TEMPO-MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: Reflexões



Organização:
Ana Maria Haddad Baptista
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Ubiratan D'Ambrosio

Tempo-Memória na Educação: Reflexões

Conselho Editorial:

Ana Maria Haddad Baptista (*Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Catarina Justus Fischer (*Doutora em História da Ciência/PUC-SP*)
Marcela Millana (*Doutora em Educação/Universidade de Roma III/Itália*)
Márcia Fusaro (*Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Vanessa Beatriz Bortulucce (*Doutora em História Social/UNICAMP*)
Ubiratan D'Ambrosio (*Doutor em Matemática/USP*)

Big Time Editora Ltda.

Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera
São Paulo – SP – CEP 08235-010
(11) 2286-0088 | 2307-3784 | (11) 97354-5870
editorial@bigtimeeditora.com.br
www.bigtimeeditora.com.br

Editora da FUNDARTE

R.Capião Porfírio, 2141 - Centro
Montenegro - RS - CEP 85780000
revistafundarte@fundarte.rs.gov.br
www.fundarte.rs.gov.br

Organizadores:

Ana Maria Haddad Baptista
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Ubiratan D'Ambrosio

Tempo-Memória na Educação: Reflexões

Montenegro | Brasil | 2016
1ª Edição

Tempo-memória na educação: reflexões / organizado por Ana Maria Haddad Baptista; Júlia Maria Hummes; Márcia Pessoa Dal Bello; Ubiratan D'Ambrosio. – Montenegro, RS:
Ed. da FUNDARTE, 2016.
420p.

ISBN **978-85-61666-07-1**

1. Prática pedagógica 2. Ensino 3. Educação I. BAPTISTA, Ana Maria Haddad II. HUMMES, Júlia Maria III. DAL BELLO, Márcia Pessoa IV D'AMBROSIO, Ubiratan

Índices para catálogo sistemático:
1.Brasil: Prática Pedagógica
2.Brasil: ensino
3.Educação

Coordenação editorial: BT Acadêmica

Diagramação: Marcello Mendonça Cavalheiro

Capa: Rose Marie Silva Haddad / Cores da Memória / Técnica Excel.

Revisão: Autores

Nota: Dado ao caráter interdisciplinar da coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Sumário

Prefácio 15

**Paulo Freire:
sobre a memória, 17**

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Referências Bibliográficas..... 22

**Educação na Era da Informação Ubíqua:
o Digital como Dimensão Virtual na
Tecelagem do Tempo-Memória, 23**

Alberto Cabral Fusaro

Considerações finais..... 37
Referências bibliográficas 38

**Tempo-Memória:
breves fundamentos, 41**

Ana Carolina Haddad Baptista

Introdução..... 42
O tempo na Grécia Antiga 45
Concepções mais gerais do tempo e da memória na Idade Média..... 47
O tempo é absoluto?..... 48
O tempo relativo a partir de um conto de
Alan Lightman e alguns físicos 49
Bergson e o tempo qualitativo 52
Considerações importantes a respeito do tempo nos dias atuais..... 57
Bibliografia 57

**Tempo-Memória:
Imagens de Educação, 59**
Ana Maria Haddad Baptista

Introdução 60
Goethe: a educação da sensibilidade 64
Tempo, subjetividade: Bergson e Deleuze 65
Paulo Freire: educação e temporalidade 67
Inconclusões 68
Bibliografia 73

**Tempo-Memória na Educação: reflexões
sobre as primeiras leituras de um professor, 77**
Antonio Carlos Rodrigues dos Santos

Introdução 78
Breve caracterização sócioespacial escolar 79
Os primeiros objetos de leitura 80
Leituras da primeira série 80
Uma lacuna escolar 82
Leitura ou flagelo? 82
Uma leitura situacional 85
Uma leitura mais, nunca é tarde 85
Considerações finais 87
Referências 88

**Trajetos da pós-graduação em educação
no Brasil: um testemunho pessoal, 89**
Antônio Joaquim Severino

Introdução 90
Testemunhando esta caminhada desde as primeiras horas... 92
A gênese da prática da pesquisa na tradição universitária
e o papel da Pós-Graduação 95
A caminhada da Pós-Graduação em Educação 98
Desafios que permanecem e horizontes possíveis 100
Conclusão 105
Bibliografia 106

Tempo-memória: teatro e disciplina, 107
Carminda Mendes André
Bibliografia 116

Tempo... Julgamento: Passado, Presente, Futuro, Memória e Música, 117
Catarina Justus Fischer
Referências 135

Entre matar e chorar: aprendendo com o Cão Tinhoso, 137
Cláudia Cristina de Oliveira
Leituras e leitores 138
Os escritores e as escrituras 139
Memórias de leituras e consequentes escrituras 141
Conclusão: leitura e lágrimas 150
Referências 151
Livros e artigos 151
Documentos Eletrônicos 152

Memories of how assessment has changed my teaching, 153
David Henry Middlebrough
Learning Objective: to measure and compare capacity of different containers in litres and millilitres 162
Bibliography 164

A menina analfabeta e o rabo de tatu: violência simbólica e educação, 165
Francisca Eleodora Santos Severino
Introdução ... 166
Os antecedentes criminais ou, seriam professorais? ... 168
A tromba d'água levou a escola rural ... 171
A menina, o rabo de tatu e seus alunos malcriados ... 173
A professorinha da Cidade dos Meninos ... 175
Referências ... 175

Juventude, tecnologia e sexualidade: memórias sobre o projeto #compartilherespeito, 177
Jefferson Serozini Almeida
1. Introdução ... 178
2. A tecnologia de "compartilhar respeito" ... 179
3. Memórias de um estudante e a atuação de um professor ... 180
4. O Projeto #CompartilheRespeito ... 184
5. Considerações ... 190
Referências ... 192

O Tenentismo Pedagógico: Memória do Movimento e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 195
José Eustáquio Romão
1. Introdução ... 196
2. Os pioneiros da educação nova e o manifesto de 1932 ... 197
3. Análise compreensiva do movimento e do manifesto dos pioneiros da educação nova ... 202
4. Análise explicativa do manifesto dos pioneiros da educação nova ... 207
5. Considerações finais ... 210
Referências bibliográficas ... 213

Tempo e Espaço: reflexões a partir de uma experiência com improvisação musical, 215
Júlia Maria Hummes

Resumo 216
Perspectivas da Educação musical 216
Considerações sobre construção do espaço e do tempo 219
O espaço 219
O tempo 220
Algumas características do espaço e do tempo na obra musical 221
O caso de Clara 223
Referências 227
Referências eletrônicas 228

Educação, Memória e Jogos de Infância, 229
Leandro Tenorio do Nascimento

Introdução 230
O lúdico e a memória 232
Os números na memória do homem 232
Etnomatemática 235
Levantamento histórico da bolinha de gude 240
Consideraçoes finais 240
Referências bibliográficas 241

Educação, tempo-memória e ética no cinema de Abbas Kiarostami, 243
Márcia Fusaro

Considerações finais 254
Referências bibliográficas 255
Referências bibliográficas audiovisuais 256

A literatura na sala de aula: uma experiência com A Metamorfose, de Franz Kafka, 257
Márcia Moreira Pereira
1. Introdução ... 258
2. Letramento literário e ensino de literatura ... 259
3. Descrição da experiência ... 262
4. Primeira produção ... 263
5. Segunda produção ... 264
6. Terceira produção ... 265
7. Quarta produção ... 265
8. Quinta produção ... 266
9. Conclusão ... 267
Referências bibliográficas ... 267

Memória, ética e criação docente, 269
Márcia Pessoa Dal Bello (FUNDARTE)
Introdução ... 270
A origem do estudo ... 270
A pedagogia teatral ... 271
A dimensão ética da docência ... 274
A dimensão criativa da docência ... 276
Considerações finais ... 277
Referências ... 280

Direitos Linguísticos, 281
Marco Lucchesi

Universitas Hominorum, 287
Maria Estela Guedes

A relação escola-famílias no tempo presente, 295

Marta Villares Musetti de Campos

Valores coletivos e individuais, participação e limite, expectativas e responsabilidades ... 296
Uma importante relação ... 297
A escola como experiência de espaço público ... 299
O papel da escola e da família no processo escolar ... 302
Entendimento, abertura para o diálogo, comunicação e formas de participação – uma parceria em construção ... 303
Processos de comunicação e atendimento – um desafio dinâmico e constante ... 304
A comunicação do processo de aprendizagem – avaliação ... 305
O papel dos eventos de série na estratégia de aproximação das famílias com o projeto pedagógico e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na escola viva – conceito e prática ... 306
A escola viva – quem somos ... 307
Pensar a educação é pensar na humanidade que queremos ... 307

Engenho e Arte: uma abordagem da pesquisa acadêmica em literatura, 309

Maurício Silva

Introdução ... 310
Metodologia de pesquisa em literatura ... 312
O estudo da literatura e a sociedade ... 314
Comparatismo literário e intertextualidade: percurso de um conceito ... 318
Conclusão ... 320
Referências bibliográficas ... 321

Memória e linguagem em "Educação e Atualidade Brasileira", de Paulo Freire: um diálogo silenciado, 323
Nádia C. Lauriti

1. Contextualização da obra ... 325
2. A forma do conteúdo: a glosa ... 326
3. O conteúdo da forma e a produção de sentido: o princípio da intertextualidade entre o dizer e o mostrar ... 329
3.1. A instância do dizer ... 329
3.2. Intertextualidade, dialogismo e produção de sentido na glosa ... 332
3.2.1. Intertextualidade explícita ... 333
3.2.2. Intertextualidade implícita ... 334
3.2.3. A instância do mostrar ... 335
4. O "*ethos*" freiriano ... 339
5. Considerações finais ... 341
Referências bibliográficas: ... 343

A biblioteca na sala de aula: uma proposta possível, 345
Nayane Oliveira Ferreira

Introdução ... 346
Ler para quê? ... 346
Um breve relato: da escola que tive à escola que faço ... 348
Biblioteca em sala de aula: uma proposta possível ... 351
Considerações finais ... 356
Referências Bibliográficas ... 357

Tempo-Memória: murmúrios de um mundo ameaçado, 359
Telma Cezar da Silva Martins

Introdução ... 360
Era uma vez, um menino africano que se chamava amadou hampâté bâ ... 361

Há muito, mas muito tempo, em áfrica, habitavam pessoas que com seu jeito de ser e estar no mundo formularam uma cosmovisão..... 362
Certo dia, Paulo Freire, memorável educador brasileiro, esteve em África 366
História sem fim... O inacabamento nos permite criar... recomeçar... 368
Bibliografia 369

A entrevista radiofônica institucionalizada: memória discursiva e o par adjacente pergunta-resposta – um gênero sem margens, 371

Thiago Lauriti

1. Considerações iniciais 372
Inquérito 01..... 374
Inquérito 02..... 375
Inquérito 03..... 375
2. A entrevista como gênero discursivo..... 376
3. O conceito de formato do par pergunta-resposta (p-r) e as marcas de assimetria nas entrevistas..... 380
4. A estrutura que marca o formato do par pergunta-resposta (p-r) nas entrevistas radiofônicas francesas 386
5. Análise da estrutura e do formato do par pergunta-resposta (p-r) das entrevistas da rádio senado 388
5.1. A sequência fática de abertura 388
5.2. O corpo da entrevista 389
5.3. O fechamento fático das entrevistas..... 397
6. Considerações finais 398
Referências 401

O perfil docente e suas epistemologias: tempo-memória na educação matemática, 403

Vanderley Pereira Gomes

1. Introdução 404
2. A formação docente: uma breve introdução 407
3. Ensino de matemática: concepções epistemológicas 409
4. Considerações 414
Referências 415

Prefácio

Tempo-Memória na Educação: Reflexões é uma obra 'construída' por muitas vozes e que, felizmente, conseguiu uma versão impressa e outra digital. Confluência de um projeto editorial parceiro entre a Editora BT Acadêmica de São Paulo e a FUNDARTE.

Estamos, conforme é de conhecimento geral, num momento de verdadeiras transições e tudo se transforma a uma velocidade jamais experimentada anteriormente. As velocidades das transformações exigem de nós, não somente que se lamente o passado, como, muitas vezes, acontece. O mundo nunca foi tão dinâmico, e como tal, exige que saibamos desafiá-lo com novas propostas, assim como solicita que tenhamos olhares com perspectivas que beneficiem a humanidade. Estimulem o acesso a leituras e, sobretudo, a reflexões que proporcionem uma prática.

Muitas pessoas, ainda, rejeitam, veementemente, os novos suportes de materialidade de um livro. Via de regra, esquecem que o livro, tal como o conhecemos nos dias atuais, possui uma história relativamente curta, se comparada com outros processos. O livro impresso ainda faz parte de nossa realidade e, certamente, é necessário. No entanto, não podemos, de maneira alguma, deixarmos de lado qualquer outro suporte que viabilize leituras em todos os níveis.

Nessa medida, nós organizadores, pensamos neste projeto editorial que, na verdade, soma: o impresso e o digital. E, ainda, reúne autores das mais diversas áreas do conhecimento.

Agradecemos a todos os envolvidos em nosso projeto editorial. Um livro, principalmente em dois suportes, exige a cumplicidade de dezenas de pessoas. Nessa medida, agradecemos a toda equipe técnica, assim como a todos os autores que, generosamente, construíram seus textos para este livro.

Nossos agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Marco Lucchesi (Membro da Academia de Letras, cadeira de nº 15, professor da UFRJ) que nos enviou um texto intitulado *Direitos Linguísticos.* Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Membro do Conselho Nacional de Educação, professor e diretor do Programa de Educação *Stricto Sensu* da Universidade Nove de Julho de São Paulo) que colabora com o texto intitulado *Tenentismo Pedagógico.* À escritora portuguesa Estela Guedes que sempre integra nossos projetos. A Abílio Castro Gurgel, há muito tempo parceiro em projetos culturais que beneficiam milhares de leitores e mediou, inclusive, a colaboração de Marta Villares Musetti de Campos, representando, desta maneira, a Escola Viva de São Paulo.

A CAPES, por ter possibilitado, via OBEDUC – Universidade Popular no Brasil, que parte dos resultados de pesquisas aqui publicadas, tivessem concretude.

Os organizadores

Ana Maria Haddad Baptista
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Ubiratan D›Ambrosio

Paulo Freire: sobre a memória

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Doutorado em Educação pela PUC/SP. Pós-doutoramento em Arte, Ciência e Educação pela Universidade de Bolonha/Itália. Pesquisador professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho de São Paulo.

A Paulo Freire,
Professor e Amigo.

Embora tenha sido instigado pelo texto que Paulo manuscreveu e me passou é com Você, Leitor(a), que estou conversando agora. Conversando sobre 'memória'.

Cartas a Cristina[1], de Paulo, é um texto de memória, sobre a memória. No início, logo nas *Primeiras Palavras* ele nos conta "*Gostaria* (disse Cristina a Paulo, um dia) *que Você fosse me escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância; aos poucos fosse dizendo das idas e vindas em que Você foi se tornando o Educador que está sendo*". Pois eu escrevo provocado por 'memória' e peço ao(à) Leitor(a) que se recorde disso. Através do livro iremos averiguar o que é que Paulo Freire faz com o trabalho sobre a memória.

Os gregos antigos a denominavam *Mnemosyne*[2]. É importante relembrar o significado do trabalho desta, que é mais do que uma palavra. Mnemosyne ou Mnemósina vem do verbo grego *mimnéskein,* significava "lembrar-se de". O trabalho desta palavra personifica a memória. Personifica, isto é, refere-se a um ser. Profundamente amada por Zeus, ela concebeu às Musas, habitantes dos museus. Buscando denominar cada filha Mnemosyne derivou de *men-dh* que, no grego clássico, sugeriria: fixar o espírito sobre uma ideia, num trabalho de arte-criação. O termo escolhido para denominá-las, *Musas*, relaciona-se com o verbo *manthánein,* que significava aprender, aprender mediante o espírito poyético. Num procedimento que eu diria típico de Paulo, aprender se desbobra em apreender.

