importância da realidade sociocultural dessas crianças para refletir sobre o que é ser criança, sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano escolar rural.

Conceber a criança na perspectiva sociocultural demanda uma mudança de atitude por parte dos educadores e dos pesquisadores de crianças, constituindo, dessa forma, novas possibilidades para os estudos sobre as infâncias e a educação na contemporaneidade.

Revisitar e assumir novas posturas de investigação sobre crianças pequenas, em que estes sujeitos são considerados atores ativos, construtores de cultura, cidadãos de direito e com perspectivas próprias, implica rompimento com a visão de infância passiva perante as determinações sociais como urgente e possível, ainda que as crianças sejam interdependentes dos adultos, ou de grupos sociais e do Estado, possibilitando outros e novos olhares sobre o pensar e fazer pesquisas com as crianças. Assim, as crianças poderão ser vistas como sujeitos que são socializados, mas que também se socializam, sendo capazes de transformar sua própria realidade.

Isso significa dizer que as crianças, ao serem passíveis à socialização imposta pela sociedade, especialmente pela educação escolar, ficam na condição de invisibilidade, à margem do discurso sociológico. Diante disso, é singular e emergente, nos processos de investigação-formação envolvendo crianças, ressignificar a concepção determinista de socialização de crianças, vinculada tradicionalmente pela Sociologia, bem como construir ações formativas que respeitem as histórias, aprendizagens e modos como as crianças narram suas histórias e suas aprendizagens ao longo da vida.

NOTAS EXPLICATIVAS

O texto vincula-se à ação da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), no âmbito do Edital 028/2012 – Práticas Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. A entrada aqui apresentada é um recorte do estudo ‘*Narrativas de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal*’, centrando-se na análise das narrativas de crianças de escolas rurais sobre suas infâncias e aprendizagens construídas no espaço escolar, familiar e da comunidade onde vivem.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 73-91.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE CONTI, Luciane; PASSEGI, Maria Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com crianças. *In*: MIGNOT, Ana Crystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014, p. 149-159.

PASSEGGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança. O reconhecimento de sua palavra para pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT; Ana Crystina; SAMPAIO; Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 134-148.

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>. Acessado em 09/03/2015.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.12, n. 2, p.159-168, ago., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 14/05/2018

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. O que contam as crianças sobre as escolas da infância - as classes hospitalares em destaque. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 6ª, 2012, Campinas. **Anais: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012, p.13- 25.**

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 32-45.

SOUZA, E. C. (Coord.). **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Projeto apresentado ao MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. Salvador: UNEB; CNPq, 2014.

SOUZA, E. C. (Coord.). **As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização**. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), no âmbito do Edital 04/2015 – Cooperação Internacional, TO nº INT0014/2016. Salvador: UNEB; FAPESB, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOBRE OS AUTORES:

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/ UNEB) e pesquisadora vinculada ao projeto "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem" (Fapesb). Professora Assistente da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Campus XI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0299-1448>

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA. Pesquisador 1C CNPq. Bolsista Capes Estágio Sênior. Doutor em Educação pela UFBA. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris 13-França e pela Universidade de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de La Recherche Biographique en Éducation (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem" (CNPq e Fapesb) e da pesquisa e "As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização" (Fapesb). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 08/03/2019.

NARRATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: IMAGENS E SIMBOLISMOS

NARRATIVES OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS: IMAGES AND SYMBOLISMS

NARRATIVAS DE JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: IMÁGENES Y SIMBOLISMOS

Iduína Mont'Alverne Braun Chaves¹
iduina@globocom

Marcio Mori²
profmarciomori@gmail.com

Gilmar Oliveira da Silva³
gilmaroli@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é o de apresentar como a pesquisa narrativa pode promover o autoconhecimento e a reflexão em estudantes universitários, favorecer a construção de um ambiente em que as relações docente-discente se estreitem e capturar os sentidos elaborados por eles ao narrarem a sua vida estudantil. Este estudo está ancorado no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, nos estudos antropológicos do imaginário, de Gilbert Durand, Hilmann, nas pesquisas de Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi, Chaves, entre outros. Acreditamos que a pesquisa narrativa pode promover o acolhimento e (des)vendar o universo simbólico do alunato, auxiliando no saber sobre si e no estabelecimento de relações interpessoais mais benéficas. A pesquisa narrativa abre possibilidades de um diálogo estreito com a experiência viva, com a formação e com o desenvolvimento pessoal. É dessa experiência viva que advém a compreensão, oriunda de uma escuta sensível que se manifesta nas histórias contadas por três estudantes neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: PESQUISA NARRATIVA; IMAGINÁRIO; SIMBOLISMOS.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present how narrative research can promote self-knowledge and reflection in university students, favoring the construction of an environment in which teacher-student relationships become closer and capture the

1 Universidade Federal Fluminense

2 Universidade Federal Fluminense

3 Universidade Federal Fluminense

senses elaborated by them in narrating their life as students This study is anchored in the paradigm of complexity, by Edgar Morin, in the anthropological studies of the imaginary, by Gilbert Durand, Hilmann, in the research of Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi, Chaves, among others. We believe that narrative research can promote reception and (un) fold the symbolic universe of the alunate, helping to know about themselves and the establishment of more beneficial interpersonal relationships. Narrative research opens up possibilities for a close dialogue with living experience, formation and personal development. It is from this living experience that comes the understanding, coming from a sensitive listening that is manifested in the stories told by three students in this text.

KEY WORDS: NARRATIVE RESEARCH; IMAGINARY; SYMBOLISMS.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es el de presentar cómo la investigación narrativa puede promover el autoconocimiento y la reflexión en estudiantes universitarios, favorecer la construcción de un ambiente en que las relaciones profesor-alumno se estrechan y capturen los sentidos elaborados por ellos al narrar su vida de estudiante. Este estudio está anclado en el paradigma de la complejidad, de Edgar Morin, en los estudios antropológicos del imaginario, de Gilbert Durand, Hilmann, en las investigaciones de Christine Delory-Momberger, Bruner, Maria da Conceição Passeggi, Chaves, entre otros. Creemos que la investigación narrativa puede promover la acogida y (des)vendar el universo simbólico del alunato, ayudando en el saber sobre sí y en el establecimiento de relaciones interpersonales más benéficas. La investigación narrativa abre posibilidades de un diálogo estrecho con la experiencia viva, con la formación y con el desarrollo personal. Es de esa experiencia viva que viene la comprensión, oriunda de una escucha sensible que se manifiesta en las historias contadas por tres estudiantes en este texto.

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACIÓN NARRATIVA; IMAGINARIO; SIMBOLISMOS.

INTRODUÇÃO

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e de outro, em letras brancas, o nome que faltava ainda dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma. (SARAMAGO, 1999, p. 45)

A narrativa (auto)biográfica fornece condições para adentrar no universo simbólico de quem a narra, (re)velando as ideias-força contidas nesse ato repleto de significados. As ideias-força são formadas por um grupo de palavras ou somente por

uma palavra que, em consonância com o sentido total do discurso, (des)venda o que é e está subjacente, (des)cobrando o que é pregnante e fazendo emergir o que está oculto, o que está esmagado nas entrelinhas. Evidentemente, podemos afirmar que, para desvelar o que está submerso, para imergir no imaginário, que é uma linguagem essencialmente metafórica, poética, hermética, codificada, não se pode ter pressa, tampouco compreender essa linguagem com o pensamento racional (DUCHASTEL, 2010, p. 54).

No que tange a essa imersão no imaginário, cabe aqui um aparte. É mister convocar o pensamento durandiano, abordando os dois regimes da imagem: o Regime Diurno e o Regime Noturno da imagem. O *Regime Diurno* é relacionado à dominante postural, à tecnologia das armas, à sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e purificação” (DURAND, 2002, p. 68). Sob o signo da conversão e do eufemismo está o *Regime Noturno*, cujos símbolos são a descida ou a interiorização e a taça ou os utensílios continentais (DURAND, 2002, p. 199).

A autobiografia “é um relato feito por um narrador no aqui e agora, sobre um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente , quando o protagonista se funde com o narrador” (BRUNER, 2008, p. 149).

A narrativa autobiográfica permite conhecer o alunato e estabelecer relações mais estreitas, haja vista que as pessoas gostam de ser ouvidas, o que é fundamental para o fortalecimento de relações interpessoais, pois o ouvir traz consigo consequências: gratidão, liberdade e o fato de promover um possível e rápido acesso ao processo de mudança (ROGERS, 1977). Mudança que pode conduzir o sujeito a uma vida harmônica, que pode estreitar a relação com o Si-mesmo, promovendo a reflexão e o acolhimento.

Assim, pela hora do meio-dia, decifrando e desvendando o que está na superfície e o que está submerso nessa linguagem, e, principalmente, acatando o fato de que não podemos tudo compreender, tudo descobrir, “pela hora do meio-dia, com a maré” (SARAMAGO, 2013, p. 45), ir em busca de Ilhas Desconhecidas nos auxiliará a conhecermos o Outro e a nós mesmos nesse Outro.

PARTIDA PARA AS ILHAS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Se partires um dia rumo a Ítaca
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
[...]

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos lewares de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência, e agora sabes
o que significam Ítacas.
(KAVÁFIS, 1982, p.118-119)⁴

Uma atividade que sempre realizamos ao iniciar as nossas aulas no ensino superior é a de mapear a história de vida escolar de nossos alunos, no intuito de fazer uma sondagem sobre as passagens de fases, *id est*, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e do Ensino Médio para a Universidade. Para tal, utilizamo-nos da narrativa autobiográfica.

“É...”, palavra quase sem tradução e que morre em nossos lábios, muitas vezes no decorrer de nossa prática, de nosso fazer diário em meio à ventania e à calmaria, traz-nos certamente o espírito da espera no ‘aquífero semântico’ (DURAND, 2002) que os achados da narrativa autobiográfica podem (re)velar. E nessa espera, haja vista que o processo não é ligeiro, aguardamos pelos resultados. A narrativa autobiográfica pode nos proporcionar valiosas experiências para conhecer nossos discentes e também para a sondagem da alma, do mundo que os alunos carregam, pois “nossas experiências vividas singularizam nosso destino” (MORIN, 2012, p. 33).

4 Marguerite Yourcenar afirmou sobre a poesia de Kaváfis: “é um dos mais célebres poetas da Grécia moderna; é também um dos maiores, o mais sutil em todo caso, o mais novo talvez, o mais nutrido, no entanto, da inesgotável substância do passado. In: KAVÁFIS, Konstatinos. *Poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p.118.119

A autobiografia (existencial, filosófica, poética) que “leva em conta as fendas e o inacabado, é precisamente aquilo que permite se pensar em relação. Ser não de uma forma intangível, seguro de si mesmo, mas como um simples elemento de um arquipélago mais amplo” (MAFFESOLI, 2007, p. 161).

Adentrar no pequeno-grande-mundo que (re)vela o infinito museu do imaginário pode proporcionar reflexões: reflexões sobre a própria prática – ainda permeada pelo espanto –, sobre as nossas convicções e leituras sobre o papel da Pedagogia, sobre a importância da relação professor-aluno, sobre o afeto – que, algumas vezes, se faz ausente, em face das exigências de um tempo em que tudo ocorre em velocidade exponencial.

E nesses tempos, em que o vínculo social é realizado por meio de afinidades que são mais eletivas do que racionais:

Ter ou não ter *'feeling'* será o critério essencial para julgar a qualidade de uma relação. E é nesse aspecto no mínimo evanescente que repousará sua durabilidade. Não surpreende, assim, que os humores pessoais e sociais constituam o cimento da vida social. *Pathos. Thymos*⁵. Eis efetivamente o horizonte epistemológico no qual se movem a política, a geopolítica e até a economia. (MAFFESOLI, 2007, p. 162)

Para irmos ao encontro, então, do pensamento maffesoliano, a seguir, apresentamos três autobiografias. Os nomes dos participantes são fictícios: como estamos a navegar, escolhemos o nome de três ilhas gregas: Ceos, Gavdos e Milos – até então desconhecidas.

A (DE)CIFRAÇÃO DE CEOS: O AR EM MOVIMENTO – VENTOS FORTES E CALMÁRIA

Primeiramente, após mobilização em sala de aula, clarificamos que nesse momento havia a possibilidade de se ficar entorpecido por *himmera*, que “é o modo pelo

⁵ *Pathos* ou *path* é uma palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e doença. O conceito filosófico foi criado por Descartes para designar tudo o que se faz ou acontece de novo. E se o conceito está ligado a padecer, pois o que é passivo de um acontecimento, padece deste mesmo. Portanto, não existe *pathos* senão na mobilidade, na imperfeição. Tal termo grego pode ser transliterado como *patia*, *pata* e *pato* para as línguas neolatinas e anglo-saxãs, sendo eles utilizados como prefixos e/ou sufixos na composição de muitas terminologias. Disponível em : <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pathos>. Acessado em 18.10.2018.

Na sua República, Platão pôs na boca de Sócrates a afirmação de que a alma humana era composta por três partes: uma que deseja, outra que raciona e uma terceira, a que chamou *thymos*, sendo esta a ferosidade, o brio, o pundonor da personalidade, aquela parte que quer o reconhecimento dos outros, nas relações intersubjectivas, aquela parte que não quer o reconhecimento de coisas ou valores exteriores, no sentido econômico, mas o reconhecimento de coisas, valores, ideias ou ideais do íntimo da alma, a sua afirmação, aquilo que na linguagem jurídica se reconduz aos termos técnicos de honra e consideração. Disponível em: <https://vickbest.blogspot.com/2005/05/alma-humana-o-thymos-justia-e-guerra.html> Acessado em 18.10.2018.

qual as imagens, que acreditamos criar, nos são apresentadas não como tendo sido criadas por nós, mas genuinamente criadas, como criaturas autênticas” (HILLMAN, 2010, p. 15).

Como epígrafe de sua narrativa, Ceos contou-nos que buscou uma frase nos vastos oceanos da internet e não nos forneceu a referência. Entre tantas frases disponíveis, escolheu o seguinte texto:

Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro por reflexão, que é o mais nobre; segundo por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo – Confúcio (CEOS).

Pela epígrafe, sentimos que estas palavras anunciariam os ventos que sobre ela se abateram, pois a experiência, “é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2015, p. 18).

Assim ela iniciou a sua narração:

Aqui no Rio de Janeiro, o sol pela manhã tinha um brilho diferente. Emitia seus raios luminosos e deixava tudo dourado e contente. As flores que caíam no chão da escola em todas as estações do ano eram grandes e amareladas. Pareciam feitas de tecido delicado (CEOS).

A descrição do cenário levou-nos a pensar em uma narrativa heroica, carregada de tons emocionais: sol, luminosidade e dourado. Isso nos remeteu ao Regime Diurno da imagem por conter esses símbolos. Importante destacar que a “ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas”, pois a luz – a luminosidade – tem a tendência para se tornar raio ou gládio e indica um sentimento de potência (DURAND, 2002, p. 158). Entretanto, logo a seguir, apareceram as folhas amareladas que caíam durante todo o ano, parecendo desobedecer às estações. Adentra-se, então, num momento que, aparentemente, revela o que está por vir: a luta. “Para o herói solar são sobretudo os efeitos que contam, mais que a submissão à ordem do destino” (DURAND, 2002, p. 159).

No que se refere à simbologia das folhas, elas participam do reino vegetal e podem ser um símbolo de felicidade ou também designar “o conjunto de uma coletividade, unida numa ação coletiva e num pensamento comum” (CHEVALIER e GHEERBRANTD, 2012, p. 44). Entretanto, mortas, amareladas, as folhas anunciam o que está por vir: um inverno com ventos fortes e constantes.

E proferiu:

Aos sete anos, eu começava a primeira série do ensino fundamental. É perfeita a lembrança do meu primeiro dia de aula. A professora gritou comigo desnecessariamente por eu ter me esquecido de levar um bloco de papel A4 para ela. Quanta crueldade (CEOS).

Logo na entrada, no primeiro dia, a decepção: gritos – ventos uivantes anunciavam o quase trágico, uma marca profunda. A professora – por ter algum motivo, o que é ignorado na narrativa da aluna – chamou-lhe a atenção com um grito. A professora poderia ter falado em voz alta, em meio a tantas crianças, mas o fato foi sentido de outra maneira, talvez. Entretanto, para a aluna, tratava-se de crueldade. O prazer de prejudicar o outro procede talvez da idolatria da certeza, do sentimento de que o outro sentirá desprazer (ROSSET, 2002, p. 39), possivelmente. Mais adiante, proferiu o seguinte:

Eu sempre fui uma criança recatada, muito tímida e, naquele momento, tive um sentimento terrível, mas o guardei dentro de mim e tive vontade de chorar; porém, não chorei, embora estivesse com muita vontade (CEOS).

Percebe-se que ficaram resquícios de um sentimento de desprazer, tanto que o sentimento é denominado ‘terrível’. E, mais um detalhe, a criança da época se apresentava como “recatada e tímida”. Uma escola centrada na certeza, na técnica, pouco verifica isso, pois o sentir é desprivilegiado, uma escola em que ainda vigora o “penso, logo existo”, ao invés de o “sinto, logo sou”, e, ademais, “o mundo só se dá sob a forma do sensível”; ademais não há nada no espírito humano que não tenha passado, primeiramente, pelos sentidos (LE BRETTON, 2016, p.13-24). E os sentidos, comumente, não eram trabalhados nessa escola, principalmente, no que tange à expressão corporal. Assim, nada era feito para que essa timidez fosse afastada ou minimizada.

Começa aí a trajetividade da heroína: a descida, a falta de força anímica. Vale destacar algumas palavras para descrever o início escolar:

Nas primeiras aulas, eu somente copiava o que estava no quadro, coisas, signos e símbolos que eu não entendia o que significavam, eu apenas copiava. E, nos meus cadernos, aqueles traços tornavam-se garranchos indecifráveis. Com o passar do tempo, comecei a copiar palavras e a decodificá-las. Inconsciente ou consciente, comecei a ler; não me recordo se entendia o que lia, mas eu sabia ler (CEOS).

No que se refere ao aprender a ler e escrever, observa-se a prevalência do ensino prescritivo, um ensino que objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados inaceitáveis, por outros, considerados corretos (HALLIDAY, McINTOSH e STREVVENS, 1974). Portanto, objetiva levar o aluno a dominar a língua culta ou padrão, em detrimento da existência de outros falares, regionais, possíveis. Em outras palavras, um tipo de ensino que não permite que o discente faça a travessia entre o falar regional, popular, e o falar considerado culto, um ensino que não permite que o aluno seja bilíngue dentro de sua própria língua, o que

concretiza a supremacia da racionalização. Outra prova disso é o fato de decodificar sílabas, mas não compreendê-las, não lhes dar significado.

E a narração sobre o ato de ler continuou no seguinte trecho, confirmando o tipo de ensino:

Já no segundo ano, comecei a ler poemas nada complexos, pequenos textos e a responder a questões, tais como o título do texto ou do poema, as personagens, o número de versos, o número de parágrafos (CEOS).

Esse trecho sobre o ato de ler apenas apresenta como dissecar um texto objetivamente, o que não pode promover a travessia do discente para um mundo do sentir, pois trata somente do lado objetivo, racional. E a razão é importante, mas deve vir mesclada com a emoção – que se faz sempre ausente, nesse caso. O que se pode sentir ao ler um texto? Quantos mundos dentro de um mundo? O que se pode criar ou recriar a partir de uma leitura?

Isso nos pôs a pensar no que viria adiante, uma vez que já havia a previsão na narração do cenário: folhas amarelecidas, mortas. Assim, relatou:

Meu pesadelo começou na terceira série: eu tinha pavor da professora. Eu não gostava de ir para a escola, tampouco de ver a professora. Como se não bastasse, depois dessa fase difícil, minha situação na escola começou a piorar. Era só o início de meus apuros (CEOS).

Difícil pensar nas marcas deixadas na aluna, quando afirmou que o pesadelo havia começado e que sentia um pavor: pavor em relação à professora. E também pelo fato de não gostar mais de ir à escola. Triste fato. Dissecar as duas palavras, pavor e pesadelo, se faz necessário. Pavor nos remete à palavra terror, algo que assusta; pesadelo nos remete aos bastidores do sonho: sonho ruim, desagradável. Esse acontecimento nos mostra a importância da relação professor-aluno, pois a ausência de uma relação pode ser trágica e marcante. Acreditamos que um professor muito pode fazer para que um aluno adentre o mundo do saber, da experiência, quando mescla inteligência e afeto. É importante que se deve “transformar a transmissão do saber num processo dramático e tão emocionante como a própria vida, quando ela é vivida corajosa, despojada e criativamente” (BYINGTON, 2003, p. 20).

E, na construção do saber, cremos ser necessária a introdução desse diálogo amoroso. Assim, acreditamos, cessa-se a sensação de pavor.

Quanto aos valores nesse caminhar, na próxima série, a aluna nos revelou que, no último ano do ensino fundamental, teve:

o azar de ter uma ‘turma do capeta’. Lembro-me de que, naquele ano, foram mais de três professores que passaram pela turma. Nenhum conseguiu ficar, e o que influenciou foi o comportamento da turma. Não havia respeito nem vontade de aprender. Certa vez, colaram um papel nas costas da professora com uns dizeres horrorosos. Acho que ela chorou e nunca mais

voltou. Quando definitivamente ficávamos sem professor, éramos obrigados a ir para o pátio e permanecer presos na escola. Aí vinha a coordenadora e passava qualquer tarefa para nós fazermos – poucos faziam (CEOS).

É fato que não houve um ensino para a compreensão, para o respeito ao outro. O excesso de racionalização pode levar a isso, pois é centrado em programas. E, nos programas, nas políticas públicas que orientam o ato educativo, não há menção a uma abertura em relação ao outro, tampouco uma interiorização da tolerância, o que reforça o egocentrismo; assim, é preciso inserir nesses programas que “compreender é também aprender a reaprender incessantemente” (MORIN, 2000, p. 102).

Mas o pavor antes citado reapareceu e foi acentuado no ano seguinte, já no Ensino Médio: ventos sombrios de um ‘cárcere’. Assim, ela afirmou:

O Ensino Médio foi o meu cárcere. As paredes da escola eram altíssimas. A iluminação era fraca a ponto de parecer mesmo um cárcere. O cenário era cinza, as paredes eram bem semelhantes às de cadeia, tijolinhos laranja pichados, nas escadarias não havia corrimão, as carteiras eram riscadas, os ventiladores de teto eram assustadores, pois a sensação de que um cairia sobre nós era constante. Ficava sempre quieta, sentada num canto (CEOS).

Nesse ponto, indagamos: O que leva alguém a pensar a escola como um cárcere? A escola vista como cárcere é uma escola desalmada, fruto de um paradigma da simplificação, fruto de uma pedagogia da certeza, que navega na busca de porto seguro. Mas em um mundo em constante movimento, um mundo de incertezas, não há porto seguro (JAPIASSU, 1983). Certamente, era uma escola sem ternura, uma escola na qual havia promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e brincar estavam ausentes. E mais: o sentar-se num canto passa a ideia de solidão. O canto é a marca de um negativismo, o local seguro, o local próximo da imobilidade, é um refúgio (BACHELARD, 1993, p. 146). E, de um refúgio, é possível assistir a todas as cenas da vida e delas não participar. Escolas desalmadas promovem a imobilidade, pois são cantos do mundo.

No final, o último ano: uma comemoração. A trajetividade da heroína começou a se redesenhar. Nesse momento, ventos sombrios sopraram, e ela relatou: “No último ano, cheguei a comemorar, pois ficaria livre da prisão (CEOS)”.

Importante destacar que “o *puer* não suporta a falta de direção com tempo e paciência. Não sabe quase nada das estações e da espera”; enfim, o *puer* não compreende a “complexidade labiríntica do mundo horizontal”, que é o contínuo do tempo/espço, denominado ‘realidade’; o mundo do *puer* é vertical, do voo e da queda (HILLMAN, 1998, p. 38-39); no entanto, mesclado a esse esquema vertical, outro se apresentava: o intimista, o regime pleno do eufemismo.

Cabe lembrar que o Regime Noturno da imagem, oposto ao diurno, é “idêntico em força e coesão”, promove “um suave retorno ao centro”, por não combater o destino, mas assimilá-lo (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 51).

No que tange a esse regime, “a fantasia do *Regime Noturno* conservará da técnica polêmica a preocupação da couraça, a precaução da defesa e da ostentação” (DURAND, 2002, p. 200).

Importante destacar, nessa afirmação, a simbologia da palavra prisão, pois poucas coisas provocam tanto medo nos sujeitos como o pensamento da prisão, haja vista que “os seres vivos, desde a saída da semente, do ovo ou do útero, lutam inatamente pela liberdade” (KOBLER e MURR, 2012, p. 634). Será que nós, docentes, tantas vezes quixotescos, paramos para pensar nisso? Será que consideramos a escola somente como agente de libertação dos grilhões da ignorância?

Finalmente, após a queda, a ascensão, como em todo trajeto em que se manifesta a heroicidade. Ceos destacou uma frase esperançosa, que continha reflexão sobre o que se passou, entrevedo a sua situação escolar e os planos que seriam traçados, e o recebimento de um elogio:

Ótimos professores eu tive. Em paralelo, comecei a estudar para o ENEM. Fraca em Matemática, comecei a pensar em fazer Publicidade e Propaganda. Certa vez, uma professora escreveu a seguinte frase no final de meu texto: – ‘vale a pena cuidar do seu texto’. Apesar dos meus erros, ela escreveu isso (CEOS).

Nesse ponto, ancoramo-nos no pensamento da complexidade, pois as experiências podem nos tornar incapazes para a vida ou, contrariamente, podem nos reforçar.

Nesse caso, percebemos um reforço, pois na trajetória, no caminhar, ela se deslocou entre os ventos, ora fortes, ora calmos, com uma intenção de superar as agruras – ventos de borrascas que sobre ela se abateram.