E por que teria a divindade suprema tão profundamente amado a Mnemosyne? Pelo que temos notícia, era bastante comum Zeus apaixonar-se por belas mortais. Ela explica esta paixão ao dar nome – denominar – cada filha e assim fazendo realiza um trabalho, a memória, que aprende a fixar o espírito mediante o 'apreender'. Seria o exercício 'poyético'. Exercer a 'póyesis' ajuda-nos a compreender por que eram especiais aquelas filhas de Zeus com uma mortal.

---

1 Grande parte deste texto já foi publicado. Para esta publicação revisto e ampliado pelo autor. [Nota dos Organizadores]

2 "O homem multiversátil, Musa, canta, as muitas/errâncias, destruída Troia, pólis sacra,/ as muitas urbes que mirou e mentes de homens/ que escrutinou,/ as muitas dores amargadas/ no mar a fim de preservar o próprio alento/ e a volta aos sócios. Mas seu sobre-empenho não/ os preservou: pueris, a insensatez vitima-os,/ pois Hélio Hiperiônio lhes recusa o dia/ da volta, morto o gado seu que eles comeram./Filha de Zeus, começa o canto de algum ponto!/Não há um só herói que não se encontre agora em seu solar, a salvo do mar cinza e guerra, tirando o nosso, que arde pela esposa e volta./ **Homero** [Nota dos Organizadores].

Em nove noites, no leito de Mnemosyne, foram concebidas as Musas, aquelas cuja fala preside o pensamento em todas as suas formas: a sabedoria, a eloquência, a persuasão, a história, a poética, a matemática, a astronomia, a música e a dança. Assim procedendo, Mnemosyne fixa e expõe uma vontade que os deuses haviam o manifesto a Zeus. Após a vitória contra os Titãs, os elementos, os deuses haviam solicitado que houvesse divindades memoriais, aquelas cuja expressão celebraria a vitória dos Olímpicos. Ela, memória, realiza um trabalho *denominacional* cuja expressão rememora, torna manifesta uma vontade dos deuses.

O trabalho de Paulo, nesse texto, é uma espécie de percurso. Um corrimão através do qual fazemos viagens de pensamento. *Idas e vindas...* diz o autor das Cartas debruçando-se sobre elas. Para mim, Leitor, vai-se clareando, vão-se fixando cogitações. Não se trata apenas de um lembrar ensimesmado, coisa que os antigos fazem por força de saber que cada dia é algo mais do que um simples fluxo que escoa – a noção de tempo; todo dia é ocasião de resgate das significações que despencaram do 'ser gente' nesse fluxo de determinações. É por isso que a idade é provecta. Lembrar é estabelecer percursos, *idas e vindas* diz o Educador. Aí podemos perceber o trabalho poyético, inspiração projetada. Para melhor explicitar esse trabalho eu, hoje, 2015, recorro a outro Paulo, Paulo Cesar Faria, bem conhecido como Paulinho da Viola; num documentário de 2003, intitulado *Meu tempo é hoje*, ele comenta: "*algumas vezes eu era tido como tradicionalista, conservador, agarrado ao passado. Eu não vivo no passado, o passado vive em mim. E saiu a frase: faça como o velho marinheiro que, durante o nevoeiro, leva o barco devagar*".

A narrativa de Freire, porque é trabalho da memória, não faz um retrocesso lenitivo interminável, o texto não é uma correnteza de lembranças sugerindo um funil da espiral do tempo; esse lembrar não se resume a focar fatos e acontecimentos isolados, pescando-os para que não desapareçam no mar do esquecimento. Não se trata de afunilar mas sim de abranger e articular compreensões que vão tecendo significações, elos. Neste trabalho de memória o(a) Leitor(a) é convidado para um certo bem estar, aquele de fazer parte, participar, como fosse um vento suave no verão ampliando e espraiando as relações do(a) Leitor(a) com o seu próprio país. Aquele Brasil de longe, lugar de há muito tempo – década de 30 e 40 – em que Paulo comenta a infância não se coloca como estepe longínqua, envolta em neblina e percorrida apenas pelos voos da vontade do ancião. E este, aquele com cuja memória se configuram os atos daquele Brasil ancestral, não são uma essência humana emergindo do tempo e daquela circunstância. Para esta narrativa memorial existem pessoas humanas, sempre muito concretas.

Arrisco-me a dizer: esta seria a primeira opção, a marca com que Paulo Freire vai se des-cobrindo. Gente Humana é processo, exige o trabalho interativo de conhecimento e auto conhecimento. E como é que ele compreende esse trabalho? Tomar distancia é um ato intelectual que formaliza a experiência, humanizando o tempo dela.

Paulo vai sendo possuído pelas Musas... "*Voltar-me sobre o passado é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi, procurando suas relações com a realidade social de que participei.*"

Lembrar, deste modo, é perfilar o tempo. É trazê-lo às suas responsabilidades humanas. Trata-se de assumir o tempo como medida humana, como História. Cada um dos passos dados – e lembrados – modifica o futuro e, simultaneamente, re-explica o passado. Trata-se de uma postura diante do presente, não se tenha dúvida... "*Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando.*".

Fincada no presente histórico, eis aí uma segunda opção de Paulo. O mundo, a vida e a cidade, sendo humanas, são mutáveis, elas são lugar epistemológico das transformações. Peço ao(à) Leitor(a) que confira o engendramento desta opção... "*mesmo quando, na pouca idade de então, me era impossível compreender a origem de nossas dificuldades, jamais me senti inclinado a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los. Em tenra idade já pensava que o mundo teria que ser mudado.*". Penso que vale a pena averiguar como isso foi se dando. A pergunta seria: como foi que se incorporou ao pensamento de Paulo o sopro e o cântico da Musa História – aquela que, segundo Aristóteles, preside o movimento, a mutação e a contingência?

Cá entre nós, prezado(a) Leitor(a) o desafio da leitura deste livro é averiguarmos o modo como se constituiu nele, Paulo, o Educador. É instigante perceber como ele situa a objetividade mediante a qual o trato com o objeto mostra caminho, talvez o percurso pedagógico de aprender através do exercício poyético. Sob o enfoque da narrativa – que é, no fundo, a concepção dele de leitura – um determinado objeto nunca é natureza morta, coisa imposta pela cotidianidade. Sob o trabalho da curiosidade o objeto e a objetividade são ocasião de leitura e releitura, e vão sendo desnudados em sua trama de interações. Comento em especial duas situações: o piano alemão na sala de visitas e a gravata no colarinho do Capitão Temístocles; fazendo um jogo teórico – o distanciamento – o enfoque discrimina objetos, descreve-os e, falando das interações deles, nos permite entrever o exercício do espírito poyético. Assim se constrói a amplidão histórica das significações. O (a) Leitor(a) poderá ler... "*Dando-se à minha curiosidade*

o objeto é conhecido por mim. A curiosidade, porém, diante do mundo, diante do 'não-eu', tanto pode ser puramente espontânea, desarmada, ingênua, que apreende o objeto sem alcançar a razão de ser do mesmo, quanto pode, virando, processualmente, a curiosidade que chamo epistemológica, apreender não apenas o objeto em si mas apreender as relações do objeto, percebendo a razão de ser deste.".

Paulo se dá conta, e nos conta, da complexidade desta epistemologia. Eu diria: é um jeito de lidar com a curiosidade, é um modo de tratar a corporalidade da epistemologia. Por vezes lhe ocorre uma certa conversa colateral, subjetivíssima, nalguma inflexão da corporalidade dele... "*hábito que me acompanha até hoje, o de entregar-me, de vez em quando, a um profundo recolhimento em mim mesmo, quase como se estivesse isolado do resto. Recolhido, gosto de pensar, gosto de me encontrar no jogo aparente de perder-me...*". Novamente recorro ao outro Paulo, o da Viola: "*Não sou um ser solitário. Mas uma coisa que me fascinava no mundo do samba eram aqueles personagens que ficavam sozinhos. Se via muita gente cantando, bebendo e alguns sempre sozinhos. Eu gosto muito de gente, pessoas, sua diversidade. E procuro sempre observar, como exercício de vida, tentando tirar fora qualquer tipo de preconceito. É um exercício que faço há muito tempo. Observar gente que fica não apenas dizendo palavras mas ouvindo, quase de olhos fechados. Esses seres silenciosos me fascinavam. Ficava eu imaginando o que aquele sujeito está sentindo...*"

A partir desse trabalho Freire desenvolve aquela objetividade que mencionei. Sai de si, mundo afora. Relacionando, tecendo, propondo fios de inteligibilidade, procurando a razão de ser dos fenômenos e objetos. No texto do livro esse movimento de procura poderia ser chamado de 'uma terceira opção de Paulo Freire'. Seria a leitura da realidade-mundo.

Mas... o que a exige? Por que esta preocupação dele com a leitura? Observe o(a) Leitor(a), estamos descobrindo em Paulo o Paulo Freire educador. Ele "chegou" à educação pelo vigor coerente da convicção: o ser humano extrai de si e de suas interações uma sobrehumanidade (a que ele denomina: vocação de ser mais). Educar – *exducere* – é extrair, é partejar (usando aqui um termo de Paulo). O ser humano parteja sua humanidade educando-se para ela. Na concepção em que ele veio se descobrindo, educação é uma certa antecipação: a prática educativa antecipa o 'ser mais' do ser humano – dizendo com as palavras de Freire: o gosto vivo pela liberdade. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Por quê? Porque a conscientização redige a tomada de consciência, no sentido mesmo de *re-digere*, fazer uma re-digestão. Ruminar.

O(a) Leitor(a) poderá aprofundar-se nesta coerência. A possibilidade intelectiva de abstrair e, assim, conceber a si mesmo e aos objetos alcança (cons-

titui) uma razão de ser de objetos e fenômenos. Esta objetividade é necessária à interação, é ato humano de assumir-se e reconhecer-se dentro da mutabilidade do mundo. Tudo isso demanda a leitura. Coerentemente, Paulo propõe uma opção vital: uma determinada concepção de leitura. Através desta uma racionalidade reflexiva toma a matéria bruta do mundo e lê. E esser 'ler' é entendimento participativo. Ler e pronunciar palavras é reconhecer-se dentro do engendramento da realidade.

Ao expor como é que Paulo lê realidades eu vou citar outro trecho extraído do livro; quando ele fala sobre alfabetização e aprendizado ele menciona um menino e faz um perfil desse menino. Elabora parâmetros de reconhecimento e interpretação... "*Não precisava consultar estudos científicos que tratassem das relações entre desnutrição e dificuldades de aprendizagem. Eu tinha um conhecimento de primeira mão, existencial, destas relações. Revia-me naquele perfil raquítico, nos olhos grandes e, às vezes, tristes, nos braços alongados, nas pernas finas de muitos deles. Neles revia também alguns de meus companheiros de infância... Toinho Morango, Baixa, Dourado, Reginaldo.*".

A leitura "freireana" da realidade é geográfica, é política, é estética, é ortopédica, é psicossociológica, é filológica e é afetiva (ele usa o termo otimista). Estamos diante de um modo de leitura que articula elementos de realidade, procedimento que uma certa tradição ocidental teima em separar, dicotomizando. Nesta leitura articulam-se sobjetividade/objetividade, corporalidade/abstração, poesia/ciência. A leitura se posiciona tal como, outrora, poderia posicionar-se um grego possuído de Mnemosyne e, "cantado" pelas Musas, desenvolvia aprendizado através de movimentos poyéticos. Seria a expressão interdisciplinar das Musas literalmente "realizando" com memória um modo de apreender, partejando realidades.

Repito o que já disse: o desafio é acompanharmos o surgimento de uma consciência de Educador...

Daquele fevereiro, em que chovia o verão de 1994,
espraiando-se no inverno seco de 2015.

Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

Referências Bibliográficas

Obra básica para consultar: *Mitologia Grega.* BRANDÃO, Junito de Souza. Petrópolis, Editora Vozes. 1987. E, complementarmente, o filme-documentário de João Salles *Paulinho da Viola. Meu tempo é hoje*, 2003.

Educação na Era da Informação Ubíqua: o Digital como Dimensão Virtual na Tecelagem do Tempo-Memória

Alberto Cabral Fusaro

Mestrando em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP), Bacharel em Filosofia (USJT); Técnico especializado (ETFSP) e atuante na área de eletrônica com ênfase em Tecnologia da Informação. Possui experiência como professor em cursos autônomos na área de Filosofia. Palestrante e pesquisador nas áreas de interfaces entre filosofia, ciência e epistemologia, investiga também o surgimento de um novo modelo cognitivo baseado na inclusão, filosoficamente justificada, da dimensão digital na realidade percebida.

Diferentemente do que ocorre com a lembrança da experiência direta, em que o registro sensorial dos fatos é a base referencial do registro memorial, desde que o ser humano começou a usar técnicas para registrar suas memórias, a experiência do rememorar o passado tem sido uma mistura entre referências cognitivas diretas, indiretas e franca imaginação.

A despeito de a experiência direta ser a formadora referencial para a interpretação da experiência indireta, isto é, da narrativa originada externamente ao indivíduo, faz-se necessário o uso da imaginação para compor a memória de um fato descrito por outrem, construindo-a a partir de repertório pessoal de lembranças e referências de linguagem para representar internamente algo que não se experimentou pelos próprios sentidos. Há que se considerar também a transferência da crença, inerentemente depositada no próprio sistema sensorial, para o conjunto sensorial-interpretativo de outrem, ao acreditar em relatos mediados por interlocutores e atribuir-lhes valor de verdade, tecendo lembranças novas e próprias de fatos não vividos, de propostas não oriundas do próprio ser, de teorias criadas por outras mentes.

O registro por meio da técnica, seja pela simples linguagem simbólico-articulada da tradição oral, seja pelos registros mais sofisticados de sistemas holográficos tridimensionais, parecem representar uma tentativa de burlar a ancoragem exercida pelo tempo sobre os fatos que se apresentam aos sentidos direta ou indiretamente. Uma tentativa não apenas de reter o registro além da própria capacidade individual de lembrar-se, mas também de compartilhar experiências com aqueles que não participaram de sua ocorrência.

Assumimos que, despida da possibilidade de utilização da linguagem e do sistema de registro e interpretação da narrativa externa, a memória de registro cognitivo-sensorial direto de um indivíduo se limite ao campo de alcance espaço-temporal de seus sentidos e de sua capacidade de rememorar.

Memórias de eventos são indexadas por conjuntos complexos de fatores, incluindo, mas não limitados a, registros de impressões cognitivas sobre os sentidos, filtros de percepção, construção perceptiva, indução reflexivo-indutiva (preenchimento dos vazios de percepção), classificações eletivas de aspectos práticos, intelectuais e emocionais, entre outros.

Lembrar-se de algo não implica apenas em repassar um instante já experimentado no tempo, mas sim em experimentar uma nova "colagem" de referenciais externos e internos, já experimentados, em uma nova reconstrução do referencial evocado, um inadvertido "retorno do diferente" na melhor concepção nietzscheana do conceito. Ao lembrar-se de um fato, o todo componente do indivíduo no tempo já não é o mesmo. Sendo diferente o próprio ser,

a experimentação da memória faz-se diferente a cada rememoração, embora a sensação do mesmo se faça presente pela familiaridade e pela similaridade dos elementos que estabelecem a identidade na memória.

Com o avanço da participação das tecnologias na construção das técnicas de rememoração, os referenciais humanos de lembrar-se têm sido transformados em sua realização tanto de cognição (interna) do ato de rememorar e experimentar a memória, como na percepção e experimentação do tempo e das novas cadências possibilitadas por cada inovação tecnológica.

Com o advento da escrita, o registro da memória tornou-se distinto do que era possível com a tradição oral. Com a invenção da imprensa e a viabilização da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1983), o compartilhar da memória, sob as formas de informação, ciência e história, passou a ser uma difusão de grande alcance e volume, limitada mais por fatores de viabilização econômica e física (transporte/distribuição) do que quaisquer outros motivos. A narrativa oral resultante da memória pessoal de um interlocutor não era mais a única fonte primária de lembranças compartilhadas, sendo eventualmente suplantada e quase totalmente substituída pela mídia escrita.

Com o refino da técnica e com o longo alcance da produção massiva de impressos, dado o aprimorar dos sistemas de transporte e distribuição, incluindo aí o telégrafo e os primórdios do teletipo, o compartilhar da memória, da informação, sofre outra grande transformação com a invenção do rádio, em que a barreira do espaço entre emissor e receptor se torna virtualmente inexistente: em um mesmo instante do tempo uma mesma informação pode ser compartilhada entre inúmeras pessoas em uma grande área, todas passando a ser portadoras de memórias similares oriundas da mesma narrativa, simultaneamente. Desse ponto em diante, o realizar da memória no tempo suplanta a dimensão espacial e, com os devidos investimentos em infraestrutura, torna-se virtualmente onipresente.

Com a imprensa, além da mídia escrita, surgiu também a difusão massiva da imagem, inicialmente por meio de ilustrações grafadas por meio de técnicas como a da litogravura, adicionando um componente uniformizador à informação e possibilitando a ancoragem icônica da narrativa à memória, também com alegorias visuais. Depois, com a precisão possibilitada pela fotografia reproduzida pela imprensa, em que novas narrativas, estas imagéticas, passam a ser possíveis, a tecelagem da memória e de seus índices se enriquece ainda mais.

Analogamente, foi com o cinema que o registro da memória passou a ser uma simultaneidade autoportada cognitivamente em tempo e espaço. Se a ilustração ou o registro fotográfico precisavam de um texto para situar as imagens e dar sentido à informação, o cinema apresentou a possibilidade de registro

memorial com fluência no tempo, em que o desenrolar da narrativa capacitou o observador, *a posteriori* e distante de um evento, tornar-se cúmplice da memória a despeito de sua não localização espaço-temporal flagrante ao fato.

A mudança seguinte que parece ser relevantemente transformadora foi o unir do cinema à radiodifusão, a criação da televisão, tornando a difusão de som e imagem algo não local como o rádio. Uma situação registrada no ponto A, com imagem animada e som, era difundida a partir de um ponto B (e eventualmente do próprio ponto A) com alcance abrangendo o entorno de uma região C, em que se oferecia a mesma simultaneidade do rádio, mas agora com imagem-movimento além de som, criando uma nova gama de alcance e detalhe para a narrativa criar e indexar memórias, auferindo ao telespectador a capacidade de sentir-se cúmplice de fato distante e, muitas vezes, assíncrono, como se estivesse experimentando-o em primeira pessoa com pelo menos dois de seus sentidos: visão e audição.

Para entendermos a mudança técnica seguinte, que parece ser de grande significância tanto no aspecto cognitivo quanto no da tecnologia envolvida com o registro da memória e sua ancoragem no tempo, precisamos fazer uma breve retomada do percurso da tecnologia da informação da era eletrônica e visitar a história dos computadores.

Consideremos que a primeira incorrência de um equipamento com as características de um computador moderno foi a chamada Máquina de Turing do início da década de 1940, um processador de dados eletromecânico desenhado para ser uma "máquina universal", o que seria uma unidade autônoma de cálculo e processamento de dados programável, ou seja, sem uma "fórmula fixa" de funcionamento, como ocorriam nas máquinas calculadoras da época. Como mídia e ferramenta de processamento de dados, a Máquina de Turing causou o mesmo tipo de revolução causada pela invenção da escrita e pelo uso de tábuas de argila para registrar a língua, sendo similares em tratamento e alcance da informação referida.

O marco seguinte seria o primeiro computador realmente eletro-eletrônico, conhecido como ENIAC, um equipamento que em princípio seria similar à máquina de Turing, um processador de dados programável, mas utilizando-se de válvulas eletrônicas, relés, diodos e outros componentes eletroeletrônicos em lugar de partes mecânicas como engrenagens e rotores. Este mostrou-se muito mais veloz e versátil, além de ter a primeira manifestação significativa de capacidade de memória técnica chamada de "volátil", sendo esta máquina capaz de "esquecer", ou mudar o registro de sua memória interna, quantas vezes fosse necessário para executar suas operações.

O advento da invenção do transistor e a eventual integração miniaturizada de diversos transistores, e outros componentes semicondutores nos chamados Circuitos Integrados, também chamados de "chips", viabilizou a construção de dispositivos de alto poder de processamento e baixo custo, possibilitando a construção tanto de supercomputadores de grande porte quando computadores de pequeno porte extremamente baratos, acessíveis e muito capazes, quando comparados em termos de custo e desempenho aos de grande porte.

Com a progressão da miniaturização na microeletrônica e dos avanços tecnológicos na área de computação, além da eventual redução de custos dos componentes, surge o conceito do Computador Pessoal ou PC (*Personal Computer*). O mesmo se torna economicamente viável, paralelamente ao surgimento das primeiras redes de dados interconectando computadores de grande porte de universidades e instituições governamentais, como a DARPA-NET nos EUA, que eventualmente se tornaria a base do que viria a ser a Internet, que, por sua vez, passaria a conectar os computadores pessoais entre si e com os de grande porte, em uma grande malha de compartilhamento de informação. Nascia daí a era da informação.

Com o surgimento do Computador Pessoal e das mídias de armazenamento reescrevíveis, como fitas e discos magnéticos, o acesso à memória se torna diferenciado, pois o volume de dados não fica apenas "armazenado", mas o sistema ordenador dos dados permite também efetuar buscas pela utilização de parâmetros lógicos: pela primeira vez, o indivíduo comum podia procurar por uma informação em seu acervo sem precisar recorrer a índices físicos ou à própria memória. Embora o alcance local desse computador pessoal isolado, apenas com uma unidade local de armazenamento, seja equivalente ao de uma pessoa em uma biblioteca com um acervo limitado, o processo de localizar e cruzar informação nessa "memória local" toma apenas uma pequena fração do tempo gasto em uma busca equivalente no ambiente "físico" de uma biblioteca real.

Com a integração dos computadores pessoais à rede global de informação, os limites da "biblioteca" são rompidos e novos referenciais de entendimento dessa nova "dimensão" existencial vão se formando. Mecanismos de busca são criados e sistemas de compartilhamento de dados e informações vão sendo disponibilizados de diversas maneiras. A informação se torna mais disponível do que nunca na história da humanidade. Vê-se nesse ponto uma revolução muito mais radical do que a resultante das invenções do rádio e da televisão.

Tal disponibilidade muda o foco da valoração do conhecimento. Torna-se mais relevante saber reconhecer a necessidade de informação e o modo de

localizá-la do que tentar armazená-la toda na própria memória. Mais e mais vimos a Internet se tornar uma espécie de repositório da memória global de seus usuários, compartilhada espontaneamente por muitos, consultada por quaisquer interessados, a partir dos mais variados dispositivos processadores de informação. As funções do Computador Pessoal foram embutidas nos mais diversos equipamentos, como telefones celulares, televisores, rádios automotivos, videogames etc. e novos formatos de PCs ganharam o mundo, como os assistentes pessoais digitais (PDA), *tablets, notebooks, ultrabooks*, reversíveis, integrados e outros. Com acesso por meio de redes de dados sem fios e de sistemas de interconexões celulares, os sistemas integrados de redes de dados do início do século XXI tornaram a informação disponível de maneira ubíqua (SANTAELLA, 2013), por diversos meios.

Mais do que isso, essas redes de dados permitem algo que os dispositivos tecnológicos anteriores à era da informação integrada não permitiam: interação simultânea. O compartilhar das narrativas não apenas difunde ubiquamente a possibilidade de criação de memórias equivalentes, a respeito dos mesmos fatos, para inúmeros indivíduos, mas estes podem também se tornar cúmplices *a posteriori* dos mesmos, opinando, reconstruindo, interpretando e reinterpretando os dados de modo a construir um novo referencial cognitivo para o tecer da memória, com uma cadência e capacidade de difusão não limitados, espacial nem temporalmente, por fatores físicos outros além do acesso à Rede.

Diante dessas possibilidades de integração de informação, da revaloração do conhecimento, do surgimento dessa nova modelagem cognitiva que imbui o ser da capacidade de buscar, selecionar e construir suas próprias representações das memórias compartilhadas por outros de maneira criativa, e realimentar seu ponto de vista ao próprio sistema, modificando o todo a partir de seu momento no tempo, como justificar a predominância corrente de modelos de ensino baseados em limites espaço-temporais e em rigidez não interativa, característicos da realidade cognitiva dos séculos anteriores que já não são traços limitadores do contexto atual? Como "competir" com sistemas de entretenimento interativo e imersivo que, muito eficientemente, têm-se mostrado capazes de informar e formar indivíduos em aspectos específicos de cultura?

Proponho advogarmos em prol da máxima "juntemo-nos a eles". Deveríamos rever os processos educacionais oferecidos aos indivíduos desde a tenra infância. Para tanto, uma radical revisão de paradigmas se faz necessária.

Segundo Walter Benjamin, o método tradicional de ensino das crianças se apresenta inadequado por implicar na assunção de que não apenas seria possível para um adulto identificar plenamente as necessidades cognitivas

da criança, como também de que bastaria elaborar uma versão "infantilizada" do conhecimento tradicional adulto para que o mesmo seja adequado à mente infantil. Conforme o filósofo: "A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não 'infantil'. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal" (BENJAMIN, 2002, p. 55).

Discordando desse trajeto ortodoxo e limitador, Benjamin sugere que se volte a atenção aos interesses manifestos das crianças, ao modo como o brinquedo e a brincadeira são utilizados e se curvam à vontade das mesmas. Poderíamos dizer que, embora elaborados por adultos, tendo objetivos delineados no processo de sua criação como representação de valores e funções predeterminados na sociedade madura, os brinquedos, como objetos, passam a participar de uma realidade lúdica interna em que o brincador adapta sua leitura do brinquedo ao criar a própria brincadeira. As regras da representação, a atribuição de significados, não seguem a expectativa nem o entendimento dos criadores dos brinquedos, mas da imaginação e da liberdade associativa dos brincadores.

Segundo Benjamim (2002, pp. 57-8), a tentativa dos pedagogos e dos realizadores de brinquedos educativos é não apenas fútil, mas também falsa e ineficiente, ignorando os interesses manifestados proativamente pelas crianças, muitas vezes voltadas para coisas simples, libertadoras da imaginação e inclusivas ao mundo adulto.

Ao delimitar com intenções morais predeterminadas o processo educativo, filtrando e objetivando as exposições controladas da realidade cognitiva com uma moldagem adulto-infantilizada, os valores da geração em formação carecem de fundamentação lúdico-ética, não sendo associadas à experiência, ao aspecto associativo empírico-pragmático da formação da memória cognitiva da criança, mas, predominantemente, senão apenas, ao aspecto teórico-discursivo, fundamentador mais da linguagem do que da ação, que passa então a pautar uma associação secundária do sistema de recompensas dinâmico, e não claro, da experimentação da vida social que se descortina pela interação com um mundo exterior que não parece tão interessante quanto o mundo interior da criança.

A ação e o discurso não necessariamente coordenados dos referenciais adultos levam à mimetização dissociada entre significado teórico e sentido prático: diante de situações-estímulo, a memorização das associações entre escolhas-ações e recompensas parecem incluir o conjunto do "momento-escolha", composto pela sensação da ação, pela imaginação, pelo discurso, pela referência mimética, pela expectativa e pela sensação da reação do meio à escolha-ação (recompensa ou punição).

Forma-se assim uma espécie de "moral pseudo-ética", em que os significados das intenções, das motivações e das ações em si não congruem em teoria, mas conectam-se na prática pelo momento cognitivo multimidiático da experimentação, algo divergente de uma ética pragmática, fundamentada na experimentação mimética coerente com o discurso do referencial mimetizado. A divergência entre a valoração do discurso moral e a percepção do quadro empírico parece gerar, na mente da criança, uma base referencial limitada pelas tensões entre o que lhe é imposto e o que lhe é exposto. A experiência de aprendizado se torna um acúmulo de tensão entre teoria e prática, segundo tal interpretação, pela natureza teórico-discursiva do próprio sistema de ensino em uma sociedade que perpetua valores morais idealizados sem fundamentação empírica, em vez de basear a exposição discursiva em referenciais ético-pragmáticos evidenciados no funcionamento da sociedade.

Ao limitarmos a experimentação de mundo da geração em formação aos nossos parâmetros de expectativa, impedimos as crianças de vivenciar o novo por seus próprios meios e recursos, ao mesmo tempo em que ocultamos das mesmas a existência dos limites aos quais submetemos todas nossas ações, progressivamente tornando-as menos aptas a interagir com os elementos limitadores da experimentação, trocando a possibilidade da construção ético-empírica pela justificação moral-discursiva idealizada.

Outro referencial de Walter Benjamin que podemos tomar como ponto de partida é o estranhamento sentido pela humanidade em relação a um mundo que se modifica num ritmo acelerado e difícil de acompanhar. Entre outros argumentos, este seria um dos principais a levar o homem a um entorpecimento com relação à vida e a uma desconexão entre gerações (BENJAMIN, 2012; 2002). Não conseguindo acompanhar as mudanças em seu entorno, a humanidade se apresenta desorientada, mas tendo de orientar a formação da já desconexa geração seguinte.

Em seu discurso de início do século XX, Benjamin parece estar descrevendo nossa sensação de início de século XXI, quando somos confrontados com a criação de uma nova mídia não apenas para enxergar o mundo, mas um novo meio existencial, talvez uma dimensão adicional às espaço-temporais preexistentes: o Mundo Digital.

Talvez possamos cogitar uma transição similar a cada grande inovação humana, desde a pré-história, imaginando como deve ter sido a pressão intrassocial resultante da inadequação das tradições nomádicas impostas por autoridade ancestral às primeiras gerações que passaram a se estabelecer em territórios fixos de modo duradouro, ou das tradições das comunidades pe-

destres apresentadas como herança obrigatória àqueles que nasceram e foram criados em meio à prática de montaria animal, cercados por ancestrais que estavam sendo apresentados, já adultos, a tal condição de vida.

Nesse início de século XXI, o refino das comunicações tecnológicas viabilizou a criação de novos meios não apenas de trocar informação, mas de convívio social. A Internet, com suas redes sociais e jogos interativos multijogador, oferecendo diversos níveis de imersão por meio de variados tipos de realidades virtuais, desde compartilhamentos ideológico-textuais até simulacros tridimensionais envolventes, apresenta a mais recente revolução cognitiva a desafiar com pressões geracionais o grupo dos que promoveram tais inovações, postando-o diante de suas próprias crianças nascidas com tais recursos já amplamente disponíveis, construindo novas associações antes impensáveis por seus progenitores e ancestrais.

Essa nova geração, gestada, amamentada e criada diante da tela de computadores e outros dispositivos conectados à rede mundial de informação, foi nomeada muito adequadamente por Marc Prensky como sendo a dos "nativos digitais" (2010b, pp. 57-62), sendo classificada a geração anterior, aquela que inclui até mesmo os criadores de tais tecnologias e educadores dessa nova geração como a dos "imigrantes digitais", pessoas que aprendem essa nova linguagem, vivem expostas ao novo meio, participam da nova mídia, mas ainda têm "sotaque" pré-digital.