O reconhecimento por ter conhecido excelentes professores é um alento, pois é sabido como muitos profissionais são dedicados à própria missão: “uma tarefa de saúde pública”; principalmente aqueles que compreendem a missão de transmissão em que o *eros* é indispensável em todo ensino, “que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir amor pelo conhecimento e amor pelos alunos – o *eros* permite ligar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação” (MORIN, 2000, p. 101-102). O final do relato, em que sopram bons ventos, em que se percebe a calma de movimentos, em que se anuncia um desejo, uma vontade de adentrar no caminho, revela o poder de um elogio – em meio a uma paisagem que se desenhou cinzenta e, por vezes, nebulosa. Cabe destacar também

a entrada num mundo horizontal, isto é, na realidade, despedindo-se lentamente do mundo vertical, que é o do voo e da queda.

E o vento levou... Levou experiências ruins, carregou para longe. E no 'se contar', ato de (re)fletir em voltas dentro de si própria, vimos Ceos flanando em outros ventos: ventos que levam sementes para a terra fértil do existir e rumar para a sua ilha.

GAVDOS: A CALMARIA E O NAVEGAR

Gavdos iniciou a sua autobiografia de uma maneira tradicional, informando onde nasceu, quem eram os seus pais, a data do seu nascimento e anunciando todos os membros da família. Fez algo tradicional – como se não houvesse turbulências em sua vida, como se desejasse ser extremamente claro. Mostra a *persona*. Assim:

Nasci no bairro Vinte e Cinco de Agosto, em Duque de Caxias, às 22 horas e 10 minutos. Filho de Marcela, neto de Vó Aparecida e avô Josué; sobrinho de Mirela, Lourdes, Ana e Judith; sobrinho de Pérsio, Fabrício e Raphael, tios incisos. Desde o vigésimo sétimo dia do quarto mês de 1998, estou aqui, limitado, por enquanto, aos limites fluminenses. Após a saída da maternidade caxiense, fui levado à minha antiga e primeira casa, numa rua simples e reta, em São João de Meriti. São João de Meriti é a cidade na qual moro, desde que dormi no meu primeiro berço. Meu sono inicial é ressaltado até mesmo após o momento em que escrevo esta linha, visto que eu durmo muito (GAVDOS).

Gavdos, no espaço primeiro em que habitou, já se sentia preso: circunscrito, limitado aos limites fluminenses. 'Limitado' aponta para desejos não realizados – 'por enquanto' – acrescenta. Esse desejo de sair, de voar, de romper barreiras já estava presente desde o início do texto. Mas trouxe a impressão de que era algo para o futuro, o desejo agora não poderia ser satisfeito. Por enquanto, esse 'limitado' é porque se sentia preso. Preso a limites, a correntes do limite, inferimos. Podemos afirmar, então, que "em um sentido sociopsicológico, a corrente simboliza a necessidade de uma adaptação à vida coletiva e à capacidade de integração ao grupo", pois tal símbolo "marca uma fase da evolução ou involução pessoais" e, sob o ponto de vista psíquico, não há nada de mais difícil do que sentir a indispensável ligação social não como uma corrente, mas "numa forma de adesão espontânea" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 292-293). Por outro lado, esse "limitado" pode remeter também ao além-mar. O mar é o limite. O mar é o "lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos" e simboliza "uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 592).

Da família, destacou o amor pela avó materna:

sobre os primeiros anos, foi o início de uma grande versão da guia minha e para além dos limites parentais: minha avó. Lembro-me de que os seus colos moles e estáveis adormeciam o meu choro — quando eu chorava demais. Minha vó tinha um tão estável colo, que, mesmo ela em outra realidade e incerteza para mim, eu ainda recorro a ela (GAVDOS).

A guia, a avó, trouxe os fios, que “segundo o Zohar⁶, é um dos símbolos mais antigos, como o cabelo. O fio simboliza a conexão essencial, em qualquer dos planos: espiritual, biológico, social”, entre outros (CIRLOT, 1984, p. 255). Como Ariadne, a avó, a Grande Mãe, deu-lhe armas para enfrentar os ‘minotauros’ da vida e o fio condutor para desbravar o viver. O aconchego (os colos moles e estáveis, os quais adormeciam o choramingar) era como um trono. Cabe lembrar que “o trono original é o colo da Grande Mãe, o útero imaginário e infinito da natureza no qual tudo é concebido [...] e também vale destacar que as representações neolíticas da Grande Mãe “realçam a vastidão de seu colo e sua capacidade para suportar, abranger, estabilizar, confortar, segurar e segurar com força” (KOBLE e MURR, 2012, p. 586)”. A avó representa o conforto, a estabilidade, a Grande Mãe.

Vasculhando a memória, afirmou que, antes do Ensino Fundamental, no chamado Jardim, frequentado dos 3 aos seis anos, mostrou-se uma criança diferente:

do ensino fundamental, uma boa criança eu fui: fiz meus deveres, obedeci à professora, nem tantos amiguinhos eu fiz e, não sei por quê, não me segurei o controlável — a professora amenizou-me (GAVDOS).

A boa criança, cumpridora dos deveres e obediente, já se revelava na infância. Descreveu-se como uma criança diferente em meio às outras, pois chamou-se de ‘insatisfeito’:

entre os 3 e 6 anos, foi um período de muitíssimos aprendizados: moderadas brincadeiras feitas, uma leve visão sobre a particularidade local e moderadas referências visuais para um insatisfeito. Um cotidiano simples e único, uma vez que o local era propício para meninos agitados, para muita pipa, muita bicicleta e muito gude. Eu fui um observador pelo mérito da negação das outras crianças que faziam: por não ser ágil, sobre (GAVDOS).

Como charada, fez inversões na escrita – revelando um certo hermetismo – pois, refazendo a frase, teríamos: faziam (*‘as outras crianças’*) coisas que eu não fazia, isto é, brincar em excesso, por não ser ágil – feito a ações que não revelavam

6 O ‘*Sefer ha-Zohar*’ – o Livro do Esplendor – é, sem sombra de dúvida, a obra principal e mais sagrada da Cabalá, a dimensão mística do judaísmo. Fonte inesgotável de sabedoria e conhecimento, seus ensinamentos e revelações se equiparam, em importância, aos da *Torá* e do *Talmud*. Disponível em: <https://herancajudaica.wordpress.com/2012/06/30/o-que-e-o-zohar/>

Acessado em 29.9.2018.

rebeldia, por ser contido e obediente – não expressava movimentos próprios de criança. Daí a negação.

Cronologicamente, mas não informando sobre o primeiro dia de aula, sobre os professores, sobre a experiência no Ensino Fundamental, deu um salto e contou alguns fatos já na terceira série:

Já no terceiro ano, as coisas foram diferentes: foi o avesso do que os anteriores foram em dezembro de 2006, minha primeira mudança de casa. Ainda em São João, saio do Duque e vou ao Paraíso — que evolução! Lá, a minha cabeça tem um 'boom' de novos métodos. Minha avó, ainda presente e persistente, me guiava, e guiava, e guiava. Estudei, na terceira e quarta série, em um moderado colégio — hoje falido —, fui perdendo os amigos da rua em linha reta e conheci novos que, novamente, perdi. Tornei-me mais pacato, talvez por morar em uma avenida não passiva com as brincadeiras, embora houvesse algumas esporádicas, como soltar pipa — odeio pipa (GAVDOS)

Não era afeito ao brincar em grupo. E forneceu uma imagem dessa época: a pipa – que, comumente, as crianças brincam em grupo. E quem dirige a pipa é o vento, símbolo da inconstância, da instabilidade e “entre os gregos, os ventos eram divindades inquietas e turbulentas, contidas nas profundas cavernas das Ilhas Eólias”; quanto à simbologia da pipa, também chamada de papagaio, é mister salientar que “o papagaio de empinar (fr. *Cerf-volant*, literalmente, cervo voador) faz lembrar a grande lei físico-química que dá ao cervo-Mercúrio a possibilidade de elevar-se e propicia a realização da sublimação filosófica”, pois o cervo é retratado, em algumas obras de arte, como “o símbolo do temperamento melancólico, sem dúvida, por causa de seu gosto pela solidão” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 935). Mas uma outra interpretação nos leva a crer que se trata também de um comportamento prudente: “escritores e artistas têm feito do cervo um símbolo de prudência, porque ele foge sempre no sentido do vento que leva consigo seu cheiro” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 226). Melancólico, prudente e solitário – assim já se mostrava nos anos iniciais da sua aventura acadêmica.

Com mais um salto na sua narrativa, narrou a sua entrada no Ensino Médio:

Estudei, em São João de Meriti. O colégio, escola pública, é bem localizado, é um colégio bastante requisitado pelos pais que, geralmente, colocam seus filhos lá, no momento da inscrição 'online', o escolhem como prioridade de estudo para seus filhos. O que mais me atraiu atenção, à primeira vista, em 2013, no meu primeiro ano do Ensino Médio, foi a boa estrutura externa do local. Tinha a impressão de que era um colégio que se encaminhava pelas tabelas como qualquer outro colégio público. Porém, ao conhecer aos poucos a realidade da instituição, eu pude notar que grande parte da minha impressão acerca da qualidade do ensino público era infundada e baseada na generalização, permitida por mim, que o tempo me proporcionou (GAVDOS).

As impressões generalizadas sobre a escola pública, oriundas do senso comum, pois comparada sempre aos colégios de prestígio social, é perceptível ao afirmar que:

[...] um colégio que se encaminhava pelas tabelas como qualquer outro colégio público. Durante os três anos em que lá estudei, vi bastante greve, desrespeito de alunos, desorganização nossa (aluno) e grandes muros; no entanto também vi um ótimo e bem abastecido refeitório, diversificada biblioteca, uma boa coordenação, ótimos professores e também uma ótima diretora. A estrutura docente, muitas vezes, não desfazia ou amenizava algum problema, a equipe é uma ótima construtora. Um exemplo grandioso do sucesso do colégio e da diretora Regina é o grupo de dança e teatro, no qual tive grande felicidade de participar. Confesso que é difícil delinear os prós e contras do local, visto que eu nunca tive contato próximo com os gestores do colégio e pela complexidade do meio escolar fluminense e brasileiro (GAVDOS).

Mas a imagem ruim foi desfeita, e Gavdos salientou que a sua opinião era infundada. Esse reconhecimento posterior ou já sentido à época demonstra o início da chegada de um amadurecimento, pois esse raciocínio é crítico, contém discernimento. Interessante descobrir que nessa escola havia aulas de teatro, o que deve ter dado ao discente armas para se livrar da timidez, da melancolia, enfim, deve tê-lo colocado para aprender a trabalhar em grupo, pois a arte é capaz de trazer mudanças. A vivência nesse local proporcionou a ele um novo olhar, mesmo em face de problemas corriqueiros – enfrentados pela criança eterna em busca de autoafirmação. Mas, em momento algum, vemo-lo numa situação em que o desrespeito impera – não há relatos sobre isso, pois ele apontou para outros que participavam desses atos.

Vale lembrar que há uma referência a uma coisa comum nas escolas públicas: o muro. Mas esse muro, para ele, além de ser o muro físico, é o muro que impedirá outros de fazer uma travessia.

Sobre o Ensino Médio:

[...] também confesso que somente o ensino que tive na escola em que estudei não me permitiu a segurança do ingresso ao ensino superior, embora eu tenha ingressado em uma — muitos até recorreram, recorrem e recorrerão aos inúmeros cursinhos preparatórios. A insegurança em relação ao ingresso no ensino superior, para mim, ocorreu por diversos motivos que podem ser confundidos como único: houve muitas greves; a nossa falta de seriedade em algumas matérias, sobretudo as que não reprovam, como Educação Física, Sociologia, Filosofia (todas as referidas somente tinham um tempo na semana!); a nossa incerteza diante do futuro — quando escolhemos um curso do ensino superior, o encaminhamento pessoal é melhor orientado, visto que temos uma plena e, às vezes, rala noção sobre a área escolhida. Na escola, muitas vezes e nem sempre, íamos por ir —; e até mesmo a falta de seriedade dos pais (GAVDOS).

Outra vez mencionou o ‘muro’ – o que impedirá os alunos de ingressarem no Ensino Superior – e abordou a insegurança, a própria insegurança, o medo de fazer

a travessia. Medo dos outros muros. O muro, além de ser a separação entre os outros e o eu, “é a comunicação cortada, com a sua dupla incidência psicológica: segurança, sufocação; defesa, mas prisão (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 626)”. Para Gavdos, o muro revelava a separação, mas ficou implícito também o fato de sufocar. Como aluno estudioso, reclamou das poucas aulas de Filosofia e Sociologia, e não demonstrou tanto interesse pelas aulas de Educação Física. Cabe lembrar que a aula de Filosofia “é esse momento privilegiado numa existência em que o espaço mental se alarga até coincidir com o espaço vital inteiro” e é importante destacar que “à crise da adolescência, a aula de Filosofia propõe a solução da aventura e as disciplinas do espírito” (GUSDORF, 2003, p. 252). Gavdos é consciente de que o pensar é importante e que essas aulas poderiam fazer dele um ser humano mais consciente e mais competente.