Diferentemente dos nativos digitais, esses imigrantes digitais pensam primeiramente em termos de um mundo sem a realidade da Internet, com uma dimensão existencial a menos, depois traduzem seus próprios pensamentos para essa realidade expandida, utilizando os meios digitais e interativos de maneira congruente ao pensamento antigo, parecendo sempre limitados aos olhos dos nativos digitais.

Não obstante, cabe aos imigrantes digitais a tarefa de educar a geração corrente de nativos digitais, assim como caberá à primeira geração de nativos digitais educar a segunda geração desses nativos, e assim por diante. Contudo, sendo um momento de diferenciação significativa na realidade cognitiva da humanidade, com o surgimento da ubiquidade (SANTAELLA, 2013) e da virtualização digital da realidade, a tensão geracional tende a ser muito mais notável nesse instante, bem como a evidenciação das inadequações já existentes que persistiram, porque até então sustentáveis, no modelo anterior.

Combinando a proposta de Benjamin, de observar a relação que a criança estabelece com o brinquedo ao criar sua brincadeira, à perspectiva de Prensky, de que a nova realidade oferece aos nativos digitais todo um novo modelo cog-

nitivo, rico em possibilidades de criação epistêmica, podemos lançar mão de todo e qualquer ferramental interativo sendo imaginado e realizado pelas próprias crianças como instrumento educacional, em lugar de apenas tentar imaginar o que é ser criança e infantilizar conceitos adultos ao tentar adaptá-los às mentes infantis. Um novo modelo, chamado nos últimos tempos de "edutenimento" (*edutainment*), um entrelaçamento de educação e entretenimento, engloba entre suas propostas uma que se caracteriza por ser um sistema de criação aberto, autoestruturante e co-sustentado, no qual o binômio brinquedo-brincadeira parece surgir unificadamente dos próprios sujeitos do processo educacional, movidos pela sua curiosidade inata e progressiva: a experiência virtual, caracterizada por sua plasticidade e dinâmica, permite que a própria criança reinvente seu brinquedo enquanto cria a brincadeira em si, realizando, por exteriorização, parte do seu processo mimético. Assim a criança se expõe aos adultos de um modo novo, já não tão limitado ao sistema de representação viabilizado por brinquedos pensados por adultos.

A possibilidade desse novo modelo não implica em divinizar o uso da tecnologia, mas sim em lançar mão da realidade por ela criada em sua raiz estrutural. Se por um lado a rapidez dos mecanismos de busca online pode saciar ampla e velozmente a curiosidade do aluno, seu uso requer disciplina na medida certa para não haver perda de foco, ao mesmo tempo em que deve estimular novas curiosidades. Não parece haver uma resposta educacional pronta, nem uma fórmula mágica. Não serão novos modelos de apresentação do formato antigo que tornarão o ensino mais adequado, mas sim a honesta incorporação ética e estética das referências culturais ao processo cognitivo compartilhado em um processo que seja democrático, inclusivo e prazeroso para todos componentes co-participantes da experiência educativo-cultural.

Nesse âmbito, encontramos em Paulo Freire (2002, pp. 33-4) uma proposta integradora entre o estímulo da curiosidade, as novas possibilidades tecnológicas e o processo educacional, sugerindo que o perguntar e o refletir criticamente sobre a própria pergunta sejam estimulados no processo de ensino, em vez de fomentar-se a recepção passiva da informação oferecida pelo professor, estabelecendo uma dialogicidade que estimule a curiosidade epistemológica, o perguntar sincero e o interesse genuíno, incluindo não apenas os livros didáticos, dicionários e materiais similares como geradores de perguntas, mas também fazendo uso do computador e do videogame como fontes de interesse, como geradores de perguntas e questionamentos e como instrumentos de descoberta participativa.

Podemos, dada a rapidez da era digital, reler atualizadamente a proposta, incluindo, entre os estímulos de curiosidade a serem observados pelos alunos,

as páginas de Internet, os e-mails e trívias recebidos e as redes sociais visitadas, bem como complementar a relação das possíveis fontes de resposta ao impulso curioso pela incorporação dos mecanismos de busca da rede mundial de computadores, como Google, Yahoo, Bing e outros, sendo estes os mais prováveis a encabeçar a lista de possibilidades dos nativos digitais. Mesmo porque, o próprio educador Paulo Freire (2002, p. 34), quando no cargo de Secretário da Educação da Cidade de São Paulo, providenciou a chegada dos computadores a sua rede de Escolas Municipais. Não é difícil imaginar que, havendo a possibilidade, teria incluído em seu projeto de inclusão o acesso à Internet.

Considerando o modo como as comunidades virtuais se realizam, bem como a maneira e a velocidade com que valores são atribuídos dentro delas, percebemos que não adianta inventar um jogo educativo no mundo virtual seguindo o mesmo matiz dos brinquedos educativos do mundo físico, pois despertará ainda menos interesse entre os educandos. Para vislumbrar uma das possibilidades de recriar o modelo educacional de modo a incluir integralmente os jogos virtuais da era digital, havemos de reconhecer que há um novo modelo de mímesis em gestação no mundo virtual. As referências de associação por semelhança não se submetem mais ao espaço-tempo físicos, mas ao alcance e ritmo da rede mundial de informação.

Com um mundo mais amplo e veloz, utilizando dispositivos que oferecem matrizes referenciais observáveis dos mais diversos tipos como alternativas à observação exclusiva do comportamento de familiares e do grupo social imediato (professores, colegas), a imitação, seja ela instintivo-reflexiva, intencional ou circunstancial, atinge uma nova gama de repertórios acessíveis, habilitando a criança a construir valores de ação que os imigrantes digitais não conseguem apreender do mesmo modo que os nativos digitais, e que talvez sejam desafiadoras mesmo para gerações distintas de nativos digitais.

Seguindo o supracitado exemplo do jogo educativo, tenhamos em mente que para merecer espaço (virtual) e tempo (real) do aluno-usuário do mundo digital, o mesmo deve ser prazeroso e interessante, o conjunto de regras iniciais do jogo deve ser claro e, preferencialmente, deveria surgir da exposição dos próprios jogadores à mecânica do ambiente a ser usado para jogar, talvez tendo educadores-parceiros entre eles.

Em lugar de enxergar o jogo educativo como um tipo de camuflagem para um conteúdo informacional adulto-infantilizado, poder-se-ia pensar em estruturá-lo de modo à mecânica do mesmo representar as regras necessárias para que a informação seja experimentada pelo jogador de maneira a viabilizar não apenas a exposição ao conhecimento, mas a sua vivência virtual. A infor-

mação, ou conhecimento, poderia aparecer como ferramenta, ou mesmo sob o formato de recompensas progressivas que se tornam ferramentas durante o jogar, de modo a tornar o conhecimento algo desejável sem disfarçá-lo nem corrompê-lo. Todavia, mais importante do que focar no conhecimento em si, o jogo educativo deveria expor o jogador-aluno a situações que o tornem apto a escolher e a observar os resultados das próprias escolhas nesse ambiente controlado, possibilitando a associação de valores éticos ao processo de experimentação dinâmica do conhecimento colocado em uso.

Com esse exercício do livre-arbítrio, dentro de um ambiente virtual cuja mecânica em si representa as regras da utilização da informação no mundo real, o aluno-jogador constrói o próprio repertório por meio da exposição a simulações envolventes e convincentes das cadeias de causa e efeito resultantes das escolhas feitas anteriormente. Em lugar de apenas "apresentar conteúdo", o ensino poderia focar mais energia em tornar o aluno proficiente em escolher e usar tal conhecimento. Isso seria facilmente alcançado por meio da repetição do exercício de jogar, com o esgotamento das opções de interesse de cada aluno. Cabe lembrar que um dos fatores mais importantes do jogo na era digital é o mesmo de todos os jogos de sucesso ao longo da história, seu fator de repetitividade ou seja, quanto o jogo desperta o interesse do jogador em jogá-lo novamente. Note-se que a repetição do jogo não implica na repetição do mesmo mas, preferencialmente, na repetição do diferente: repetir os parâmetros iniciais das situações-escolha e permitir que a criança-aluno faça escolhas distintas, vivenciando virtualmente suas variadas consequências. Para ser eficiente, tal jogo educativo precisaria não apenas ser compatível com as expectativas de um nativo digital, mas também, e antes de tudo, a experiência de jogar deve ser prazerosa, envolvente, voluntária. Contudo, no modelo vigente de ensino, participação voluntária e prazerosa por parte dos envolvidos parece ser muito pouco comum, algo quase inviável.

Surpreendentemente, quando questionados pelos motivos que os levaram a se empenhar pouco ou desistir de estudar, a grande maioria dos alunos declara que o fato de as aulas serem enfadonhas e desestimulantes tem um peso muito maior do que as dificuldades apresentadas pelos assuntos em si, em todas as áreas do ensino, já a partir dos primeiros anos de sua inserção no sistema de ensino (PRENSKY, 2001, pp. 04-19). O que leva essa criança, que inicialmente se mostra empolgada em ir para a escola e com o processo de ensino a, em poucos anos, passar a percebê-lo como uma tortura, ou mesmo como punição? Podemos inferir que a ausência de prazer e satisfação no processo educacional seja uma das causas principais desse movimento de afastamen-

to e alienação. Contudo, diferentemente do que quer crer a ortodoxia educacional, não é o aluno que se afasta, é o sistema que afasta o aluno ao excluir de seus paradigmas a possibilidade da experiência prazerosa, ou qualquer modelo de aprendizagem divergente de uma tradição predominantemente autoritária, limitadora, infantilizadora e, por fim, impositiva.

Grande parte do preconceito contra o sistema de edutenimento, incluindo os jogos educativos, sejam eles ultratecnológicos ou até mesmo os mais antiquados e inadequados aos nativos digitais, advém da perspectiva enganosa de que o prazer seria uma distração durante o processo de ensino, acreditando-se que a sensação seria mais valorizada do que a informação. Contudo, tal herança de sistemas religiosos e moral-ideológicos não corresponde ao que se observa nos novos modelos experimentais de ensino, que vêm obtendo enorme sucesso em conciliar experiências prazerosas com uma riquíssima formação infantil, experiências que se mostram construtivamente formadoras para os alunos a eles submetidos (PRENSKY, 2001, pp. 04-19).

Outra diferença entre as gerações anteriores e a dos nativos digitais se dá com relação ao valor da informação. Ao contrário da postura tradicional, que valoriza a posse da informação pelo indivíduo, o nativo digital conta com a constante disponibilidade da informação no mundo virtual que o cerca, por meio de todos dispositivos de acesso à rede mundial, cabendo a ele saber acessá-la e tornar-se eficiente em filtrá-la, escolhê-la e utilizá-la. Pode-se dizer que mais do que um deslocamento de paradigma, tal diferença implica na criação de um modelo de percepção inteiramente novo, em que a valoração da informação não reside nos dados em si, mas na habilidade em saber alcançá-los quando necessário, reconhecendo a conexão entre a situação do mundo real e as "chaves de busca" necessárias para alcançar o repertório mundial instantaneamente disponível e acessível de informação e memória que esteja relacionado ao momento-experiência em questão. Para o nativo digital, é natural ter a informação na rede, parecendo desnecessário tê-la toda na própria memória.

O lidar com essa condição de ubiquidade da informação, da base do conhecimento, torna-se o talento a ser cultivado e refinado como instrumento mais significativo no ferramental do nativo digital. Mas o sistema de ensino ao qual ele se vê normalmente exposto, como máquina complexa de grande massa em movimento retilíneo, persiste no trajeto do modelo antigo, a despeito da inadequação a seu principal mote existencial – o educando –, sustentando o modelo de posse informacional e submetendo esse indivíduo a suas regras, alienando-o do processo ao desrespeitar sua realidade, sua herança.

Pode-se argumentar que a memória digital, o acervo da rede mundial de informação, seja demasiado volátil, mutável, não confiável, impermanente, e também excessivamente dependente da infraestrutura tecnológica, sendo assim imprópria como referência de "conhecimento verdadeiro". Novamente, temos aí a perspectiva de um paradigma inadequado à realidade transformada que emerge com a adição dessa nova dimensão digital da realidade: considerando-se a quantidade de redundâncias e a mecânica do funcionamento da rede mundial de computadores, sem nos esquecermos de que os operadores dessa rede somos nós, os mesmos humanos que operaram todas as redes criadas anteriormente, devemos reconhecer que a informação armazenada digitalmente, seja em meio eletrônico, eletromagnético, ótico ou outro qualquer, é tão volátil quanto o papel dos livros é combustível, perecível e frágil. Parafraseando o conceito já clássico de Walter Benjamin (1983) sobre a reprodutibilidade, a mentalidade da multiplicação de cópias permanece a mesma em qualquer mídia: quanto mais popular, mais cópias, seja de um livro, seja de um arquivo.

É ingênuo pensar que a informação gravada fisicamente em papel seja mais segura ou duradoura do que a digital, pois quaisquer meios físicos estão sujeitos a eventuais degradações em suas vias de armazenagem. O que se pode destacar são exemplos, como o de que a "estabilidade" de um texto escrito em uma enciclopédia de papel seja maior do que a de um texto em um documento online, digital, armazenado na Wikipédia. Por outro lado, além de a enciclopédia de papel sofrer alterações entre edições, corrigindo e atualizando informações, há um limite físico para se acessar livros de papel. Não há essa limitação para acessar documentos digitais. É também muito mais fácil copiar um arquivo de computador do que um livro. Se criar cópias garante a sobrevida de uma obra, livros digitais podem ser eternos enquanto houver humanidade interessada neles, com baixíssimo custo de reprodução, assim como acontece com os livros de papel, só que, neste caso, com um custo muito maior de material e de tempo.

A memória registrada em todos livros do mundo pode estar disponível, por meio da digitalização, a todas as pessoas do planeta, ao mesmo tempo, em um instante, diante de uma busca lógica efetuada por palavras-chave. Enquanto os imigrantes digitais aprendem a usar esses mecanismos, os nativos digitais existem em conjunto com eles, sua utilização sendo-lhes tão natural quanto a respiração.

Quando um desses nativos digitais quiser contar uma história, será ele limitado a escrever um livro, na forma de conto ou romance? Talvez expressar-se por meio de poesia? Se bem educado, tendo respeitadas suas capacidades cog-

nitivas e imaginativas de utilizar-se dessa realidade digitalmente aumentada à qual pertence, esse indivíduo poderá utilizar-se de qualquer desses métodos e de outros que nem sequer são imagináveis pelo imigrante digital.

Consideremos que, no passado, para os primeiros filósofos, como Platão, literatura e teatro faziam parte do entretenimento, podiam oferecer momentos de catarse, mas eram consideradas "artes menores", sendo julgadas até mesmo como prejudiciais à cidade. Hoje são grandes artes e constituem parte integral de nossa herança cultural, de nossa identidade. O mesmo aconteceu com o surgimento do cinema, inicialmente um entretenimento superficial, embora impressionante, mas considerado de baixo valor cultural. Hoje é chamado de "sétima arte", mas mesmo depois de mais de um século, ainda se divide entre um aspecto artístico e outro de entretenimento. Poucas décadas atrás, surgiam revistas em quadrinhos como forma de entretenimento, hoje começa-se a reconhecer tais obras como um misto de arte plástica e literatura, marco significante na construção do momento cultural da humanidade.

Considerações finais

A sofisticação dos jogos digitais da atualidade está aumentado tanto que não apenas a qualidade de imagem e som estão ficando mais convincentes, mas as histórias e roteiros estão se assemelhando cada vez mais às grandes artes em sua criatividade e qualidade narrativa, porém comportando elementos impossíveis de serem incluídos em um livro, peça de teatro ou filme: interatividade, ramificação narrativa arbitrada pelo usuário, repetitividade criativa e cumplicidade emocional do usuário são apenas alguns dos elementos já surgidos e identificados. Esses jogos estão sendo criados em parte por imigrantes digitais, em parte por nativos digitais ainda muito jovens, usando tecnologias de transição. Se exposta a um sistema de ensino adequado à nova realidade que se apresenta, essa nova geração descobrirá e inventará coisas que ainda sequer cogitamos, a informação e o conhecimento tomarão rumos e dimensões ainda não imagináveis para aqueles que pertencem a gerações anteriores.