Em síntese, resumiu os três anos do Ensino Médio:

[...] sintetizando as minhas emoções e impressões colegiais, posso dizer que lá é um bom lugar para estudo e convívio; porém, para realmente aproveitar o ensino oferecido, serão precisos muitíssima concentração durante o triênio e o desenvolvimento de uma aptidão autodidata e persistente (GAVDOS).

De uma forma madura, afirmou que o Ensino Médio foi um local de estudo e fez uma ressalva, aludindo ao fato da necessidade de os alunos terem concentração e de serem persistentes. O conselho, obviamente, foi dado e seguido por ele.

Sobre as boas lembranças desse período, afirmou:

[...] sobre a boa lembrança, o conjunto do segundo ano foi o que mais me marcou positivamente, pois foi o auge de muitas amizades que fiz — pena que eu não vejo alguns amigos há mais de um ano. Uma outra lembrança boa é referente aos momentos em que eu encontrava, antes das aulas matinais, no primeiro ano, o Santana (um grande amigo): ele vinha pela rua do bar do China e acenava que nem um louco para mim, enquanto eu o esperava (e me agitava feito um louco) no ponto do ônibus (GAVDOS).

No Ensino Médio, houve socialização: o menino que não brincava em grupo, passou a ter alguns amigos.

No que tange à entrada na Universidade, ressaltou:

[...] no dia 27 de dezembro de 2015, foi um dia rápido e sucinto: a morte da minha avó e nada mais. 2016 foi o reforço da minha pacatez e o ingresso para a faculdade. Indo ao Rio Comprido constantemente, tive outro intenso e ascendente boom visual, pois eu conheci grande parte do Rio de Janeiro e tornei-me um conhecedor moderado das ruas e rotas de ônibus cariocas — andar de ônibus é a minha principal diversão. 2018 ainda é um ano incerto, meus objetivos estão sendo encaminhados com simplíssimas felicidades. Eu tenho felicidades simplíssimas e duradouras (GAVDOS).

A entrada para a faculdade e a morte da avó, a Grande Mãe, foram os fatos marcantes dessa época. Como pacato, ele se define. A tristeza retorna, e ele diz ter alegrias, felicidade nas coisas simples, comuns.

Sobre as disciplinas prediletas informou-nos que:

[...] a disciplina de português sempre me atraiu. Nos três anos, eu tive boas professoras da matéria que clarearam a minha mente com aprendizados sobre a forma da expressão. Artes também está na minha predileção, uma matéria riquíssima. Foram as minhas principais oportunidades de enxergar o mundo muito além da comunidade — foram séculos, nações, amores... (GAVDOS).

O fato de gostar de se comunicar bem, por meio da escrita, da poesia e apreciar as artes, se fez presente na vida de Gavdos, e podemos inferir que as simples alegrias advêm desse fazer: o poético invadindo a alma e trazendo um equilíbrio, fazendo-o ver o mundo com outros olhares – nem tanto tristes.

No que se refere ao relacionamento com os professores, respondeu-nos que “era miúdo e respeitoso”. A boa educação recebida pela família fez com que tivesse um relacionamento respeitoso com os professores, mas antes do “respeitoso” vem a palavra miúdo, que pode ser de pequenas proporções. Esse miúdo também pode ser interpretado como delicado, algo pequeno que tem de ser cuidado para não se quebrar. Como ele é apreciador de poesia, acreditamos que esse miúdo é delicado, algo que não se pode quebrar, um pequeno frasco de cristal, contendo os mais suaves perfumes.

EM TORNO DE MILOS: OS CONTRASTES – MOVIMENTOS DAS ÁGUAS

Milos gosta de silêncios. Pouco falou e escreveu o necessário. Ficava sempre a observar os outros, como se estivesse jogando xadrez, para depois mover as peças.

Aparentemente, é um navegante que, na calmaria, pesca sonhos e observa a movimentação das águas, águas do real. Escreveu pouco. Mas deixou algumas impressões. Quando perguntado sobre a sua entrada na escola, respondeu:

contaram para mim que eu chorei muito. Chorei o dia inteiro. Não queria ficar lá. Mas me deixaram o dia todo (MILOS).

Nas voláteis memórias, perdidas nas “brumas da primeira infância”, os outros é que contam, recontam, e são os donos dessa história (RICOUER, 2014, p. 171), pois já não há mais na lembrança o choro. Mas o recontar por outros fica gravado, porque, possivelmente, é para pôr em evidência que ‘menino não chora’. É o delinear de uma

educação em que o masculino prevalece. Cabe lembrar que “a história de nossa infância não é psicologicamente datada” (BACHELARD, 2009, p. 100).

No Ensino Fundamental, estudava perto de sua casa, numa escola pública. Assim, descreveu a escola:

[...] era tudo muito grande. Havia um pátio onde a gente brincava na hora do recreio. Na hora do recreio, a quadra ficava lotada. As crianças se misturavam: os do primeiro ano com os do quarto ano. Mas eu ficava com os meus colegas de sala e brincava o tempo todo (MILOS).

Não se relacionava com alunos de outras séries, a não ser com os da sua turma. Mas o brincar, naqueles instantes – o recreio não dura uma hora – era o suficiente para recarregar as forças, o ânimo.

Vale lembrar que “todo comportamento vivido fora dos domínios do propósito ou da intencionalidade ocorre como válido em si mesmo. Se é vivido dessa maneira, é vivido no brincar [...]” pois o recreio, como espaço do brincar, também é um espaço de jogos, enfim, é o espaço da existência (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 146).

Relatou-nos que:

[...] já nessa época, gostava de desenhar, mas não me lembro de ter sido incentivado por algum professor. Sempre gostei de colorir (MILOS).

Sobre as suas relações com os professores do Ensino Fundamental, informou-nos que foram boas. E não discorreu sobre o assunto. A resposta foi simples: “boa”.

O gosto pelo desenhar, pelo devaneio, por criar já constituía Milos desde o Ensino Fundamental. Os silêncios, os movimentos das águas, águas do real – as que vão da calma à tormenta – levam-nos a crer que foi nesse período que a criatividade de Milos despontou com intensidade: momento da “água que corre” na vida e que ele passou a observar esse movimento. A água “é um elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra (BACHELARD, 2013, p. 7)”.

No Ensino Médio, já com quase quinze anos, foi brigão, e um adolescente rebelde – e, sobre a instituição, complementou:

[...] era uma instituição da rede pública. No primeiro ano, os portões do colégio ficavam abertos, permitindo a entrada e saída de alunos a qualquer hora durante horário de funcionamento da instituição. Do segundo ano em diante, após o horário da entrada, eram tolerados quinze minutos de atraso. Depois disso, os portões se fechavam e só eram abertos novamente no segundo tempo de aula, sendo fechado em definitivo até o horário de saída. Essas novas regras foram devidas à mudança da direção.

Não nos revelou muito sobre esse adolescente rebelde e brigão, mas acreditamos que, nesse período da existência, em plena adolescência, o demonstrar força tem importância para o jovem. Sobre o brigar, sobre as lutas, quando essas

“terminavam com sucesso, transferiam para o vencedor uma espécie de poder mágico, garantia de futuras vitórias”(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 566), pois a luta, assim, é uma forma de captação de poderes, dando ao vencedor um acréscimo de forças. Vale lembrar que não contou sua participação em brigas, embora, em conversas informais, tenha dito que brigou algumas vezes.

Quanto aos portões, é preciso ressaltar que “a porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido”, e que a porta tem um valor dinâmico, psicológico, como se um convite para atravessar estivesse sendo feito ”(CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 734).

Quando perguntado sobre as melhores e as piores lembranças desse período, respondeu:

as amigadas criadas ao longo dos anos, estudando na instituição, tanto entre alunos como entre alunos e alguns professores. Essas são as melhores lembranças que tenho desse período. As piores lembranças são as brigas, havia muitas brigas durante o recreio e na saída. Praticamente, toda semana acontecia uma briga. Na época, isso não me incomodava muito, mas hoje considero lembranças ruins (MILOS).

Os valores, já nessa época, já estavam consolidados em Milos, por isso, a amizade desponta como uma lembrança boa – amizade com colegas de turma e com alguns professores – e as brigas como lembranças ruins – embora, como já mencionado, não nos tenha contado formalmente a sua participação nelas. Não entrou em detalhes sobre as amigadas criadas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Quanto às suas disciplinas prediletas, no Ensino Médio, disse-nos que:

não existia uma predileta. Durante esse período, eu estudava mais por obrigação do que por prazer. Entretanto, me familiarizei mais com História e Geografia, porque os professores viajavam na matéria. Essas eram as matérias que eu absorvia com mais facilidade.

Se estudava mais por obrigação, como afirmou, trouxe-nos uma contradição – talvez porque nesse período estava se transformando, mudando a forma de pensar. A escolha das disciplinas, História e Geografia, em conversas informais, se deu porque os professores filosofavam – ‘viajavam’, isto é, entravam em devaneios –, segundo suas palavras. Talvez esse fato de filosofar, de pensar a História e a Geografia como disciplinas que interagem com outras, é que lhe tenha fornecido base para ter consciência sobre o ato educativo e da necessidade dele.

Quanto ao relacionamento com os professores, informou-nos que:

[...] era um bom relacionamento, sem nenhuma intimidade. Alguns professores se tornaram amigos, outros não, mas nenhum deles desgostava de mim e vice-versa (MILOS).

Mais uma vez, ficou vaga a impressão que nos deixou por escrito, e não tivemos tempo para pedir uma explicação mais detalhada sobre isso. Mas trouxe-nos uma imagem, entre a calma e a tormenta das águas: a de um narcisismo idealizante.

É perto da fonte, perto das águas, que nasce esse narcisismo idealizante, subestimado pela psicanálise clássica; no entanto, importante para uma psicologia da imaginação, pois, nem sempre, o narcisismo é neurotizante (BACHELARD, 2013, p. 25), pois desempenha:

também um papel positivo na obra estética e, por transposições rápidas, na obra literária. A sublimação nem sempre é a negação de um desejo; nem sempre ela se apresenta como uma sublimação contra os instintos. Pode ser uma sublimação por um ideal. Então, Narciso já não diz: “amo-me como sou”, mas sim “sou tal como me amo”.

Cabe lembrar que “esse narcisismo idealizante realiza, então, a sublimação da carícia. A imagem contemplada nas águas aparece como o contorno de uma carícia toda visual. Não tem a menor necessidade da mão acariciante” (BACHELARD, 2013, p. 25).

Milos é observador – e esse observador remete-nos à palavra contemplador. A sua forma de desenhar mostra a sua capacidade de perceber detalhes. Assim, disse em uma conversa informal:

[...] gosto mesmo é de desenhar, gosto da publicidade, gosto de mexer com a cabeça dos outros; às vezes pensam que eu estou dizendo ou desenhando uma coisa, mas na verdade é outra. Não falo nada para quem observa. Mas dou uma risadinha por dentro, porque também pode ter uma outra interpretação (MILOS).

Quando disse ‘dou uma risadinha por dentro’, pensamos no deus Hermes, não mais como impostor, mas como mensageiro dos deuses, que “é ao mesmo tempo, o deus do hermetismo e da hermenêutica, do mistério e da arte de decifrá-lo” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 488). Enfim, é o astuto desperto em cena.

ALGUMAS (DE)CIFRAÇÕES

[...] Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos sairmos de nós [...] (SARAMAGO, 2013, p. 31)

Após imersões no aquífero semântico (DURAND, 2002) da narrativa autobiográfica, em busca de ilhas desconhecidas, dois pontos podem ser destacados: o despertar da reflexão do narrador e o estreitamento das relações entre discente e

docente. No que diz respeito ao despertar da reflexão do narrador, acreditamos que quando nos contamos, ao fazer uma sondagem na alma, quando nos examinamos e nos percebemos como carrega(dores) de pensamentos (de emoções alegres ou tristes), quando imergimos no mais profundo, entre luzes e sombras, quando percebemos que podemos emergir e recontar, um sentimento de liberdade nos invade – proporcionado por esse momento reflexivo. É nesse despertar que ouvimos a nós mesmos; entretanto, isso não seria possível se não saíssemos de nós mesmos. A narrativa autobiográfica promove esse ‘sair de nós mesmos’. Quanto ao estreitamento das relações entre o discente (narrador) e o docente (ouvinte), cumpre destacar um ponto: a emoção estética. É por meio da emoção estética que descobrimos e que “aprendemos a conhecer o mundo e, principalmente, a natureza do mundo humano no qual a realidade se entrelaça com o imaginário e o imaginário com a realidade”, descobrindo um pouco mais de si mesmo, da natureza do outro, do mundo das subjetividades (MORIN, 2017, p. 102).

Essa emoção estética, ocasionada pelo narrar, nos (re)vela que “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 85).

E no meio da travessia, já saindo da ilha para ver a ilha, saindo de nós mesmos para nos vermos, é que, talvez, surge a possibilidade de compreender que a narrativa autobiográfica reverbera na alma, pois Mnemosyne, presente, auxilia a travessia por esses mares já navegados.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____ **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____ **A água e os sonhos**. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BYNGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2003.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: 2. Ed. Editora Moraes, 1984.

DUCHASTEL, Alexandra. **O caminho do imaginário: o processo de arte-terapia.** São Paulo: Paulus, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003

HALLIDAY, M.; McINTOSH, A ; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino da língua.** Petrópolis, Vozes, 1974.

HILLMAN, James. **O livro do Puer: ensaios sobre arquétipos do Puer Aeternus.** São Paulo: Paulus, 1998.

_____ **O pensamento do coração e a alma do mundo.** Campinas: Verus, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KAVÁFIS, Konstatinos. **Poemas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

KOBLER, F.; MURR, K. **O livro dos símbolos: reflexões sobre imagens arquetípicas.** Colonia: Tashen, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Vozes, 2016.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____ **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____ **Sobre a estética.** Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROSA, J. Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

ROSSET, Clément. **O princípio da crueldade.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 9. ed. Alfragide/Portugal: Ed. Caminho, 2013.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

VERDEN-ZOLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. *In*: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 2. Ed. São Paulo: Pallas Athena, 2009.

SOBRE OS AUTORES

IDUINA MONT´ALVERNE BRAUN CHAVES. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora Geral do Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois, USA. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). Pesquisadora Colaboradora do Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq.

MÁRCIO MÓRI. Professor de Comunicação e Expressão, Oficina de Leitura, Interpretação e Redação Cinematográfica na UNICARIOCA. Professor-Tutor de Português Instrumental à Distância do CEDERJ-UNIRIO. Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq).

GILMAR OLIVEIRA DA SILVA. Professor de Artes do Colégio Universitário Geraldo Reis, Coluni/UFF. Doutor em Educação na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq).

RECEBIDO: 18/02/2019.

APROVADO: 28/02/2019.

O CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO NA PESQUISA COM JOVENS DA PERIFERIA DE MARACANAÚ-CE

THE BIOGRAPHICAL REFLECTIVE CIRCLE IN THE RESEARCH WITH YOUNG PEOPLE OF THE MARACANAÚ-CE PERIPHERY

EL CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES DE LA PERIFERÍA DE MARACANAÚ-CE

Ercília Maria Braga de Olinda¹
bragadeolinda@yahoo.com.br

Elismária Catariana Barros Pinto²
cattybarros@hotmail.com

RESUMO

Apresentamos as origens, fontes inspiradoras, fundamentos teóricos e a dinâmica de um dispositivo de pesquisa e de formação intitulado Círculo Reflexivo Biográfico, demonstrando sua fecundidade no processo de biografização desenvolvido com oito jovens de Maracanaú-CE. Como produto final da tessitura coletiva e dialógica realizada ao longo de oito encontros, foram produzidas histórias de vida. As questões norteadoras foram: Como os projetos e ações governamentais, na esfera municipal, têm repercutido na vida de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social? Que pessoas, grupos, instituições e processos colaboraram ao longo de suas trajetórias no processo de resiliência? A análise do *corpus* foi feita com base no processo auto-organizador da Análise Textual Discursiva, demonstrando a força dos tutores de resiliência advindos da família e de grupos religiosos e o quase silenciamento em reação aos programas oficiais, eivados de lacunas e descontinuidades.

PALAVRAS-CHAVE: CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO; JUVENTUDE; VULNERABILIDADE SOCIAL; RESILIÊNCIA.

ABSTRACT

We present the origins, inspiring sources, theoretical foundations and the dynamics of a research and training device entitled Reflexive Biographical Circle, demonstrating its fecundity in the process of biography developed with eight young people from Maracanaú-CE. As a final product of the collective and dialogical fabrication carried out over eight meetings, life stories were produced. The guiding questions were: How have governmental projects and actions at the municipal level impacted on the lives of young people under risk and social vulnerability? What individuals, groups,

¹ Universidade Federal do Ceará

² Universidade Federal do Ceará

institutions, and processes have collaborated along their trajectories in the process of resilience? The analysis of the *corpus* was made based on the self-organizing process of Discursive Textual Analysis, demonstrating the strength of the resilience tutors from the family and religious groups, and the quasi-silencing in reaction to the official programs, fraught with gaps and discontinuities.

KEY WORDS: REFLECTIVE BIOGRAPHICAL CIRCLE; YOUTH; SOCIAL VULNERABILITY; RESILIENCE.

RESUMEN

En el proceso de biografización desarrollado con ocho jóvenes, de Maracanaú-CE, presentamos los orígenes, fuentes inspiradoras, fundamentos teóricos y la dinámica de un dispositivo de investigación y de formación titulado Círculo Reflexivo Biográfico, demostrando su fecundidad en el proceso de biografización desarrollado con ocho jóvenes de Maracanaú-CE. Como producto final de la tesitura colectiva y dialógica realizada a lo largo de ocho encuentros, se produjeron historias de vida. Las cuestiones orientadoras fueron: ¿Cómo los proyectos y acciones gubernamentales, en la esfera municipal, han repercutido en la vida de jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad social? ¿Qué personas, grupos, instituciones y procesos colaboraron a lo largo de sus trayectorias en el proceso de resiliencia? El análisis del *corpus* fue hecho con base en el proceso auto-organizador del Análisis Textual Discursivo demostrando la fuerza de los tutores de resiliencia provenientes de la familia y de grupos religiosos y el casi silenciamiento en reacción a los programas oficiales, evitados de lagunas y discontinuidades.

PALABRAS CLAVE: CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO; LA JUVENTUD; VULNERABILIDAD SOCIAL; RESILIENCIA.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem um duplo objetivo: apresentar, no nível teórico, o Círculo Reflexivo Biográfico - CRB (OLINDA, 2010 e 2018; OLINDA e ARAÚJO, 2016) e, em seguida, no nível empírico, apresentar e refletir sobre o uso deste dispositivo de pesquisa e de formação no processo de biografização desenvolvido com oito jovens egressos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, realizado em um Centro de Referência de Assistência Social no município de Maracanaú, localizado na região metropolitana da capital cearense.

A biografização (DELORY-MOMBERGER, 2008,83) refere-se “[.] ao processo segundo o qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência”. O produto final de tal processo é a escrita das histórias de vida de cada jovem em que se buscou

a “[...] construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolvendo um processo de expressão da experiência” (PINEAU e LE GRAND, 2012, 15).

O contato de dois anos com os jovens nos desafiou como pesquisadoras e educadoras populares, levando-nos às seguintes perguntas: Como os projetos e ações governamentais na esfera municipal têm repercutido na vida de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social? Que pessoas, grupos, instituições e processos colaboraram ao longo de suas trajetórias no processo de resiliência?

Numa abordagem dialógica e permeada de afetos e implicações, buscamos interpretar as histórias de vida tecidas coletivamente com dois objetivos centrais: a) compreender como os jovens percebem os agentes e as instituições da rede de proteção criada para contribuir no enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social a que estão submetidos; b) identificar pessoas, situações e processos que contribuíram para uma resposta resiliente, avaliando seu alcance e potência para a “reinstauração de um futuro” (CYRULNIK e CABRAL, 2015,19-35).

A partir da teorização sobre a relação entre narratividade e formação humana é possível fazer a ponte entre narrativas e processos resilientes. A fala, no ato narrativo, permite uma síntese integradora do sujeito que pensa, age e sente, potencializando processos restauradores da capacidade de planejar seu futuro. Resiliência é aqui entendida, na perspectiva da Psicologia Positiva, superadora de uma visão inatista e que, segundo Yunes (2003,76), envolve “processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”. Esta abordagem nos leva a adotar “[...] uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais das motivações e das capacidades humanas” (YUNES, 2003,75). Tal visão adequa-se à perspectiva singular-plural por nós adotada e se concretiza na escuta sensível e no exercício do que Marinas (2007) intitula “palavra dada”. Tal expressão implica estabelecimento de vínculos dialógicos e duradouros entre quem narra e quem escuta.

Nossa proposta de realizar uma escuta sensível das histórias de vida, dos jovens de Maracanaú, se une à de reconhecer a especificidade de um segmento urbano e periférico muitas vezes invisibilizado ou que aparece, principalmente, como “problema social”. Corajosamente, os jovens aceitaram o convite para vivenciar um processo de reflexão biográfica, de forma coletiva, dialogada e implicada, que se mostrou um espaço/tempo propício para a ressignificação das experiências e para a compreensão de si e do outro, num exercício alteritário e integrador entre os tempos de vida individuais e coletivos.

Percebemos que há nos jovens uma urgência em desvelar-se e reinventar-se: “eu caçador de mim”. Tal procura parece ser a mesma discutida por Freire (2005) como “vocaçãõ ontológica” dos seres humanos: o de “ser mais”. A cada nova incursão interior, mais intensa se fazia a inquietação por saber mais. Já que “ao se instalarem

na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. (FREIRE, 2005,31)

Nessa direção, a biografização proposta de modo grupal coaduna com o que Passeggi (2011) defende ao afirmar que o processo de reflexão biográfica em grupos, “situa o coletivo no centro de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia).” (PASSEGGI, 2011,153). Compreender-se no mundo, a partir da escrita de si e compreendendo a história do outro, é também buscar a significação de sua condição e a efetivação pela vocação do *ser mais*.

Para a autora, a formação, quando adotada sob a ótica reflexiva sobre a experiência de vida, não deve ser entendida como uma “(trans)formação sem crises”, adotando ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, que rompe com o princípio de aperfeiçoamento linear, preconizado desde o iluminismo: “Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana (PASSEGGI, 2011,154).

A experiência humana, tão complexa e imprevisível, resulta em aprendizados e em memórias. Construir sua narrativa autobiográfica é buscar uma ordenação dos fios emaranhados, a fim de tecer uma trama que toma forma, acabamentos, texturas e cores. O impulso para a ação de biografar-se é o sentimento que considera o fio que virá, melhor do que o que já foi. Um vir a ser, com mais possibilidades de mudanças, novas experiências e crescimento. Mas, tecer também requer recuos e pausas, pois os fios podem não estar prontos para atravessar a cala³. Ernst Bloch (2005) fala do princípio que rege esta ação de acreditar em algo melhor, que entrelaça os tempos presente, passado e futuro, e impulsiona a continuar a tessitura.

O curso dos acontecimentos da vida de muitos jovens das periferias urbanas tem sido permeado por diversas situações de não garantia/ acesso a direitos básicos, colocando-os em situações de vulnerabilidade, como a insuficiência de renda, desemprego, insegurança alimentar; e de sérios riscos, como a violência letal e o uso abusivo de drogas. A realidade de banalização da violência e da fragilidade de vínculos expõe muitos jovens à sentimentos como a desesperança em uma mudança possível. Porém, temos constatado, este sentimento não é generalizado nas comunidades periféricas. Os jovens que fizeram parte do CRB demonstraram que a esperança é um princípio que faz parte de seu cotidiano e tem sido combustível para tecer uma nova

³ Abertura entre os fios ímpares e pares da urdidura, por onde passa a trama do tecido.

configuração da trama da vida. A biografização proposta buscou, também, desvelar este e outros princípios que conduzem à direção dos fios tecidos.

Com a consciência da complexidade da realidade investigada e da necessidade de enveredar por caminhos dialógicos que permitissem a compreensão de significados e sentidos inscritos nas experiências narradas, elegemos, no universo da investigação qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em educação. A via da narrativa mostrou-se uma forma privilegiada de acesso aos modos de vida juvenis e aos processos de (re)invenção de si.

Tratamos de narrativas juvenis, o que nos leva a refletir sobre a categoria sociológica “juventude” e nas diferentes juventudes a se manifestarem fenomenicamente. Do ponto de vista legal, a sociedade brasileira possui normativas sobre as correspondentes fases da vida a indicar os sujeitos de direito, tendo como base a faixa etária correspondente. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), em seu Artigo 2º, preconiza: “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”; para o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”; já o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741) é “destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. Porém, adotar apenas a definição etária entre as fases da vida é assumir uma noção reducionista diante da complexidade e diversidade reveladas na vida concreta.

Para Groppo (2004) essa noção do direito que define/interpreta práticas sociais e do imaginário coletivo, dividindo a transição da infância à maturidade em adolescência e juventude, e delimitando idades para caracterizar as fases da vida de modo homogêneo, ainda que colabore “potencialmente para aumentar o grau de civilidade e bem-estar de indivíduos e coletividades, deixa de lado muito da complexidade e diversidade assumidas pela condição juvenil” (GROPPO, 2004, 9).

A ideia disseminada de que existe uma única juventude, desenvolvida de forma homogênea, sem considerar uma perspectiva histórica e as desigualdades sociais, é inadequada pelas rotulações e pelo ocultamento das injustiças sociais. Concordamos com Adorno (2001, p.17) quando destaca que não existem apenas aspectos biológicos ou corporais na transição para a fase adulta “[...] pois quem desenha e determina o contorno e a característica desse processo é a sociedade, os costumes, os conflitos de cada época e de cada local em que o jovem cresça”.