Assim, o poder advindo do controle da informação muda de mãos com o advento do mundo virtual da rede mundial, e esse poder tende a pertencer aos nativos digitais. Pode parecer natural, embora lamentável, que muitos daqueles que tomaram para si a tarefa de guardiões do conhecimento, incluindo professores, autores, bibliotecários, livreiros etc., sintam-se ameaçados e ofereçam ainda mais resistência do que os outros imigrantes digitais. Alguns parecem nem querer imigrar para o mundo digital, permanecendo em suas

próprias ilhas pré-digitais, mas projetando-se ao mundo exterior com visas de autoridade estabelecida na "era" anterior. Sendo esses, por vezes, controladores de poder econômico e político durante essa transição, exercem grande influência no aprimorar da resistência à mudança.

Para ensinar adequadamente essa nova geração, precisamos não apenas aceitar suas manifestações por meio das novas mídias, mas também rever a imposição de nossas limitações e inadequações ao processo educativo.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. "A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução". In: *Coleção Os Pensadores*. Trad. José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.* Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Escritos sobre Mito e Linguagem*. Trad. Susana K. Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PRENSKY, Marc. *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. California: Corwin, 2012a.

_____. *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York: Palgrave MacMillan, 2012b.

_____. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. California: Corwin, 2010a.

_____. *Don't Bother Me Mom – I'm Learning!* Massachusetts: Paragon House, 2006.

_____. *"Não me Atrapalhe, Mãe! – Estou Aprendendo!"*. Trad. Lívia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010b.

_____. *Digital Game-Based Learning*. Massachusetts: Paragon House, 2001.

_____. *Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais.* Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2012c.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *A Ecologia Pluralista da Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia e LEMOS, Renata. *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia e FEITOZA, Mirna (orgs.). *O Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

Tempo-Memória: breves fundamentos

Ana Carolina Haddad Baptista

Graduada em Comunicação pela Universidade São Judas Tadeu, de São Paulo. Mestra em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC/SP. Atualmente é professora convidada da Universidade Nove de Julho, de São Paulo. Leciona nos programas de Pós-Graduação Lato Sensu. *Trabalha com produções editoriais, em diversos níveis, na Editora Escala, de São Paulo. Possui dezenas de publicações em revistas.*

Introdução

Segundo nos informa Santaella e Nöth (1998), as teorias do filósofo Bergson (1968, p. 86) sobre a duração temporal foram enormemente influentes e, por isso, responsáveis pela tendência dominante de considerar o tempo como uma dimensão inseparável de nossa experiência, quer dizer, como uma dimensão inextricavelmente psicológica. Sem negar a importância da vivência psicológica do tempo, há que se levar também a instância de um tempo que não é dependente do modo como o tempo é percebido e experimentado pelo ser humano, ou seja, um tempo que existe fora das impressões e movimentos mentais que o tempo provoca em nós. Nas palavras de Nunes de Oliveira (2006, p. 39): "os ponteiros do relógio imitam as jornadas do Sol e da Lua e a sequência cíclica das estações do ano. (...) O mundo está cheio de ferramentas que enferrujam, tecidos que desbotam e cabelos que embranquecem a mostrar que o tempo avança, não roda, e que ele deixa marcas indeléveis." Enfim, o tempo que existe fora de nossa interioridade e que independe de nós é, no seu aspecto mais perceptível, algo que afeta, que deixa marcas na matéria.

Constatar a realidade do tempo objetivo não significa, certamente, negar o caráter subjetivo do tempo, pois "somos capazes de invocar o passado, tornando-o presente por meio da memória. É claro que esse fenômeno só pode acontecer na nossa consciência, isto é, no âmbito da percepção interna" com seus dois movimentos inteiramente dependentes do sujeito que os efetua, a lembrança do passado e a expectativa de futuro (Leopoldo e Silva, 2006, p. 37).

Na maior parte das vezes, entretanto, as condições subjetivas e objetivas se relacionam nas diferentes formas históricas de experiência do tempo. A partir do século XIX e, especialmente, na segunda metade do século XX, a humanidade conheceu modificações e transformações, em todos os níveis, sem precedentes na história das civilizações em geral. Novas formas de objetivar a descoberta e a criação, axiomas da ciência sendo questionados, movimentos artísticos descartando os modelos pré-existentes, novas tecnologias abalando, entre outras coisas, antigos conceitos do tempo, do espaço e da memória. Conforme afirma Santaella (2003, p. 18): "O que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam."

Em meio a todas essas mudanças, o próprio conceito de tempo foi passando por modificações em vários níveis, entre eles o mais destacado refere-se ao tempo relativo, descoberto pela Física, quando o tempo passou a ser pensado como uma categoria inseparável do espaço (Whitrow 2005, p. 107). Todas

as evidências apontam para um tempo e um espaço inseparáveis, contrariando, conforme é sabido, a teoria mais clássica Física, alicerçada nos parâmetros advindos de Newton, quando tempo e espaço eram considerados absolutos, portanto como categorias separadas, além, é claro, de muitos outros conceitos relacionados à questão.

Já foi amplamente discutida a questão não só entre os físicos, mas em muitas outras áreas do conhecimento, que as leis da Relatividade implicaram e implicam em novas formas de perceber o tempo, em diversos níveis. Há, na verdade, com a Teoria da Relatividade, implicações do âmbito da física, da cosmologia e da filosofia, tal foi o impacto das novas leis em relação ao tempo. O tempo relativo, conforme é sabido, não implica como muitos entenderam e, infelizmente, ainda entendem em se afirmar de que tudo é relativo e que não há nada seguro, o tempo relativo implica em novas concepções em se interpretar a realidade e, sobretudo, o tempo. Tempo e espaço formam uma categoria inseparável. Não há tempo de um lado e espaço de outro, tempo e espaço são categorias absolutamente inseparáveis.

Um outro viés transformador encontra-se no caráter de efemeridade e de velocidade acelerada quando comparado a séculos anteriores ao nosso. Na realidade, "são as condições materiais ligadas ao avanço da tecnologia (transporte, comunicação, trabalho, lazer, vida social e doméstica) que determinam em larga medida a vivência da temporalidade na sociedade contemporânea" (Leopoldo e Silva *ibid*., p. 39). A vida parece voar, o tempo escoar, mal dando tempo para se assimilar um determinado acontecimento, quando um outro já se sobrepõe, e assim a sensação é de que as coisas não mais se fixam, só aparecendo para desaparecer logo em seguida.

O tempo, nos dias de hoje, talvez nunca tenha sido experimentado objetiva e subjetivamente de forma tão veloz e imediata. Há uma urgência sem precedentes que parece permear e cercar todas as ações do homem contemporâneo. Tal fato, conforme é sabido, não passou despercebido aos grandes filósofos, escritores e outros grandes pensadores que há muito, de alguma maneira, já teriam denunciados que isto ocorreria, especialmente a partir do século XIX.

O passado adquire, cada vez mais, apenas um papel secundário diante da emergência de uma presentidade que assimila valores e conceitos de uma forma praticamente sem maiores questionamentos. A ordem do dia é um presente sem relações com o passado e poucas projeções para o futuro. E, na maioria das vezes, por não haver grandes questionamentos há uma espécie de assimilação sem o interesse devido e reflexivo do que se leva a incorporar certos valores e posicionamentos que já foram adotados. Não parece exagero afirmar que há

uma grande indiferença, principalmente teórica, para se justificar o presente, mesmo que este tenha a clara intenção de recuperar um passado.

Sabe-se, também, que as questões diretamente relacionadas ao tempo estão muito ligadas a questões de cultura. Não se pode afirmar que o tempo de determinadas comunidades indígenas, que vivem em lugares isolados, nos mais variados locais do mundo tenha o mesmo significado para as comunidades urbanas. Em geral, a marcação do tempo social é muito variável em inúmeros sentidos. A experiência do tempo interior ou subjetivo também é percebida diferentemente de acordo com a cultura de uma pessoa.

Nas palavras do poeta grego Konstantinos Kaváfis[1] em seu poema ***Velas:***

> Os dias do futuro erguem-se diante de nós
> como uma série de pequenas velas acesas –
> pequenas velas douradas, quentes e vivas.
>
> Os dias passados ficam atrás,
> uma triste fileira de velas apagadas;
> as mais próximas ainda exalam fumaça,
> velas frias, derretidas e recurvadas.
>
> Não quero vê-las; entristece-me seu aspecto,
> e entristece-me lembrar seu primeiro clarão.
> Adiante contemplo minhas velas acesas.
>
> Não quero voltar-me para não ver, apavorado,
> com que rapidez a sombria fileira se alonga,
> com que rapidez se multiplicam as velas apagadas!

O tempo torna-se de forma crescente um valor. Há pessoas que têm dinheiro, muito dinheiro, mas não têm tempo de usufruir dos produtos adquiridos pelo próprio dinheiro. Situações paradoxais, para os dias contemporâneos, são colocadas e não são fáceis de se definir.

Entretanto, sabe-se, não foi sempre assim. De acordo com as diferentes culturas e diferentes etapas pelas quais a humanidade passou, houve a coexis-

1 Konstantinos Kaváfis nasceu e faleceu em Alexandria, Egito, (1863-1933). É considerado um dos maiores poetas da literatura grega moderna. Influenciou bastante os poetas de sua geração e as posteriores, especialmente, na Grécia. Um dos pontos essenciais do poeta grego está na forma pela qual ele aborda questões de tempo e de memória, ou seja, faz um profundo diálogo com a modernidade e com o passado grego. O poema Velas foi traduzido diretamente do grego por Ísis Borges da Fonseca, assim como todos aqueles que deverão aparecer nesta pesquisa.

tência ou a predominância de uma forma de se perceber o tempo e a memória, assim como, logicamente, tantas outras coisas que foram percebidas com a influência de elementos contextuais da época.

O tempo na Grécia Antiga

De acordo com Lhoyd (1975, p. 144): "o pensamento grego dá uma expressão a duas maneiras opostas de viver o tempo. De um lado, o ciclo das estações e os movimentos cotidianos e anuais dos corpos celestes constituem os mais evidentes exemplos de processos repetitivos e, em nível social, o retorno das mesmas festas ao longo de anos sucessivos corrobora ou confirma essa ideia do tempo."

Segundo o mesmo autor não podemos nos esquecer que há toda uma literatura grega que fala sobre a morte e sobre o caráter transitório da vida, portanto, existe a ideia de um tempo efêmero, que transita, logo, conclui o autor em questão que há a concepção de um tempo irreversível na literatura grega. Predominância de um tempo cíclico e o conceito de um tempo irreversível. Homero e muitos outros escritores da Grécia do período clássico falaram a respeito da morte, da finitude, especialmente, quando faziam comparações com os deuses e deusas tão conhecidos através da mitologia.[2]

Por entendermos que a literatura é uma forma respeitável de leitura de mundo, de perceber o outro, a cultura e o universo de uma maneira particular, sob uma ótica predominantemente subjetiva, portanto, singular, vamos expressar, a seguir, nas palavras de Kaváfis[3] uma interpretação possível da cultura grega a partir dos olhos de sua época (início do século XX), que na verdade, reforça a perspectiva de Lhoyd de que os gregos antigos não conceberam o tempo somente enquanto uma categoria cíclica. Na perspectiva de Kaváfis (2006: 39) há uma importante reflexão sobre a questão da finitude e da morte a que a humanidade está sujeita e os deuses não, visto que são imortais.

Os Cavalos de Aquiles

Quando viram Pátroclo morto,
que era tão valente, e forte, e jovem,
começaram os cavalos de Aquiles a chorar;
sua natureza imortal se indignava
por esta obra da morte que contemplava.

2 *Mitologia Griega: cosmogonia, los dioses, los heroes, La Guerra deTtroya, La Odeisea.*

3 Tradução diretamente do grego de Ísis Borges da Fonseca.

> Sacudiam suas cabeças e agitavam suas longas crinas,
> batiam no chão com as patas e lamentavam
> Pátroclo que reconheciam sem vida – aniquilado –
> uma carne agora ignóbil – enquanto espírito perdido –
> indefeso – sem alento –
> restituído da vida ao grande Nada.
>
> Zeus viu as lágrimas dos imortais
> cavalos e afligiu-se. "No matrimônio de Peleu,"
> disse, "eu não devia assim irrefletidamente agir;
> melhor que não vos tivéssemos dado meus cavalos
> infelizes! Que procuráveis lá em baixo,
> na miserável humanidade, que é o joguete do destino?
> Vós a quem nem a morte arma cilada, nem a velhice,
> Efêmeras desventuras vos torturam. Em seus tormentos
> Vos envolveram os homens." – Contudo, suas lágrimas
> pela eterna desventura da morte
> derramavam os dois nobres animais.

É muito discutida e estudada a concepção de tempo de Platão (2001, p. 73):

> Quando o pai percebeu vivo e em movimento o mundo que ele havia gerado à semelhança dos deuses eternos, regozijou-se, e na sua alegria determinou deixá-lo ainda mais parecido com seu modelo. E por ser esse modelo um animal eterno, cuidou de fazer também eterno o universo, na medida do possível. Mas a natureza eterna desse ser vivo não podia ser atribuída em toda a sua plenitude ao que é engendrado. Então, pensou em compor uma imagem móbil da eternidade, e, ao mesmo tempo em que organizou o céu, fez da eternidade que perdura na unidade essa imagem eterna que se movimenta de acordo com o número e a que chamamos tempo.

Há, como é de conhecimento geral, inúmeras leituras para a teoria de Platão a respeito de sua cosmologia e questões relacionadas com o tempo e a memória. Entretanto, conforme se depreende do texto platônico uma coisa é certeira: o tempo, para o filósofo grego está subordinado ao movimento, ao movimento dos astros, Platão (2001, p. 74):

> Seja como for, o tempo nasceu com o céu, para que, havendo sido criados concomitantemente, se dissolvessem juntos, caso venham algum dia a acabar; foi feito segundo o modelo da natureza eterna, para que se lhe assemelhasse o mais possível. Porque o modelo existe desde toda a eternidade, enquanto o céu foi, é e será perpetuamente na duração do tempo.
>
> O nascimento do tempo decorre da sabedoria e desse plano da divindade, e para que o tempo nascesse, também nasceram a lua e os outros cinco

> astros denominados errantes ou planetas, para definir e conservar os números do tempo.

Lhoyd (1975, p. 164) ressalta, inclusive, que para Platão o tempo não está somente associado ao movimento em geral, mas à questão de um movimento ordenado e regular, quando o associa ao movimento dos astros. O tempo não se reduz, apenas, ao movimento. Um outro ponto importante que se deve ressaltar a respeito da temporalidade em Platão é que o tempo foi visto enquanto uma categoria exterior ao homem, visto que na Grécia, naquele momento histórico, havia um outro modelo de subjetividade, conforme comprova, inclusive, a literatura grega mais geral da época. A preocupação é com o coletivo, se compararmos com outras épocas e especialmente com os dias de hoje pensando-se que o centro está muito mais fortemente na questão do indivíduo e deverá percorrer caminhos que ainda não temos como definir de forma precisa e rigorosa.

Concepções mais gerais do tempo e da memória na Idade Média

Conforme é sabido, a Idade Média foi notadamente marcada por um cunho predominantemente cristão em todas as esferas. Sabe-se da influência religiosa no poder, assim como em praticamente todas as outras esferas sociais, culturais e econômicas. Sabe-se, também, que a Idade Média, assunto que já foi bastante explorados nos últimos 30 anos, não pode mais ser denominada enquanto um período de "trevas" como rotularam muitos pensadores, visto que tal posição denunciava valores altamente ideológicos que fogem aos propósitos desta dissertação.