Os estudos da história social de jovens (ADORNO, 2001; GROppo, 2004) revelam que a juventude, a infância, a idade adulta e a velhice passaram a ser demarcadas desde a Revolução Industrial e o Iluminismo, a partir de meados do século XVIII. Desde esse período até o século XX, a visibilidade da juventude tornou-

se ainda maior, e a preocupação com a “delinquência” e/ou “promiscuidade” juvenil dos filhos das classes trabalhadoras se acentuou. Com a urbanização e industrialização se estendendo pela Europa, e em pouco tempo, para todo mundo, a questão da juventude “desregrada”, “viciada”, “promíscua”, “indisciplinada”, “delinquente”, transformou-se em uma questão social. Porém, os efeitos sociais negativos do capitalismo industrial não ficavam claros para o senso comum e nem mesmo para as ciências. A relação entre o avanço do capitalismo industrial, dos problemas sociais daí decorrentes com a “questão da juventude”, não era o foco principal.

Grosso (2004) afirma que o “problema da juventude” suscitou definições de quando, afinal, começaria e terminaria esta fase da vida, a fim de subsidiar a ação do Estado e das instituições socializadoras. Portanto, delimitar, através dos anos de vida, quando começa e termina determinada fase, tornou-se o melhor critério para julgamento das ações individuais e a atribuição de deveres e direitos, dada sua universalidade e caráter quantitativo. Além de permitir “às ciências, principalmente no ponto de vista positivista, elucidar as pretensas determinações ‘naturais’, de caráter bio-psicológico, do desenvolvimento humano” (GROSSO, 2004,9).

Nessa perspectiva, a juventude é concebida como uma categoria unitária, com interesses comuns e características que se replicam. Para Pais (1990), sob essa ótica unitária, a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável. “O fato de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idade constitui, já em si, uma evidente manipulação” (PAIS, 1990,140). Para o autor o grande desafio para a sociologia da juventude é explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas, principalmente, as diferenças sociais existentes. Pais (1990) reflete sobre os “trânsitos” que a sociologia da juventude percorre entre duas tendências: i) a primeira assume a juventude como um conjunto social constituído por indivíduos que partilham uma dada “fase da vida”, e busca estudar os aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam este conjunto como uma cultura juvenil específica, homogênea, definida a partir de critérios etários; ii) a segunda toma a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, composto por diferentes culturas juvenis, em decorrência de advirem de diversas classes, diferentes situações socioeconômicas, interesses variados, oportunidades de trabalho desiguais etc.

Neste último sentido, o autor defende que seria de fato inadequado presumir que um conceito pudesse integrar sujeitos com características tão díspares. Desse modo, é necessário assumir a pluralidade do conceito e reconhecer que mesmo ao assumir o pluralismo das culturas juvenis, até certo ponto o conjunto de crenças, valores, símbolos e práticas que são compartilhados por um conjunto de jovens, tanto

podem ser inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser derivados ou assimilados (seja por gerações passadas, seja pelas trajetórias de classe e que estão inseridos).

Permanece o desafio de fugir dos equívocos semânticos e sociológicos ao definir a categoria juventude, e Pais (1990) nos impele a treinar uma nova ótica, que permita ver, através dos nomes das coisas, o valor semântico que aparece nas definições (ideias, conceitos, nomes). Assim, propõe que a juventude seja olhada em torno de dois eixos: como aparente unidade (quando referida à fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes características sociais que contribuem para distinguir os jovens uns dos outros). Considerando que quando falamos de jovens da zona rural e da zona urbana, jovens trabalhadores e jovens estudantes, jovens operários e jovens da classe média, jovens solteiros e jovens casados, se está falando de juventudes em sentido diferente do sentido de fase da vida. O sociólogo português conclama para um “radical ascetismo de vigilância epistemológica (PAIS,1990,149) nas aproximações científico-analíticas ao mundo das juventudes.

A juventude considerada apenas como fase da vida, reduzida a um intervalo de idades (anos de vida) e a fases associadas a processos de transição previsíveis, está obsoleta por desconsiderar a complexidade que está “embutida” na palavra e na busca por sua compreensão. Porém, ao se considerar a juventude como um processo, isto é, ao se considerar a juventude como uma sequência de “trajetórias biográficas” (PAIS, 1990) entre a infância e a idade adulta, devem se balizar duas ordens de acontecimentos distintos, mas, articulados entre si: os diferentes percursos que constituem uma trajetória individual (destacando as regularidades que refletem a história de determinadas estruturas sociais) e os acontecimentos históricos que compõem a evolução das estruturas sociais. O que leva, mais uma vez, a considerar que não se pode negar a diversidade da juventude, se forem analisados os percursos realizados nesta transição.

ORIGENS E FONTES INSPIRADORAS DO CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO

O dispositivo de pesquisa e de formação aqui tratado foi criado em 2008 pela primeira autora deste artigo, num esforço de articulação dos princípios e fundamentos da pesquisa (auto)biográfica em educação com a práxis emancipatória da educação popular na formação juvenil. Desde então, o Círculo Reflexivo Biográfico vem sendo aprimorado no Grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Três fontes teórico-metodológicas influenciaram sua concepção:

1) os grupos reflexivos com adultos coordenados por Josso; 2) a experiência de Delory-Momberger com os ateliês biográficos de projetos; e 3) a tradição freireana dos Círculos de Cultura. No seu desenvolvimento, incorporamos as contribuições da teoria da narratividade exposta por Paul Ricoeur em Tempo e Narrativa, além das elaborações de Passeggi sobre sujeito biográfico, reflexividade biográfica e as três dimensões da mediação biográfica - iniciática, maiêutica e hermenêutica.

Em Tempo e Narrativa, Ricoeur (2010) apresenta sua hipótese básica: “[...] o tempo torna-se 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” (RICOEUR, 2010, p.93). O filósofo tece os elos intermediários que articulam a correlação entre a análise de Santo Agostinho sobre o tempo, expressa nas Confissões, e a análise aristotélica da intriga elaborada na Poética. O empreendimento se propõe a ser a mediação entre experiência humana temporal e a narrativa. Num primeiro momento, e de uma maneira geral, sem distinguir narrativa histórica de narrativa ficcional, ele apresenta a “tríplice mimeses”, fases ao longo das quais acontece a construção da consciência histórica. Ou seja, pela mediação da narrativa dá-se a passagem de uma experiência temporal humana efetivamente vivida para a consciência da existência histórica. Nas suas palavras: “[...] é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (RICOEUR, 2010, 94-95), pois há uma preocupação em “[...] reconstruir todo o arco das operações mediante as quais a experiência prática dá a si mesmas obras, autores e leitores” (Id.).

Passeggi (2008,48) ajuda a compreender o significado de atividade mimética, retomada por Ricoeur de Aristóteles, mostrando que este conceito opõe-se a mimetismo – reprodução fiel de um modelo: “[...] *mimese* exclui a ideia de cópia, de idêntico, e se define como imitação ou representação de uma ação que se torna autônoma com relação ao modelo e o recria”.

Ao narrar, o sujeito integra eventos isolados numa totalidade inteligível e faz a síntese do heterogêneo, entre concordâncias e discordâncias. A configuração narrativa (*mimese* II) refigura (*mimese* III) a experiência pré-figurada (*mimese* I). A *mimese* II faz a mediação entre um antes do texto (campo prático) e o depois do texto (recepção da obra). O leitor é “[...] o operador por excelência que, por seu fazer – a ação de ler –, assume a unidade do percurso da *mimese* I à *mimese* III, através da *mimese* II” (RICOEUR, 2010). Tudo isso é muito esclarecedor sobre o rodízio de papéis a que o narrador que constrói sua história de vida com a mediação do pesquisador deve se envolver – narrador, escritor e leitor (JOSSO, 2010).

Na fase de pré-figuração (*mimese I*) há pressuposta uma visão de totalidade. Uma compreensão prévia do mundo da ação: “[...] de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (RICOEUR, 2010,96). Na elaboração da intriga há o que Ricoeur denomina de “agenciamento dos fatos”. Para Pineau e Le Grand (2012,100), há “[...] o encadeamento das frases de ação na ação total constitutiva da história narrada”, o que constitui a *mimese II* – fase de configuração da experiência vivida. Na *mimese III* a experiência é refigurada pelo ato de leitura.

Entendemos que o desenvolvimento exitoso de um CRB exige: domínio dos seus fundamentos teóricos; rigor metodológico; capacidade de escuta; sensibilidade; e criatividade. Sem a pregnância de uma “razão sensível”, de que nos fala Mafesolli (1998), e uma escuta, como pensada por Marinas (2007), as narrativas surgem estandardizadas ou orientadas por interesses institucionais ou, pior ainda, sem a devida implicação do narrador.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DINÂMICA OPERACIONAL DO CRB

O Círculo Reflexivo Biográfico é um procedimento, mecanismo de pesquisa e de formação que visa garantir um processo de biografização nas seguintes modalidades: narrativas de vida; narrativas de formação; e narrativas da experiência religiosa. Em cada uma das modalidades são produzidos textos escritos denominados, respectivamente, da seguinte forma: história de vida; biografia educativa (DOMINICÈ, 1988) e narrativa da experiência religiosa.

Em Olinda (2017,238), há uma distinção entre vida vivida e vida narrada e entre narração e história de vida. A autora demonstra que esta não preexiste à narrativa e sua elaboração se dá numa relação intersubjetiva, onde há um trabalho do narrador para dar uma forma às suas experiências e um trabalho do pesquisador ao interpretar, em segunda mão, a narrativa tecida. Com Pineau (2006), encaramos as histórias de vida como uma das artes formadoras da existência.

Assim, cabe um esclarecimento quanto à terminologia usada para os produtos finais do CRB em cada uma das modalidades anteriormente referidas. Por que não manter uma única terminologia – a de histórias de vida? Consideramos que, ao deixar claro os objetivos de cada modalidade, também indicamos a amplitude da narrativa. Na primeira modalidade o narrador faz um trabalho sobre todos os aspectos da sua vida; na segunda, há um acento nos processos formativos vinculados à educação formal ou informal, mais ligados à dimensão profissional; e a terceira concentra-se em um tipo específico de experiência humana – a religiosa –, a envolver elementos, tais como: símbolos, rituais, doutrinas e vida comunitária. Na prática, assumimos a definição de Marinas (2007,52), para quem “[...] a história de vida se reserva à indagação do relato

de vida e de seus documentos, isto é, à totalidade da vida de quem fala desde que nasceu até o momento presente, e da escuta”. A seguir, passamos à apresentação da sistemática de funcionamento do CRB.

► **Presentificação** – envolve o ser na ação presente, atento ao seu despertar espiritual, cognitivo, corporal e afetivo. É um momento de preparação para um mergulho interior e para a abertura ao outro. Trata-se de estar atento a si mesmo e ao outro num exercício de escuta de si e da alteridade. Esse caminhar implica o aprendizado do respeito à diversidade e a sensibilização para a colaboração. É importante iniciar por um despertar corporal, podendo envolver exercícios respiratórios, alongamentos, canto ou dança. O desbloqueio de tensões, frutos de resistências psicológicas ou do *stress* cotidiano, inicia-se pelo corpo, pois é nele que se refletem, de modo visível e cognoscível, nossos sentimentos e emoções.

Além do coordenador/mediador e de um assistente, o grupo deve ser composto por, no máximo, 12 pessoas. Há a necessidade de, no mínimo, cinco encontros para completar todo o processo, pois há que se respeitar a seguinte dinâmica:

► No primeiro encontro o “acordo biográfico”, com a apresentação dos princípios operacionais do CRB e sua programação prévia, deve ser discutido e firmado entre os participantes;

► No segundo encontro deve ser realizado um trabalho de aproximação entre os membros do grupo de modo a prepará-los para o processo de narração de si que se seguirá. Várias linguagens podem ser utilizadas: oral, escrita, dança, pintura, escultura, confecção de mandalas etc;

► No terceiro encontro dá-se início às narrativas orais. Dependendo do número de participantes e da disponibilidade do grupo, pode ser feito de duas formas: cada um narra para o grupo todo ouvir ou as narrativas são feitas em pequenos grupos. As narrativas são orientadas por uma “pergunta disparadora” negociada no primeiro encontro e são gravadas pela narradora que a transcreverá em casa;

► No quarto encontro os participantes assumem o papel de leitores e em pequenos grupos vão receber sugestões para a versão final do texto. A este momento chamamos de “colaboração narrativa”;

► No quinto encontro realiza-se o momento de síntese integradora final em que há o uso da “metáfora da árvore”. Usamos o desenho de uma grande árvore, previamente desenhada pelos mediadoras ou pelos próprios participantes, com raízes, caule, copa frondosa e abóbada celeste. A partir do texto final produzido, as participantes selecionam o que consideram mais significativo para fazerem um balanço dos aprendizados experienciais realizados ao longo da vida. Elas recebem flores, folhas,

frutos e nuvens previamente recortadas em papel dupla face, registram por escrito e vão colando na árvore. Na raiz ficam as experiências fundamentais, aquelas sem as quais não seríamos quem somos; no tronco, as experiências significativas, aquelas que foram importantes no nosso processo formativo; na copa colam os aprendizados e as conquistas do percurso; na abóbada celeste colam seus sonhos, projetos e dúvidas.