Desta forma, na concepção mais geral sobre o tempo e a memória na Idade Média, deve-se destacar que o homem foi visto enquanto um ser corruptível, finito e sujeito aos desígnios de um Deus maior, senhor do destino do Universo e, consequentemente, dos homens e do destino da humanidade.

De acordo com Ruiz (1986, p. 95) baseada em pensadores como Santo Tomás de Aquino e Santo Agostinho, o homem na Idade Média seria uma espécie de duração enquanto homem inscrito na história, a historicidade seria uma nota específica da temporalidade humana. A matéria humana seria um composto de partes em sucessão em uma esfera presente graças a um passado e a um futuro numa perspectiva que só se concretiza temporalmente. Contudo dentro de um tempo determinado, de certa maneira, o que induz a uma ideia de finitude temporal a partir do momento de que é feito de uma matéria que se corrompe, em outras palavras, que se degrada.

Ainda segundo a autora em questão (1986, p. 95), a matéria humana não possui uma existência em sua plenitude porque existe somente na condição da transitoriedade, fugacidade do presente inscrito entre um passado e um futuro que ainda está por vir. Infere-se, em linhas mais gerais, a questão da eternidade, que segundo o pensamento cristão só poderá ser alcançada após a morte. O homem depende fundamentalmente da vontade de um Deus, eterno criador de todas as coisas e de todos os seres.

O tempo é absoluto?

Em termos conceituais, calcados, principalmente nos princípios da física, o que seria o tempo absoluto? Seria aquele tempo, independente do espaço, que reina de forma soberana no Universo.

O tempo reina de maneira soberana não deixando espaço para qualquer espécie de desencontro. A ideia da simultaneidade absoluta, visto que todos os relógios marcam sempre as mesmas horas em todo e qualquer canto do Universo.

Pensar num conceito de tempo e espaço absolutos é pensar, inclusive, que o tempo transcorre de forma uniforme e homogênea em todos os lugares do Universo. Haveria uma sucessão perfeita entre torres de relógio, relógios de pulso, sinos de igrejas dividem os anos em meses, os meses em dias, os dias em horas, as horas em segundos, cada incremento do tempo marchando atrás do outro em perfeita sucessão, esta seria a essência do tempo absoluto, ou seja, o seu caráter de uniformidade e homogeneidade. Enfim, o tempo reina de forma absoluta e não há uma interdependência entre tempo e espaço.

De acordo com Klein (2007, p. 45) o tempo físico é, em muitas vezes, apresentado enquanto uma realidade inacessível e impalpável, no entanto, de acordo com o autor tal ponto de vista deve ser considerado um exagero. Ele entende que, quando nada acontece, que tudo parece um verdadeiro vazio, que quando o tempo perde sua elasticidade e desprende-se do devir e das mudanças, teríamos, desta forma, um tempo "posto a nu", ou seja, o tempo físico tal como foi pela primeira vez conceituado por Newton. O tédio alimentado pela mesmice e pelo vazio alimenta, segundo o autor em questão, um tempo sem qualquer duração e sem qualquer perspectiva de uma mudança em qualquer direção e desta forma o tempo fica igualado a uma categoria vazia, despojado de qualquer acontecimento, reforçando, então, segundo o autor, o tempo dos físicos.

O tempo sempre igual a si mesmo, idêntico e tedioso não passou despercebido a Kontantinos Kaváfis (2006, p. 79):

Monotonia

A um dia monótono outro
monótono, idêntico, segue. Ocorrerão
as mesmas coisas; essas novamente ocorrerão –
os instantes, semelhantes, encontram-nos e deixam-nos.

Um mês passa e traz outro mês.
Essas coisas que chegam facilmente se presumem:
são aquelas de ontem, as enfadonhas.
E o amanhã acaba por já não parecer um amanhã.

O tempo relativo a partir de um conto de Alan Lightman e alguns físicos

Alan Lightman é um físico e escritor que possui diversas obras tanto no âmbito da física como no da literatura. Além disso, possui diversos ensaios em que analisa lucidamente o papel do escritor e do cientista, mostrando o quanto são possíveis as interações entre arte e ciência.

29 de maio de 1905

Um homem ou uma mulher subitamente colocados neste mundo teriam que se desviar de casas e prédios. Pois tudo está em movimento. Casas e apartamentos, montados sobre rodas, transitam adernando pela Bahnhofplatz, disparam pela estreita Marktgasse, seus ocupantes aos berros nas janelas do segundo andar. A agência postal não fica na Post-gasse, mas voa pela cidade sobre trilhos, como um trem. Tampouco o Bundeshaus permanece tranqüilo na Bundesgasse. Em todo lugar, o som dos motores e da locomoção fazem o ar gemer e rugir. Quando uma pessoa sai de sua casa logo cedo, ela pisa na calçada correndo, alcança o prédio onde está seu escritório, sobe e desce correndo lances de escadas, trabalha em uma mesa que gira em círculos, galopa de volta para casa no fim do dia. Ninguém se senta sob uma árvore com um livro, ninguém fica olhando para as ondulações em um lago, ninguém se deita na grama do campo. Ninguém está parado.

Por que tanta fixação com velocidade? Porque neste mundo o tempo mais lentamente para as pessoas em movimento. Assim, todos se movem em alta velocidade, para ganhar tempo.

O efeito velocidade não foi notado até a invenção do motor de combustão interna e os primórdios dos meios de transporte rápido. Em 8 de setembro de 1889, o sr. Randolph Whig, de Surrey, levou sua sogra para Londres em novo automóvel, em alta velocidade. Para sua satisfação, levou metade

> *do tempo que previra – ele mal havia começado a conversar – e resolveu estudar o fenômeno. Depois que suas pesquisas foram publicadas, ninguém andou devagar novamente.*
>
> *Como tempo é dinheiro, aspectos financeiros têm o poder de determinar que cada casa corretora, cada fábrica, cada mercearia se movimente sempre na maior velocidade possível a fim de conquistar vantagens sobre os concorrentes. Essas construções são equipadas com gigantescos motores propulsores e nunca estão paradas. Seus motores e virabrequim bramem muito mais alto que os equipamentos e pessoas dentro delas.*
>
> *Da mesma forma, casas são vendidas levando-se em conta não apenas seu tamanho e estilo arquitetônico mas também sua velocidade. Pois, quanto mais rapidamente se movimenta uma casa, mais lentamente giram os ponteiros dos relógios dentro dela e mais tempo disponível sobra para seus ocupantes. Dependendo da velocidade, uma pessoa dentro de uma casa rápida pode ganhar vários minutos em relação aos vizinhos em apenas um dia. Esta obsessão com velocidade também vigora à noite, quando um tempo precioso pode ser perdido, ou conquistado, durante o sono. À noite, as ruas são iluminadas de modo a evitar colisões entre as casas em movimento, o que sempre é fatal. À noite, as pessoas sonham com velocidade, juventude e oportunidade.*
>
> *Neste mundo de alta velocidade, um fato foi apenas lentamente apreciado. Por tautologia lógica, o efeito movimento é totalmente* ***relativo.*** *Porque, quando duas pessoas se cruzam na rua, cada uma percebe a outra em movimento, exatamente como um homem em um trem percebe as árvores voando na frente da sua janela. Consequentemente, quando duas pessoas passam na rua, cada uma vê o tempo da outra fluir mais lentamente. Cada uma vê a outra ganhando tempo. Esta reciprocidade é enlouquecedora. Mais enlouquecedor ainda: quanto mais rapidamente alguém ultrapassa um vizinho, mais rapidamente o vizinho parece estar passando.*
>
> *Frustradas e desanimadas, algumas pessoas pararam de olhar pela janela. Com as cortinas fechadas, elas nunca sabem quão rapidamente estão se movendo, quão rapidamente estão se movendo seus vizinhos e concorrentes. Levantam-se de manhã, tomam banho, comem pão trançado com presunto, trabalham em sua mesas, ouvem música, conversam com os filhos, têm uma vida prazerosa.*
>
> *Alguns afirmam que somente o relógio gigante na Kramgasse conta o tempo verdadeiro, que ele mesmo está imóvel. Outros destacam que mesmo o relógio gigante está em movimento quando visto do rio Aaare, ou de um nuvem* (Lightman,1993, pp. 87-91).

O conto de Alan Lightman considera o tempo relativo proposto por Einstein em seu grau extremo. Sabe-se que um dos principais fundamentos da relatividade foi, justamente, verificar que não há um único tempo para o

Universo. O tempo é relativo, entre tantos outros argumentos mais específicos, justamente porque corpos em velocidade muito altas e constantes alteram o curso do tempo. Como mostra o conto em questão, de acordo com a Relatividade, quanto maior a velocidade de um corpo, mais lentamente flui o tempo. Seria como se os ponteiros do relógio diminuíssem a sua marcha. O tempo não flui de maneira uniforme conforme a teoria de Newton. Destaque-se que se o tempo fluísse uniformemente determinaria um fenômeno no passado e no futuro. Ou seja, o Universo possuiria, desta maneira, um determinismo absoluto. Passado, presente e futuro seriam equivalentes e a previsibilidade de todos os fenômenos também seria de uma certeza absoluta. O velho e abalado sonho do controle da natureza.

Um outro ponto importante a ser considerado a respeito da Relatividade é que Relatividade não poder confundida com relativismo. Ainda hoje, existem muitas confusões a respeito. De acordo com Walter Isaacson (2007, p. 293), um dos inúmeros biógrafos de Einstein, a Relatividade foi proposta num contexto onde muitas teorias dogmáticas, de diversas áreas, estavam caindo por terra, entretanto, não se deve esquecer que a teoria buscava, antes de qualquer coisa, as invariantes e as universais. Einstein buscava, na verdade, um Universo determinado. Quanto mais sua teoria apontava para questões que envolviam indeterminações, mais abalado e inconformado ele ficava.

Entretanto, o tempo relativo só pode ser sentido em altíssimas velocidades, visto que, nas coisas mais cotidianas e com velocidades baixas, não dá para sentir a lentidão ou outras coisas que mudam nossa percepção em relação ao tempo.

De acordo com Brian Greene (2001, p. 63), a Relatividade é uma perspectiva de temporalidade que é influenciada pelo movimento. Desta forma, o movimento exerce um grande efeito sobre o espaço. "A constância da velocidade da luz resulta na substituição da visão tradicional do espaço e do tempo como estruturas rígidas e objetivas por um novo conceito no qual ambas dependem intimamente do movimento relativo entre o observador e a coisa observada", declara Greene (2001, p. 65).

Enfim: de um modo geral a Relatividade alterou de forma substancial as noções tradicionais de tempo e espaço que agora são admitidas de forma inseparável, entrelaçadas. Entre muitas outras coisas deve-se ressaltar que, de acordo com a perspectiva relativística, nada pode se mover a uma velocidade superior à da luz, que esta velocidade é constante, embora não infinita, e que não há simultaneidade absoluta.

Durante mais de dois séculos, a partir dos postulados de Newton a respeito do tempo e espaço absolutos, tais conceitos predominaram, embora, como na maioria das vezes, ocorre no campo científico, desde o século XIX, sabia-se, a partir de diversos experimentos e outros procedimentos, que a perspectiva newtoniana apresentava brechas que contradiziam a questão do tempo e espaço absolutos. Conforme é de conhecimento mais geral, principalmente entre os físicos, a questão da luz, do éter e outras mais, não estavam bem claras e apresentavam evidências que contrariavam as bases de Newton a respeito do tema em questão.

A Relatividade proporciona uma grande virada de perspectiva em relação ao tempo e o espaço, mesmo porque o contexto da época continha elementos objetivos para tal, ou seja, Einstein encontrou elementos, em diversos níveis, que o possibilitaram a propor e provar a Relatividade. Além do mais, aproveitou diversas descobertas e brechas que estavam em evidência já em finais do século XIX. Sem falar, conforme é sabido, que punha os matemáticos (em relação às equações) num verdadeiro estado de loucura para materializar suas propostas.

Bergson e o tempo qualitativo

O tempo é considerado subjetivo quando é considerado em seu aspecto qualitativo, ou seja, não pode ser submetido a uma medição objetiva. Leiamos o seguinte conto de Alan Lightman:

> **10 de junho de 1905**
>
> *Suponhamos que o tempo não seja uma quantidade mas uma qualidade, como a luminescência da noite sobre as árvores no preciso momento em que lua nascente toca o topo das copas. O tempo existe, mas ao ode ser medido.*
>
> *Neste exato instante, em uma tarde ensolarada, uma mulher está no meio da Bahnhofplatz, esperando por um certo homem. Algum tempo atrás, ele a viu no trem para Friburgo, ficou fascinado e a convidou para passearem juntos nos jardins de Grosse Schanze. Pela urgência em sua voz e seus olhos, ela percebeu que ele tinha pressa. Assim, ela espera por ele, pacientemente, enganando o tempo todo com um livro. Mais tarde, talvez no dia seguinte, ele chega, entrelaçam os braços, caminham para os jardins, passeiam entre os canteiros de tulipas, rosas, martagões, aquilégias dos Alpes, sentam-se em um banco de cedro branco durante um tempo incomensurável. Chega a noite, marcada pela mudança da luminosidade, um avermelhamento do céu. O homem e a mulher seguem por uma alameda tortuosa até um restaurante no topo de uma colina.* Estiveram juntos por uma vida, ou só por um momento? *Quem pode dizer?*

*Pelas frestas das janelas do restaurante, a mãe do homem o localiza sentado à mesa com a mulher. Ela torce as mãos e choraminga, pois quer o filho em casa. Para ela é uma criança. Algum tempo passou desde quando ele vivia em casa, brincava de pega-*pega com o pai, *massageava as costas da mãe antes de dormir? A mãe vê pelas frestas das janelas do restaurante, aquela risada do menino iluminada pela luz da vela, e está segura de que nenhum tempo passou e que o lugar do seu filho, sua criança, é junto dela, em casa. Ela espera do lado de fora, torcendo as mãos, enquanto o filho vai ficando rapidamente mais velho na intimidade desta noite, desta mulher que conheceu.*

Do outro lado da rua, na Aarbergergasse, dois homens discutem sobre um carregamento de remédios. O recebedor está bravo porque os remédios que têm curto prazo de validade, chegaram já velhos e inócuos. Ele esperava recebê-los muito antes e, na verdade, estava aguardando na estação de trens havia um bom tempo, o suficiente para ver muitas idas e vindas da senhora de número 27 da Spitalgasse, as muitas variações de luz nos Alpes, as alterações climáticas de calor para frio para chuva. O fornecedor, um homem de bigode, baixinho e gordo, está ofendido. Ele encaixotou os remédios sem sua fábrica em Basle assim que ouviu as portas das lojas do mercado serem abertas de manhã. Quando levou as caixas para o trem, as nuvens ainda estavam na mesma posição que no momento da assinatura do contrato. Que mais poderia fazer?

Em um mundo onde o tempo não pode ser medido, não há relógios, calendários, compromissos definidos. Os eventos são desencadeados por outros eventos e não pelo tempo. Uma casa começa a *ser erguida quando pedras e madeiras chegam ao local de construção. A pedreira entrega as pedras quando o proprietário precisa de dinheiro. O advogado deixa sua casa para defender um processo na Corte Suprema quando sua filha faz uma piada sobre sua calvície galopante. A educação na escola secundária em Berna é concluída depois que o estudante passou em todos os exames. Trens só deixam a estação de Bahnhofplatz depois que os vagões estão lotados de passageiros.*

Em um mundo onde o tempo é uma qualidade, os eventos são marcados pela cor do céu, o tom do sinal sonoro do barqueiro no Aare, o sentimento de felicidade ou medo quando uma pessoa entra em um recinto. O nascimento de um bebê, a patente de uma invenção, o encontro de duas pessoas, não são pontos fixos no tempo, aprisionados por horas e minutos. Em vez disso, eventos deslizam pelo espaço da imaginação, materializados por um olhar, um desejo. Da mesma forma, o período que separa dois eventos é longo ou curto, dependendo do que antecede tais eventos, da intensidade da luz, do grau de luz e sombra, da visão dos participantes.

Algumas pessoas tentam quantificar o tempo, analisar o tempo, dissecar o tempo. Elas são transformadas em pedra. Seus corpos ficam parados,

> *congelados nas esquinas, frios, duros e pesados. Com o tempo, essas estátuas são levadas para o cavouqueiro da pedreira, que as recorta em partes iguais e as vende para construções de casas quando precisam de dinheiro* (1993, pp. 119-123).

Este conto ilustra de forma magistral vários aspectos que pretendo destacar a respeito do tempo enquanto uma categoria subjetiva. Como se depreende do conto em questão o tempo subjetivo é variável de pessoa para pessoa porque é ligado às impressões e sensações interiores de cada um de nós. Ou seja, o que para mim pode parecer em termos quantitativos um tempo longo e quase eterno para uma outra pessoa pode parecer muito rápido e sem importância.

A mãe, uma das personagens do conto, ainda vê o filho como uma criança porque para ela o tempo não passou, provavelmente porque, enquanto seu filho ainda era uma criança, tal período lhe foi tão intenso que foi como se não tivesse passado. Ela ainda o via como seu bebê e não percebeu que seu filho cresceu e já estava namorando. O tempo no universo ficcional descrito não é medido, mensurados pelos relógios. Os trens só partem quando lotados, não um horário fixado para as viagens, enfim, o universo descrito é regido pela qualidade do tempo. Em se tratando de termos qualitativos, o tempo não se fixa pela contagem, eis a grande questão.

Vários foram os escritores, poetas, físicos e filósofos que se debruçaram sobre esse tema. É um dos aspectos mais diretamente ligados a questões de memória. Conforme se sabe, a memória é uma categoria indispensável para que possamos existir visto que está estritamente relacionada com nossa identidade. O que seria alguém sem memória? Não faltam textos, filmes e livros sobre o assunto. A memória identifica o ser. De certa forma fixa o ser, embora não seja um processo fixo. A memória se atualiza em cada um de nós. O que é isso? Tal processo liga-se diretamente à configuração do ser. Somos seres que fluem no tempo, não somos estáticos. Algo dentro de nós passa, ao mesmo tempo que algo permanece. Não somos seres totalmente mutantes, digamos assim. Existem coisas que mudam e coisas que, de alguma forma, permanecem. Se fosse diferente, não teríamos a menor identidade. E o mesmo ocorre com tudo que nos rodeia. A nossa volta muita coisa muda e muitas permanecem.

De acordo com Bergson (2006, p. 21):

> A existência de que estamos mais certos e que melhor conhecemos é incontestavelmente a nossa, pois de todos os outros objetos temos noções que podem ser julgadas exteriores e superficiais, ao passo que percebemos a nós mesmos interiormente, profundamente. Que constatamos então? Qual é, nesse caso privilegiado, o sentido preciso da palavra 'existir'?...

> Constato em primeiro lugar que passo de um estado para outro. Tenho calor ou frio, estou alegre ou estou triste, trabalho ou não faço nada, olho o que está à minha volta ou penso em outra coisa. Sensações, sentimentos, volições, representações, são essas as modificações entre as quais minha existência se divide e que a colorem alternadamente. Portanto, mudo sem cessar.

Bergson, conforme é de conhecimento geral, foi um dos primeiros filósofos a elaborar uma verdadeira teoria a respeito de um tempo que estivesse estritamente ligado à física, mas avaliando o tempo em seu caráter de intensidade, variabilidade e uma espécie de qualidade não comparável a algo que pudesse ser medido. Primeiramente, no trecho em questão, o filósofo justifica a mudança, visto que tal elemento é algo já dado não somente na filosofia, portanto ele não nega a mudança.

Bergson (2006, p. 22) prossegue:

> Com efeito, falo de cada um de meus estados como se formasse um bloco. Embora diga que mudo, parece-me que a mudança reside na passagem de um estado ao estado seguinte: no que se refere a cada estado, tomado em separado, quero crer que continua o mesmo durante todo o tempo em que se produz. Contudo, um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há afeto, não há representação ou volição que não se modifique a todo instante; se um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. Tomemos o mais estável dos estados internos, a percepção visual de um objeto exterior imóvel. Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu olhe para ele do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que tenho dele não difere menos daquela que acabo de ter, quando mais não seja porque ela está um instante mais velha. Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente. Meu estado de alma, ao avançar pela estrada do tempo, inflama-se continuamente com a duração que vai reunindo; por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo.

Depreende-se da citação um dos mais fortes argumentos que sustentam a duração e suas implicações. O pensador não nega a mudança ao mesmo tempo em que reforça que ela é tão sutil e dependente de nosso passado que, através da memória, nos identifica e identifica o que vemos e sentimos. Na verdade, a duração prolonga um instante, mesmo que seja inegável que o tempo não pode parar e efetivamente, para a física, ele não para. Objetivamente não se poder negar a sucessividade do tempo e a mudança.

Foge aos propósitos de nossa pesquisa um aprofundamento em relação à teoria, em relação a questões de duração, de Bergson, entretanto, convém ressaltar que, em sua época, conforme é sabido, ele encontrou vários e sérios

obstáculos a uma teoria a respeito de um tempo avaliado em sua subjetividade e intensidade. Mesmo porque Bergson estava num contexto cheio de novas ideias, teorias e grandes transformações, além daquelas que proliferavam a respeito da relatividade.

Praticamente no mesmo contexto, entretanto, numa outra posição geográfica, Kaváfis (2006, p. 215), também possui um poema que reflete o tempo enquanto duração:

Desde as nove

Meia-noite e meia. Rápido passou a hora.
desde as nove quando acendi o candeeiro,
e me assentei aqui. Permanecia sem ler
e sem falar. Com quem falar,
completamente só nesta casa?
A imagem de meu corpo jovem,
desde as nove quando acendi o candeeiro,
veio encontrar-me e fez-me lembrar
quartos fechados aromatizados,
a volúpia passada – que ousada volúpia!
E trouxe-me diante dos olhos,também,
ruas que agora se tornaram desconhecidas,
locais de divertimento cheios de movimento que acabaram,
e teatros e cafés que existiram outrora.

A imagem de meu corpo jovem
veio trazer-me também as lembranças tristes:
lutos da família, separações,
afeições dos meus, afeições
dos mortos, tão pouco apreciadas.

Meia-noite e meia. Como passou a hora.
Meia-noite e meia. Como passaram os anos.

No poema em referência o autor, conforme se depreende da leitura, se espanta com a velocidade do passar das horas, no início do poema, naturalmente ele se refere a uma percepção muito comum, entre muitos de nós, em que o tempo parece voar. De fato, via de regra, quando estamos absortos em algo ou muito felizes, a sensação é de que o tempo voa. Por um outro lado, Kaváfis analisa a vida, ou seja, no final do poema indaga sobre o tempo, o escoar implacável dos anos que se foram.

Considerações importantes a respeito do tempo nos dias atuais

Conforme foi exposto nos tópicos anteriores o tempo teve diversas concepções de acordo com as etapas pelas quais passou a humanidade. Após a relatividade, que do ponto de vista mais geral, implicou em novas perspectivas, inclusive filosóficas, muitas outra teorias, estritamente, no âmbito da física, têm provocado acaloradas discussões. As principais delas que, além de envolverem as questões de temporalidade, envolvem também uma cosmologia. Há muitas outras teorias a respeito do tempo que têm sido alvo de pesquisas desde o princípio do século XX até os dias atuais.

Conforme Greene (2001, p.139), desde que Heisenberg descobriu o princípio da incerteza, a física foi abalada de forma tal que nunca mais pode olhar para trás da mesma maneira. "Probalidades, funções de ondas, interferências, quanta, tudo isso envolve maneiras radicalmente novas de encarar a realidade" (2001, p. 139). E todos esses abalos afetam de formas inusitadas, muitas vezes, os níveis de temporalidade aos quais estamos acostumados. Além disso, outras teorias no âmbito da física abalaram certos alicerces da Teoria da Relatividade, entre elas, a teoria quântica e outras que vêm surgindo.

Segundo Klein (2007, p.117), "os físicos das partículas interessam-se por objectos, as partículas, que não podemos ver, de tal modo elas são pequenas. Interessam-se igualmente pelas suas interacções mútuas". Enfim, a teoria quântica debruça-se sobre uma perspectiva microscópica do universo que contradiz, teoricamente, em muitos aspectos a Teoria da Relatividade. A unificação das teorias tem causado muitas divergências entre os físicos, desde os tempos em que Einstein estava vivo.

Enfim, sabe-se que a física nos dias atuais está enfrentando uma verdadeira crise porque, quanto mais busca caminhos unificadores à procura de invariantes e universais, mais se depara com dificuldades em todas as escalas. De qualquer forma, todas as teorias que dizem respeito aos conceitos de tempo e espaço abalam as noções tradicionais, inclusive, a da Relatividade.

Bibliografia

BAIRON, Sergio; PETRY, Luís Carlos. *Hipermídia, psicanálise e história da cultura.* São Paulo, 2000.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-memória.* São Paulo: Ed. Arké, 2007.

_____. Literatura e Matemática: da linguagem, das linguagens. In: *Revista Tempo Brasileiro*, nº 200, 2015.

BERGSON, Henri. *Memória e Vida.* Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GREENE, Brian. *O tecido do cosmo.* Tradução de José Viegas Filho. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. *O Universo elegante.* Tradução de José Viegas Filho, Cia das Letras, 2001.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das Cores em Comunicação***.** Editora Edgard Blucher, 2004.

FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

JANEIRA, Ana Luísa e Assunção, Paulo (orgs.). *A Construção Visual entre as artes e as ciências*. São Paulo: Arké, 2006.

ISAACSO, Walter. *Einstein: sua vida, seu universo.* Tradução de Celso Nogueira, Denise Pessoa, Fernanda Ravagnani e Isa Mara Lando. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein.* Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

KLEIN, Étienne. *O tempo de Galileu a Einstein.* Tradução de Eduardo dos Santos. Portugal: Caleidoscópio, Edição e Artes Gráficas, AS, 2007.

PLATÃO. *Timeo: Diálogo vol. XI.* Tradução de C.A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1986.

RUIZ, Beatriz Hilda Grand. *El tiempo em la Edad Media, volumes I, II.* Argentina: Ediciones Clepsidra, 1985.

SZAMOSI, Géza. *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas.* Tradução de Jorge Enéas Fortes e Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal.* São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.* São Paulo: Palus, 2004.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade.* São Paulo: Paulus, 2007.

PETRY, Luís Carlos. *Aspectos fenomenológicos da produção de mundos e objetos tridimensionais na hipermídia.* São Paulo, 2006.

SOULI, Sofia. *Mitologia Griega.* Atenas: Editorial Michalis Toubis S.A. 1995.

Tempo-Memória: Imagens de Educação

Ana Maria Haddad Baptista

Mestra e doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pós-doutoramento em História da Ciência – PUC/SP. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho de São Paulo dos Programas stricto sensu *em Educação. Autora de diversos livros e artigos em periódicos.*

Introdução

Este texto é uma reflexão referente a um curso, Tempo-Memória na Educação, ministrado nos Programas de Educação, *stricto sensu,* da Universidade Nove de Julho de São Paulo no primeiro semestre de 2015. O texto foi construído durante o semestre. Os alunos, em grande parte, nortearam as discussões e, consequentemente, muitos aspectos teóricos foram vistos com maior ou menor profundidade, de acordo com as indagações e o ritmo dos estudantes.

Um dos conceitos mais abrangentes e, talvez, o melhor e mais completo para postular o tempo na atualidade é o cunhado por Bauman, ou seja, tempos líquidos. O que é o tempo líquido? De acordo com Bauman tal dimensão do tempo está associada à renegociação do sentido do tempo. Em suas palavras:

> O tempo na era da sociedade e de consumidores líquida moderna não é cíclico nem linear, como em outras sociedades conhecidas da história moderna ou pré-moderna. Eu sugeriria que ele é, em vez disso, pontilhista – esfacelado numa infinidade de fragmentos separados, cada qual reduzido a um ponto cada vez mais próximo de uma idealização geométrica de adimensionalidade (2011, p. 176).

Prossegue afirmando que pontos não possuem comprimento, largura e nem profundidade. Apenas existem. Presume-se que cada ponto possa conter um potencial infinito, além de infinitas possibilidades. Pode explodir se inflamado de forma inadequada.

Os tempos líquidos liquidam, intencionalmente, quase todas as tentativas de reflexão a respeito de qualquer coisa. Os tempos líquidos buscam aniquilar a todo e qualquer preço todos os projetos educacionais, culturais, econômicos e outros. Esvaziar temporalidades e, consequentemente, subjetividades. E uma possível abertura do ser, uma fresta para que contemple sua própria interioridade fica à mercê de poderes perversamente constituídos que agem de todas as formas. O homem, o educador por excelência, está mais do que nunca subtraído de sua temporalidade. Foucault, por exemplo, sempre antenado, nos fala em um de seus escritos, a respeito do assunto:

> Abertura, como se diz abertura dos olhos ou ainda abertura de uma ópera. Não é possível enganar-se. Esse homem, que da manhã à noite vai ficar ao abrigo de suas cortinas, pode ver vir à tona, do vazio de sua memória, todas as suas imagens passadas (criança no tempo da escola, moleque de férias, adolescente, amante): ele não faz o relato do tempo reencontrado, mas o do presente contínuo (...) o que abre o tempo sobre uma irreparável dispersão (2014, p. 18).

Nessa medida, buscamos em nosso curso Tempo-Memória na Educação, espaços em que pudemos refletir, juntamente com os discentes, categorias de tempo e de memória que possam, no mínimo, restaurar e refletir subjetividades, temporalidades e experiências, em especial, na área educacional. Indiscutivelmente cada curso é um curso. Continuamente mudamos. Os alunos são outros. As formações acadêmicas são diversas, enfim, nenhum curso pode coincidir com aqueles ministrados anteriormente. Por isso, (entre outras coisas), ser um educador, de fato, é um processo tão desafiador! Como fica o diagnóstico do presente?

Os primeiros textos, no curso em questão, a serem discutidos foram a respeito das categorias de tempo-memória na mitologia grega e nos textos de Platão. Na perspectiva da mitologia,discutiu-se o conceito de memória via Mnemósine. Mãe das nove Musas, denominadas prolongadoras da memória. Diz a mitologia grega que as musas são as protetoras de artistas, cientistas e poetas. Particularmente, na poesia, lembremos: as Musas são aquelas que guiam os poetas. Os poetas eram portadores, na Grécia antiga, da verdade. Mestres da verdade por usar as palavras de Marcel Detienne. Naturalmente, que os critérios de verdade, naquele tempo, não eram os mesmos da atualidade. A verdade do poeta não necessitava de verificabilidade e repetibilidade. O poeta tinha o dom da vidência. Somente a ele era conferido o poder de olhar diretamente o passado de seu povo e, posteriormente, dar concretude ao que tinha visto.

Foram discutidos quatro obras de Platão: Timeu, Fédon, Fedro e Mênon. A escolha se deu por entendermos que são obras que contemplam questões de tempo-memória que pretendeu-se discutir em nosso curso. Uma delas a famosa teoria da reminiscência. Ligada à tal questão houve uma discussão a respeito do conhecimento. Em que medida, na perspectiva platônica, era posto que o conhecimento poderia ser inato? Também pode-se discutir a questão da escrita. Por que Platão desconfiava da escrita? Em que medida a memória ficava comprometida, de acordo com o grande filósofo? Ao mesmo tempo foi colocado em questão a passagem gradativa de uma sociedade oral para uma sociedade que passou para a escrita. Em que medida todas as organizações sofrem mudanças?