Dependendo dos objetivos do CRB, do nível de envolvimento dos participantes e da disponibilidade de tempo, outros encontros poderão ocorrer, inclusive, encontros temáticos, para o aprofundamento de determinados aspectos centrais, tanto para o processo de pesquisa quanto para o de formação. Cada encontro é dividido em quatro momentos imbricados: acolhida; presentificação; biografização; e integração experiencial. Vejamos em que consiste cada um destes momentos:

► Acolhida – momento inicial para demonstrar que cada participante é importante. É um momento de amorização ou despertar afetivo, pois é importante estreitar os laços de amizade e de afeto para que haja confiança mútua. Cada membro dá sustentação ao outro, apoiando nas dificuldades e isso exige a alegria da partilha, propiciada pelo respeito mútuo e pela gentileza que deve circular no grupo.

► Biografização – a atividade biográfica propriamente dita, utiliza a oralidade (falar e ler), a escrita e a expressão artística. Nas diferentes etapas vividas enfrentamos o estranhamento de nós mesmos e do outro e provocamos deslocamentos ao experimentar diferentes papéis: narrar, ler, escrever, ouvir a escrita do outro e refazer sua escrita inicial. São alternâncias e/ou simultaneidades entre os papéis de ator, autor e leitor que inicia um processo de “[...] distanciamento indispensável para a objetivação de si, criando, assim, o espaço-tempo de uma reflexão intersubjetiva sobre o que constitui a subjetividade na construção da narrativa da sua história de vida, centrada na sua formação e na subjetividade e na busca de um saber-viver renovado” (JOSSO, 2004,152-153).

► Integração experiencial – Ao final de cada encontro realizamos uma dinâmica grupal para uma síntese integradora das experiências, além de avaliarmos os pontos altos e baixos de cada atividade, incluindo o desempenho do mediador e do assistente. No encontro final fazemos uma síntese e avaliação geral de todo o processo. Nesta integração experiencial utilizamos a metáfora da árvore, anteriormente detalhada. A síntese integradora final é um momento privilegiado para a compreensão da lógica, coerência e sentido dos discursos realizados com as narradoras, numa dinâmica que envolve simbolização e sistematização.

Para finalizar, destacamos a importância da utilização, em todos os momentos, de diferentes linguagens artísticas. A arte permite expressar uma gama de sentimentos

e de conhecimentos, além de ajudar na construção/articulação do sentido, que nunca é algo dado, mas tecido. Tal tessitura exige educação da sensibilidade e coragem para que cada sujeito construa sua história.

A seguir, apresentamos, mais sistematicamente, os fundamentos teóricos do CRB.

O DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO E A NARRATIVA DAS EXPERIÊNCIAS NO CENTRO

O ato narrativo envolve o narrador, na sua integridade espiritual, corpórea, social, ética e política. Com a ajuda do outro, olha para seu percurso formativo e compreende como chegou a ser o que é e o que falta para ser mais. Alguém narra para outro sujeito atento e consciente de que as narrativas de si envolvem, antes de tudo, sensibilidade a exigir uma relação dialógica. O mediador do CRB não pode assumir um ar professoral, pois não se trata de perpetuar a lógica instrucional com a transmissão de padrões culturais previamente definidos como corretos, mas criar as condições para uma tessitura de si que, por sua vez, exige: integração de saberes e fazeres; articulações temporais; sínteses e projeções. Ao tornar as experiências vividas inteligíveis, o sujeito dá a si uma história, abrindo novos âmbitos formativos e propiciadores de novas ações. Ao longo do processo, as relações se estreitam e os narradores começam a se deixar atravessar pela verdade do outro, experimentando o diálogo. Em todo este processo desponta a categoria da “identidade narrativa”, elaborada por Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa* (Vol. III). Narrar sobre si leva à refiguração da própria vida num movimento incessante, pois a identidade narrativa não é fixa; ela é um “[...] rebento frágil, instável e lacunar” (RICOEUR, 2010a,422). Continuando com as palavras do filósofo: “[...] assim como é possível compor várias intrigas a respeito dos mesmos incidentes [...] assim também é possível tramar em sua própria vida intrigas diferentes, e até opostas [...] a identidade narrativa não para de se fazer e de se desfazer” (RICOEUR, 2010a,424).

A identidade narrativa, apresentando tanto problema como solução, permite o exame da própria existência no quadro da cultura em que a narradora encontra-se imersa, levando-a a uma experiência reflexiva permeada de vozes e de consequências éticas e autoformadoras. Com Barbosa (2003), defendo que a narrativa não é apenas um artifício imaginativo de representação da realidade, pois, na própria estrutura da experiência ordinária, a narrativa encontra sua possibilidade, ou seja, na experiência já se instauram significação e temporalidade. Há, assim, uma relação ontológica entre experiência e narrativa. “[...] A narrativa provém da experiência ao mesmo tempo que lhe dá forma” (BARBOSA, 2003,91).

O ato narrativo jamais totaliza a experiência, mas abre âmbitos possibilitadores de uma identidade narrativa, não fixa, conforme vimos anteriormente. A impossibilidade de totalização é o limite da narrativa em relação à experiência pessoal porque “[...] a configuração narrativa nunca assinala totalmente o conjunto da experiência. A fonte contínua que a experiência (originária) é para a experiência (pessoal) sempre se evade e escapa” (BARBOSA, 2003,91). Em síntese, na narrativa estão implicadas dimensões diversificadas: autopoieticas; crítico-reflexiva; éticas e performáticas. Toda narrativa está imersa no que Lejeune (2014) chama de “estética da verdade”. Não narramos episódios, eventos e aprendizados vividos e realizados por nós “tal qual aconteceram”. Num processo interpretativo a envolver um “triplo presente”, atualizamos as cenas passadas. A narrativa modifica aquilo que vivemos, fazendo apelos para a ação e (trans)formação de quem ouve e de quem narra.

Compreendemos que a via biográfica possibilita a passagem do vivido ao pensado, pela mediação da narrativa. Ainda com Delory-Momberger (2006, p. 363), encontramos argumentos para o potencial formativo da narrativa:

[...] É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada [...]. (DELORY_MOMBERGER, 2006, p.363)

Resta pensar como organizar as condições para que a narrativa flua num processo de reflexividade biográfica profunda. Quem é o narrador? Qual seu papel ao longo do processo e como deve se conduzir o formador/mediador/coordenador do grupo? É o que traremos a seguir.

O SUJEITO BIOGRÁFICO E A MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA

A partir da articulação temporal da tríplice *mimese* elaborada por Paul Ricoeur (2010) – prefiguração, configuração e refiguração –, temos um círculo hermenêutico a indicar o sentido configurador da narrativa, ao garantir, no primeiro momento, uma síntese do heterogêneo e, em seguida, seu sentido refigurador, ou seja, de possibilidade de ressignificação e articulação de sentido. A enunciação narrativa tem, assim, um caráter autopoietico (invenção de si) e performático (transformação de si), com consequências para uma tomada de consciência sobre o que somos, ou, ainda, como nos tornamos o que somos. Repito, com Delory-Momberger (2006,363), que “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim,

que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

As elaborações de Passeggi, em seu conjunto, apontam pistas para uma epistemologia do sujeito biográfico, capaz, pela reflexividade autobiográfica, de entrelaçar na trama narrativa as diferentes dimensões de si: razão/emoção; corpo/espírito; autonomização/assujeitamento; público/privado; padecer/empoderar-se. Ao pensar a formação de adulto em diferentes níveis e instâncias, ela faz uma pergunta fundamental para uma cultura que aprendeu a transformar os aprendentes em (a)lunos, ou seja, aqueles que não têm luz: “[...] qual é a concepção de sujeito que nos orienta no que denominamos de formação inicial, pós-graduada ou continuada?” (PASSEGGI, 2016,68). Na mesma trilha, podemos seguir indagando: como concebemos aqueles sujeitos que participam de nossas pesquisas?

Sabemos que a pesquisa científica, na modernidade, supervalorizou o sujeito do conhecimento – aquele capaz de abstrações e racionalizações, que foram fundamentais para a produção de um determinado tipo de conhecimento, comprometido com uma razão puramente instrumental, divorciada dos valores mais fundamentais da vida. O sujeito empírico, aquele de carne e osso, que tem um capital experiencial atravessado por sua própria humanidade e historicidade, este foi relegado. Mas este sujeito empírico, com todo seu potencial para construir sua própria história, ainda não é o sujeito biográfico, ou seja, o sujeito do autoconhecimento, capaz de aprender consigo mesmo, refletindo sobre suas experiências, ao mesmo tempo em que aprende com os outros e com as coisas, como sugeria Rousseau no grande tratado de educação *O Emílio*. O sujeito empírico, para recuperar sua integralidade de ser que pensa e age, precisa vivenciar processos de biografização que o coloque numa relação estimuladora da reflexividade autobiográfica, entendida como a “[...] 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” (PASSEGGI, 2016,82). A religação do sujeito da experiência ao sujeito epistêmico se dá pelo processo de reflexão aprofundada a exigir a “mediação biográfica”. Nas palavras de Passeggi (2008, p. 44), esta noção diz respeito aos “[...] processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador”.

Inspirada na tríplice *mimese* de Ricoeur e nas figuras antropológicas tipificadas por Josso (2010), a pesquisadora nordestina identifica três dimensões da mediação biográfica com grupos em formação: a iniciática, a maiêutica e a hermenêutica. Na primeira, correspondendo à *mimese* I, ocorre o início do processo de escrita de si, quando o narrador, por lutar para superar suas resistências psicológicas, sentindo-se

intimidado diante do desafio biográfico, se autointitula um herói e atribui ao formador a figura do ancião, aquele que tem sabedoria. Na segunda dimensão, o narrador já se apropriou da capacidade reflexiva e espera do formador o papel de animador, atribuindo a si o papel de artista. Na *mimese* III, o sujeito biográfico se afirma como sujeito do conhecimento e do autoconhecimento e, completando uma verdadeira travessia, vê a si mesmo como *expert* e ao formador como balseiro.

Claro está que esses momentos não são estanques. Tanto os narradores quanto o formador podem transitar nesses papéis em um jogo de idas e vindas próprio do processo de biografização. Também nos Círculos Reflexivos Biográficos que coordenamos percebemos a metáfora da viagem/travessia sendo utilizada e todo o processo de conquista daquele que não apenas narra, mas procura sua identidade narrativa, sempre em construção. No emaranhado das experiências humanas são muitos fios a trançar até que nos encontremos com toda nossa grandeza. A tortuosa tarefa de encontrar nossa identidade narrativa exige: enunciação, reflexão, interpretação e, sobretudo, muita coragem. O risco está sempre presente na experiência de caminhar para si mesmo. Larrosa (2004) já falava da raiz etimológica que está presente na palavra experiência a indicar perigo.

Também nós, no grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas, procuramos vivenciar um modelo de investimento dialógico. No CRB as atividades vivenciadas não apenas originam aportes cognitivos ou metacognitivos, mas procuram habitar o mundo da sensibilidade e da espiritualidade. Trata-se de pensar o desenvolvimento profissional no quadro mais amplo do desenvolvimento humano. Vivenciamos processos que procuram colaborar com construções identitárias reflexionadas e com subjetividades integradas.

Nosso esforço é o da superação de uma perspectiva positivista, que reserva ao biográfico apenas o lugar de rememoração, deixando de aproveitar todo o potencial heurístico e formador da narrativa. O processo de biografização não se encerra no ato da evocação, nem mesmo da reflexão, pois é necessário dar o passo seguinte – o da conscientização, compreendida não numa perspectiva idealista, mas na perspectiva freireana, que se vincula à construção do “inédito viável”.

O ciclo não se fecha nunca, pois nossas identidades não são fixas, como lembra Delory-Momberger (2006), o sujeito não para de se instituir. A elaboração a que o narrador chega ao final do CRB é provisória, pois a vida é feita de instabilidades e dinamismos, daí sua infinita beleza!

Dos fundamentos teóricos expostos anteriormente, é possível deduzir alguns princípios teóricos orientadores do CRB: 1) **o formativo** – pela reflexividade crítica,

é possível passar das vivências às experiências formadoras⁴; 2) o **dialógico** – seres abertos à transformação de si experimentam o diálogo na relação intersubjetiva vivenciada; 3) o **sociopolítico** – inseparabilidade entre processos identitários e dimensão societal; 4) o **antropológico** – discute a relação entre sujeito e narração, destacando a capacidade da linguagem como constitutivo do humano; 5) a **potência narrativa** – permite que o sujeito tenha uma história – síntese do heterogêneo; 6) o **princípio integrador** – como prática consciente e integral de educação de si.

Após tudo que foi exposto, pensamos o CRB como um tear, pois sua dinâmica permite uma tessitura em que coletivamente vivenciamos o poder configurador da narrativa, ou seja, o de dar forma e articular sentidos, ligando os acontecimentos da nossa existência. É um espaço/tempo para um trabalho “sobre si mesmo”, à medida que inscrevemos nossa história em esquemas temporais. Trata-se de uma prática consciente e integral de educação de si.

O DESENVOLVIMENTO DO CRB COM OS JOVENS

Três meses antes do efetivo desenvolvimento do Círculo Reflexivo Biográfico vivenciado no segundo semestre de 2018 totalizando 24 horas de atividades presenciais, realizamos, como fase exploratória da pesquisa, quatro encontros com duração, em média, de duas horas. A intenção era a formação da identidade grupal pelo desenvolvimento da confiança mútua e partilha de objetivos comuns. Nessa fase foi criado o Projeto Tear que entre outras atividades desenvolveria o processo de escrita de si no Círculo Reflexivo Biográfico.

Nos dois primeiros encontros da referida fase exploratória discutimos os objetivos e a dinâmica do Projeto Tear. Além de rodas de conversas realizamos as seguintes atividades: criamos, com um fio colorido, uma *teia*. A dinâmica consistiu em uma partilha sobre as expectativas acerca do grupo e os desejos que cada um trazia consigo e que gostaria de compartilhar com os demais. Ao final, fizemos a junção de todos os fios, fazendo um só ponto de interseção, numa analogia aos fios que se entrelaçam em diferentes temporalidades para constituir o tecido da nossa vida. Trabalhamos a ideia de que os entrecruzamentos temporais diziam respeito ao

4 De acordo com Josso (2010), as experiências formadoras não são apenas aquelas que fortalecem e reafirmam nossas certezas, mas, ao contrário, podem alimentar nossas incertezas, levando-nos a “desaprendizagens”, tão necessárias para nosso crescimento como pessoa e como profissionais. Para esta pioneira do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, “[...] a formação é experiencial ou então não é formação” (JOSSO, 2010, p. 48). No entanto, é preciso distinguir entre as experiências formadoras, aquelas que são existenciais, ou seja, “[...] que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios desta coerência” e a aprendizagem pela experiência que “[...] transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida” (JOSSO, 2010,48).

passado, presente e futuro de cada um dos participantes, mas, não necessariamente deveria seguir uma lógica sequencial e/ou linear. A liberdade de expressão com o uso de diferentes linguagens seria a tônica na construção das histórias de vida que se daria em um segundo momento. Em seguida, construímos um “relicário coletivo”, onde apresentamos quem somos através de objetos que representam algo de valor afetivo para nós e que traduzisse um pouco do que somos.

Nos dois encontros seguintes construímos nosso panô⁵ coletivo, que teve como finalidade representar a construção da identidade grupal, a partir da representação da individualidade de cada participante. Para sua confecção realizamos a pintura e customização de retalhos de tecido de algodão cru. O mesmo foi finalizado em crochê pela avó de um dos participantes, ficando como um estandarte do grupo.

Na prática “preparamos o terreno” para o processo de biografização, o que se mostrou muito proveitoso, na medida em que as resistências psicológicas inerentes aos processos narrativos sobre si são inevitáveis mesmo entre jovens que já se conhecem. A fase exploratória também gerou grande expectativa nos jovens que se mantiveram ativos no grupo de discussão do *Whatsapp* expressando o desejo de iniciar o Círculo Reflexivo Biográfico.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese das atividades desenvolvidas no processo de tessitura coletiva das histórias de vida:

Quadro 1 – Síntese das atividades vivenciadas no CRB

| PRIMEIRO ENCONTRO |
|---|
| <p>► Acolhida – Dinâmica “Quem sou eu?”</p> <p>A partir de uma “releitura” do panô produzido na fase exploratória, cada participante destacou suas características pessoais e avaliou se mudaria algo daquela representação de si.</p> <p>► Presentificação – Dinâmica do elo.</p> <p>Cada participante escreveu, em uma tarjeta de cartolina, o que oferecia/trazia ao CRB e aos seus participantes. Destacamos a importância do que cada um trazia consigo e construímos uma “corrente” com o elo que cada um trouxe para o grupo. Refletimos sobre a importância de cada elo para a fortaleza da corrente.</p> <p>► Introdução à biografização – Relembramos os acordos de convivência firmados desde a fase exploratória e, a partir dele, elaboramos um “Acordo Biográfico”. Apresentação dos conceitos básicos do CRB e de sua dinâmica operacional.</p> |

⁵ Painel decorativo, feito à mão.

► **Integração Experiencial** – Em círculo ao som de uma música de relaxamento, fizemos um exercício de olhar uns para os outros reconhecendo nossas singularidades e pluralidades, concentrando-nos nos sentimentos que nos motivavam a estar em grupo. Avaliamos nosso encontro a partir de um sentimento/expectativa sobre o CRB.

► **Lanche Coletivo**

SEGUNDO ENCONTRO

► **Acolhida** – Memória do encontro anterior: releitura dramatizada dos elos da corrente.

► **Presentificação** – Exercício de visualização/respiração.

Ao som de uma música para meditação fizemos um exercício de visualização, imaginando um lugar onde nos sentíssemos seguros e acolhidos. Visualizamos um caminho iluminado e com uma paisagem que transmitisse paz e serenidade. Ao chegar nesse lugar que consideramos seguro, encontramos alguém. Essa pessoa é de fato alguém de sua confiança e pela qual você nutre um carinho especial? Imaginamos tudo que ela representa e quais características ela possui para que a consideremos uma pessoa confiável. Pensamos em quais características cada um do grupo possui para que também possa ser considerado confiável para dividirmos sentimentos e pensamentos.

► **Biografização** – Leitura dinâmica/explicativa do Acordo Biográfico, esclarecendo dúvidas. Assinatura deste documento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Cada jovem recebeu cópias impressas de ambos).

► **Integração Experiencial** – De mãos dadas representando o elo da corrente que construímos, partilhamos quais sentimentos/dúvidas/ inquietações/ expectativas o CRB apresenta para nós.

► **Lanche Coletivo**

TERCEIRO ENCONTRO

► **Acolhida** – Memória dos encontros anteriores a partir de *flash em um momento de visualização*.

► **Presentificação** – Exercício de respiração ao som de uma música relaxante. Conversa sobre o processo de biografização.

► **Biografização** – Cada membro do grupo dispôs de 30 minutos para fazer sua narrativa de vida a partir da seguinte questão: “Como me tornei a pessoa que sou hoje?”

► **Integração Experiencial** – Cada participante expressou o que sentiu ao fazer sua narrativa e ao ouvir a narrativa de seus colegas através de uma palavra.

► **Lanche coletivo**

QUARTO ENCONTRO

► **Acolhida** – Acolhida aos presentes com a música do grupo Cidade Negra: “A Estrada”.

► **Presentificação** – Memória do encontro anterior a partir da fala dos participantes.

► **Biografização** – Audição e transcrição da narrativa oral. Início da revisão do texto, retirando vícios de linguagem, trechos que avaliam ser repetitivos ou desnecessários, completando informações, esclarecendo trechos que não ficaram suficientemente claros (Textualização).

► **Integração Experiencial** – A partir da leitura do texto transcrito de cada narrativa, os participantes escolheram uma frase que marcou sua narrativa ao escutar a si mesmo. Quais sentimentos emergiram? Quais reflexões suscitaram?

► **Lanche coletivo**

QUINTO ENCONTRO

► **Acolhida** – Memória dos encontros anteriores a partir de gestos que deveriam ser identificados pelos presentes.

► **Presentificação** – Leitura e reflexão do texto “Eu não sou você, você não é eu” de autoria da educadora Madalena Freire.

► **Biografização** – Colaboração narrativa.

Cada membro do grupo fez uma partilha de sua história de vida que está sendo construída, após a revisão individual já realizada no texto desde o último encontro. Em trios, os jovens fizeram o processo de “colaboração narrativa” que consistiu em aprimorar o texto, com a ajuda de um “olhar externo”, aspectos que são necessários (esclarecimento, aprofundamento e interpretação de alguns fatos, por exemplo).

► **Integração Experiencial** – A partir da leitura que foi feita do texto de Madalena Freire, em círculo, repetimos juntos uma das estrofes do poema que diz:

“Eu não sou você/ Você não é eu/ mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete/ No que já sou e no que quero vir a ser. Eu não sou você/ Você não é eu, mas somos um grupo, enquanto somos capazes de diferenciadamente eu ser eu, vivendo com você e você ser você vivendo comigo.”

**Pote das emoções:*

Entrada: *Como cheguei ao encontro de hoje?*

Saída: *Como saio do encontro de hoje?*

► **Almoço coletivo**

SEXTO ENCONTRO

► **Acolhida** – Acolhida aos presentes. Memória dos momentos mais marcantes do CRB com o uso do desenho.

► **Presentificação** – Dinâmica do nó.

Em círculo nos demos as mãos e “reconhecemos” quem está ao nosso lado direito e ao nosso lado esquerdo. Ao som de uma música ambiente andamos pela sala lentamente, olhando para cada um que estava presente e o acolhendo. Ao parar a música, demos novamente a mão direita para quem estava do nosso lado direito e a mão esquerda para quem estava ao nosso lado esquerdo, independente da posição que estavam na sala. Essa ação formou um emaranhado de mãos e braços, uma espécie de nó. Para desatar o nó foi necessário esforço grupal e concentração para buscar juntos a solução para aquele problema. Após o desatamento do nó refletimos: Em nossas vidas caminhamos sempre ao lado de pessoas, mas, como a caminhada exige movimento, podemos sentir dificuldades no caminho e precisamos de ajuda para desatar nós e voltar a caminhar. Algumas vezes o processo é solitário, mas, quando contamos com apoio, superamos muitos desafios.

► **Biografização** – Metáfora da árvore.

Cada membro do grupo fez a leitura da versão final da sua história de vida. Para chegar a esta versão houve, também, uma contribuição das pesquisadoras pois a linguagem escrita ainda causava medo naqueles jovens e, de certa forma, inibia sua expressividade. Com a ajuda dos colegas, cada um ao fazer a leitura de sua história de vida construiu a representação da árvore de sua vida, elegendo entre momentos, pessoas e sentimentos, os que são fundadores (raízes), fundantes (caule), resultantes (copa da árvore) de sua trajetória, ao final destacando seus planos e sonhos (abóbada celeste).

► **Integração Experiencial** – Partilha da experiência da construção da árvore e do texto final de sua história de vida.

**Pote das emoções:*

Entrada: *Como cheguei ao encontro de hoje?*

Saída: *Como saio do encontro de hoje?*

A história de vida de cada jovem foi analisada segunda a dinâmica metodológica da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2007) que compreende: unitarização (fragmentação do todo); categorização (estabelecimento de relações) e comunicação (das categorias emergentes surge um novo conhecimento). Nosso objetivo neste artigo não foi mostrar os resultados da análise, mas podemos informar, em grandes linhas, que identificamos: a reafirmação da dimensão autopoietica,

heurística e formativa das narrativas de si com o segmento juvenil; o papel decisivo na vida de cada jovem de alguns tutores de resiliência - amigos, familiares e líderes religiosos; a pequena importância atribuída aos programas governamentais de que participaram, em parte justificado pelas concepções menoristas que as presidem, além da fragmentação e descontinuidade.

Em síntese, o processo de biografização permitiu aos participantes desenvolver uma pesquisa sobre si, com destaque para os processos formativos, possibilitando um balanço sobre os principais fatores que se entrelaçaram para uma resposta resiliente propiciadora da reinstauração do desejo e capacidade para a elaboração de projetos de vida. As narrativas autobiográficas foram as configurações possíveis para aquele momento, pois os jovens não param de se instituir e continuam fazendo parte do Projeto Tear pensado com eles no início da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. **Um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. 1ª ed. – São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

BARBOSA, M. F. **Experiência e narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**: tradução, Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

BRASIL. Estatuto da juventude. Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

BRASIL.. Estatuto do idoso. Lei Federal nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm

CYRULNIK, Boris; CABRAL, Sandra. Resiliência: ações para reinstauração de um futuro. In: COIMBRA, Renata M.; MORAES, Normanda A. de (Org). **A Resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, maio-ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988, p.XX-XX. Caderno de Formação 01.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROPPO, Luís Antonio. **A juventude como categoria social**. *In*: Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAÃO, Maria Helena Menna (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. São Paulo: Vozes, 1998.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *In*: *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. O Círculo Reflexivo Biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Artes do fazer**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Uma Santa na penumbra: Razões entrecruzadas para o isolamento da Beata Maria de Araújo na História e na prática pedagógica do ensino fundamental. **Tese** para professora titular. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Histórias de vida produzidas em romaria: desafios, descobertas e (re)elaborações. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga de. GOLDBERG, Luciane G. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017. Col. Práticas Educativas, p. 231-251.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; ARAÚJO, Alessandra Oliveira. Narrativas de vida tecidas na pesquisa com jovens a partir de procedimentos individuais e coletivos. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude** – alguns contributos. Revista *Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1º, 2º), 1990, p.139-165

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Figuras Antropológicas da Mediação Biográfica**. Trabalho apresentado na mesa redonda “Pesquisa (Auto)Biográfica, epistemologia e prática de informação”. AFIRSE, Rio Grande do Norte, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº 2, maio/ago, 2011. p. 147-156.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, V.41, N.01, jan/abr, 2016, p. 67-86.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. V. 32, n.2. São Paulo, 2006, p. 329 –343.

PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. **As Histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

YUNES, YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., 2003, p. 75-84.

SOBRE AS AUTORAS

ERCÍLIA MARIA BRAGA DE OLINDA. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

ELISMÁRIA CATARIANA BARROS PINTO. Doutoranda em Educação pela UFC. Pedagoga do CRAS do município de Maracanaú/CE.

RECEBIDO 14/02/2019.

APROVADO 26/02/2019.