A escrita foi largamente discutida. Tal questão trouxe, sabe-se, uma outra configuração social. Analisou-se, também, a problemática acerca da passagem do pensamento mítico religioso para um pensamento gradativamente racional como atestam os textos platônicos.

A leitura de Platão trouxe à tona questões a respeito de religiosidade e cosmologia. A leitura de Deleuze, a respeito do assunto, foi fundamental. Pode-

se discutir, de forma analítica, a concepção predominante de tempo-memória enquanto uma categoria cíclica. O que seria uma concepção cíclica de temporalidade? Uma concepção que é fundada nos movimentos dos astros, se a base for platônica, conforme descrito no Timeo. O tempo vai e volta. As coisas se repetem até que se complete o Grande Ano. E voltam a se repetir. O que indica, de acordo com Deleuze, a magnitude do tempo.

Um outro ponto de discussão importante foi a questão da educação na Antiguidade Grega. Quem eram, verdadeiramente, os "professores"? Via de regra, de acordo com os registros que foram preservados, o pedagogo era aquele que levava, acompanhava a criança até uma escola onde um mestre ensinaria as primeiras letras e noções de cálculos. O pedagogo, geralmente, era um escravo e, na maioria das vezes, assistia às aulas e funcionava como uma espécie de gravador, ou seja, posteriormente, repetia as aulas para a criança para que esta pudesse fazer suas lições. Discutiu-se, também, em larga escala, o papel da mulher. Na verdade eram condenadas aos serviços caseiros. Poucas tiveram acesso à escola, pelo menos, as mulheres de Atenas.

Posteriormente, a leitura de *Confissões*, Santo Agostinho, foi fundamental para que se discutissem pontos importantes a respeito da Educação, ou seja, a formação na entrada da Idade Média. A leitura de *Confissões* possibilitou a perspectiva de Educação sob a ótica, conforme se sabe, de uma grande pensador. Agostinho nos conta como foi sua educação durante a infância. O predomínio, por excelência, da importância da memória enquanto, basicamente, um verdadeiro arquivo. As crianças, em seu tempo, tinham que decorar lições, poemas. O saber estava estritamente vinculado à memória que conseguisse reter o que foi aprendido. As crianças apanhavam, de fato, dos mestres, caso não tivessem decorado as lições passadas por eles. Neste momento do curso os integrantes puderam fazer grandes reflexões a respeito da escola atual. Entre outras discussões o que mais se destacou foi o quanto a escola de hoje ainda cobra, perversamente, o "decoreba", num mundo totalmente diferente daquele descrito por Agostinho. E como tal, apenas reproduz conhecimentos, desprezando a possível contribuição dos alunos em geral. Fizemos tristes constatações.

Agostinho possibilitou também algumas reflexões mais estritas a respeito de temporalidade quando analisamos suas indagações a respeito da memória. Ele se pergunta o que é o presente, o passado e o futuro num contexto em que as teorias a respeito do assunto ainda eram muito diferentes do que hoje se entende por temporalidade, subjetividade.

Para que todos refletissem os aspectos mais profundos e abrangentes a respeito de temporalidade e subjetividade na modernidade, foram pedidas

leituras de Kant. Inúmeros aspectos da *Crítica da Razão Pura* foram analisados. E neste ponto a leitura de Deleuze a respeito do filósofo alemão foi fundamental. O que pretendeu Kant? Quais seus conceitos a respeito do tempo? Neste ponto importante do curso fizemos uma retrospectiva sobre o papel e a concepção de tempo na Antiguidade, ou seja, recuperamos que, de acordo com a maioria dos pensadores e dos registros que foram preservados, em vários graus, o tempo era concebido como cíclico. Platão foi uma vez mais lembrado, ou seja, o tempo de Platão mede períodos. Um conjunto de períodos e, desta forma, assegura a repetição das identidades nos astros e nos calendários. O tempo mede acima de qualquer coisa a ordem. Aristóteles em sua concepção de tempo indica o tempo subordinado ao movimento dos astros. Ficou claro, uma vez mais, que o tempo na Antiguidade Grega era concebido com uma categoria circular, cíclica.

De acordo com Deleuze (2008:20), em Kant há uma consciência moderna de tempo se comparada às concepções clássicas e antigas. Para Kant o tempo e o espaço são categorias *a priori.* Categorias universais e necessárias. Nessa medida, mesmo a experiência estaria submetida e somente seria possível graças ao tempo e ao espaço *a priori.* O tempo e o espaço como formas de aparição do que aparece é o que Kant denomina 'formas de intuição'. A intuição seria uma presentificação. O imediato. Os fenômenos estariam dados no tempo e no espaço. Nessa perspectiva, o tempo e o espaço seriam, na verdade, formas de imediaticidade. O conceito é aquilo que se chama mediação. O conceito remeteria ao conceito. Opera-se, desta forma, uma unificação (2008, p. 40).

Deleuze usa uma imagem, sob nossa perspectiva, fascinante para nos tornar mais próximos dos conceitos kantianos de temporalidade. Ou seja, "o tempo sai fora dos gonzos". O tempo não estaria mais enrolado. O tempo deixa de ser número da natureza, deixa de ser número do movimento periódico:

> Tudo ocorre como se ele, que estava enrolado na maneira de medir a passagem dos corpos celestes, se desenrola como uma espécie de serpente e se sacode de toda subordinação a um movimento ou a uma natureza. Devém um tempo em si mesmo e por si mesmo, devém um tempo vazio e puro. Que não mede nada. O tempo adquire, assim, sua própria magnitude. Sai de seus gonzos, ou seja, de sua subordinação à natureza. É a natureza que estará subordinada a ele (2008, p. 42).

A leitura de Deleuze, via Kant, provocou momentos intensos de profundas reflexões, em especial, quando pensamos conjuntamente e com Deleuze sobre os profundos mistérios que o tempo postula. Deleuze nos fala em seus célebres textos (2011, p. 440) a respeito da incomensurabilidade do presente vivo e dos intervalos.

Quais as reflexões que pudemos fazer em tais discussões? Uma delas foi ter maior compreensão de mecanismos de apreensão dos fenômenos, assim como de caminhos de aprendizagem que envolvem o processo educacional.

Goethe: a educação da sensibilidade

Goethe (1749-1832), conforme é sabido, foi um dos maiores representantes do movimento romântico universal, em especial do alemão. Nasceu em Frankfurt. Seu estilo causou um grande impacto em sua geração e nas gerações posteriores. Uma obra de Goethe, pouco conhecida no Brasil, é a sua famosa autobiografia. Foi uma escritura de maturidade. No entanto, ela pode nos revelar um verdadeiro retrato de época, em especial, em relação à educação. Por meio da autobiografia (2010, p. 135) de Goethe, apresentada aos estudantes e bastante debatida, pudemos constatar o quanto a sua educação foi praticamente aristocrática. Filho de uma família muito abastada (de pai e mãe) relata na referida obra a sua educação desde a infância. Sua casa era imensa. Com uma das bibliotecas mais completas para a época, visto que seu pai já havia herdado centenas de livros raros de seu avô. O seu pai dedicava-se, com muito esmero, a cuidar pessoalmente da educação dos filhos. Nessa medida, além de frequentar a escola pública da época, como a maioria das crianças e adolescentes de seu tempo (que vinham de famílias ricas e tradicionais), teve os melhores professores particulares da época. Latim, grego, italiano, literatura e outros conhecimentos foram, via de regra, com professores especialmente contratados. Além disso, professores de piano. Assistia a teatros e óperas. Viajava. Tinha contato com grandes personalidades, com alto grau de estudo, em sua casa.

Pudemos, desta forma, refletir o quanto uma formação completa e incentivadora pode influir na vida futura de uma pessoa. Evidentemente, não numa relação de causa e efeito. A educação jamais, felizmente, se rende a uma fórmula. Goethe poderia, como muitos, ter passado despercebido pela história. Poderia não ter sido nada expressivo. No entanto, deve-se reconhecer, que muitas vezes, uma educação exemplar em todos os sentidos, aumenta as chances de um futuro mais brilhante. Aumenta as possibilidades de uma formação mais completa.

Goethe, poucos sabem, não foi somente um dos maiores representantes do Romantismo. Foi, sobretudo, um grande cientista. Elaborou muitos métodos científicos. Interessava-se, com afinco, pela botânica. Tinha suas plantas, as quais, acompanhava, dia a dia, para concluir suas hipóteses.

A sua obra mais conhecida foi *A Doutrina das Cores.* Lembramos que Goethe contestou Newton em suas teorias. Foi o escritor alemão que colocou

em xeque que as cores somente são possíveis por causa da luz. Ou seja, os objetos não possuem cores neles mesmos. As cores não estão nos objetos. Apenas nos pigmentos. Somente a luz poderá dar cor aos objetos por meio de sua incidência que se reflete em nossos olhos. Para a época foi um verdadeiro escândalo. Onde já se viu contradizer um físico como Newton? Somente no século XX a contribuição de Goethe foi reconhecida pelos artistas cubistas, impressionistas e outros.

Discutir Goethe levantou uma importante questão para os educadores e para nossas discussões em grupo: a educação estética. A educação das sensibilidades. A arte, em todos os graus, prolonga a percepção. A arte potencializa o raciocínio mais lógico e objetivo. Concluiu-se o quanto as escolas, via de regra, omitem e desprezam a educação dos sentidos. O quanto não há, intencionalmente, em especial, nos dias atuais, a menor preocupação com uma educação mais plena, integradora e potencializadora de pensamento. A educação artística, enquanto disciplina, quando existe nos currículos é deixada de lado e, infelizmente, vista com desprezo pelos educadores em geral.

Tempo, subjetividade: Bergson e Deleuze

Durante muitas aulas um texto importante discutido, para os objetivos do curso, foi o livro *Bergsonismo* de Deleuze. Consideramos uma obra de grande referência para todos que pretendam estudar e compreender o papel da subjetividade em inúmeras áreas do saber, em especial, aqueles da área da Educação. Um dos principais pontos abordados foi o quanto Bergson considera, em sua cosmologia, que fazemos parte de um Todo. Existe um Todo, assegura Bergson, via Deleuze, que não nos é dado. O Todo é aberto. Discutimos o quanto isso é importante e o quanto tal aspecto cosmológico é essencial para que os educadores tenham clareza do que, epistemologicamente, "está em nossas mãos". Ou seja, os limites, fascinantes, em todos os sentidos, de ação. Foram discutidos, amplamente, os limites da objetividade e da subjetividade. O quanto subjetividade implica em temporalidade e memórias. Simultaneamente ao texto de Bergson, via Deleuze, discutiu-se amplamente a autobiografia e memórias de Bertrand Russel. O filósofo possui observações a respeito do século XX muito agudas e que pode ajudar na construção dos elementos contextuais que permearam Bergson e o surgimento de seus postulados a respeito do tempo. Tais postulados foram muito úteis para a literatura, em geral, do século XX, para grande escritores como Falkner, Joyce, Proust, Graciliano Ramos, Georges Seferis e outros referenciais da literatura universal.

Os textos de Bergson e a leitura de Deleuze remeteram os discentes, mais do que nunca, a uma revisão de suas próprias temporalidades, assim como pensar nas temporalidades de seus alunos. Em diversos níveis: o da experiência, assim como questões ligadas ao movimento do ser e da memória.

Foram lidos, também, fragmentos de obras memorialísticas de Simone Beauvoir. Por quê? Simone de Beauvoir possui vários livros de cunho autobiográfico de muita importância para o curso: primeiramente porque foi professora, educadora. E uma professora que produziu muitos livros, artigos. Em especial, a obra *A força da idade* traz importantes contribuições enquanto um retrato da sociedade, além da francesa, do mundo. E como Simone foi uma professora, uma contribuição importante a respeito da educação. Além disso, Simone de Beauvoir, na verdade, em todas as suas obras faz reflexões importantes a respeito de temporalidades e subjetividades.

No entanto, para colocarmos em prática que a educação dos sentidos é essencial para estudantes e professores, refletimos, inclusive, uma novela de Simone de Beauvoir: *Mal-entendido em Moscou.* A novela em questão gira em torno de dois professores aposentados. E há grandes reflexões a respeito do tempo, como por exemplo a que se segue:

> A praça, o jardim, as pessoas sentadas nos bancos, tudo parecia melancólico à luz horizontal da tarde. O tempo estagnara. É terrível – Nicole tinha vontade de dizer: é injusto – ele passar ao mesmo tempo tão rápido e tão lentamente. Ela atravessava a porta do liceu Bourg, quase tão jovem quanto seus alunos, e olhava com piedade para os velhos professores de cabelos grisalhos. E pronto! Ela se tornou um velho professor e, depois, a porta do liceu foi fechada. Durante anos, suas turmas lhe deram a ilusão de que sua idade não mudava: a cada novo ano, ela os encontrava, tão jovens, e se integrava a esta imobilidade. No oceano do tempo, ele era uma rocha imóvel atingida por ondas sempre novas, sem erodir. E agora a correnteza a levava e a levará até que encalhe na morte. Tragicamente sua vida fugia. E, no entanto, era um gotejar de hora a hora, minuto a minuto. Era preciso sempre esperar que o açúcar se liquefizesse, que a lembrança se apaziguasse, que a ferida cicatrizasse, que o tédio se dissipasse. Estranho corte entre estes dois ritmos. Meus dias escapam de mim a galope, e em cada um deles eu me perco.
>
> Nicole se afastou da janela. Que vazio nela, em torno dela, a perder de vista. Este ano ajudara Philippe nas pesquisas. No ponto aonde ele havia chegado, não poderia mais ajudá-lo em nada. E Philippe morava em outro lugar! Ler por prazer, sem objetivo, era um passatempo um pouco mais interessante que palavras cruzadas ou jogo dos sete erros. Ela disse a si mesma: 'Vou ter tempo, todo o tempo do mundo para

> mim, que sorte!' Mas não é uma sorte quando não se encontra nada para fazer. E, além disso, ela se dava conta, a abundância de lazer nos empobrece (2015, p. 92).

O texto em referência, juntamente com os estudantes, nos levou a considerações a respeito da subjetividade do tempo, em um nível mais pessoal, ou seja, o que podemos fazer de nosso tempo? O que é envelhecer? E, sobretudo, o que seria envelhecer para um educador? A reflexão da personagem de Simone Beauvoir, realmente, levanta uma questão importante: nós, educadores, muitas vezes, não percebemos que o tempo passa. O magistério (em todos os graus) pode dar a ilusão do tempo. Ilusão de temporalidades. Em qual sentido? Nossos alunos estão sempre jovens ou na mesma faixa de idade. No entanto, como mudamos de turmas, podemos ter a doce ilusão de que o tempo se fixa. E no entanto ela não para de escoar. A personagem em questão se debate com sua ingenuidade de não ter percebido a situação.

Paulo Freire: educação e temporalidade

Paulo Freire, notadamente, é rico no que diz respeito a temporalidades. Valorizou, talvez, melhor do que ninguém a experiência dos educadores, assim como a dos educandos. Isso é fato. Um postulado essencial que marca, de fato, toda a escritura de Freire. Grande parte de suas obras são relatos, bastante reflexivos, a respeito de suas experiências, sem jamais deixar de incluir as falas dos "vencidos", como diria Benjamin. As obras *Educação como Prática da Liberdade, A Pedagogia do Oprimido* e muitas outras possuem verdadeiros conceitos a respeito do tempo e da memória.

A leitura das obras citadas possibilitou profundos questionamentos, entre eles: o quanto, nós seres humanos, diferimos dos animais, pela consciência de presente, passado e futuro. Com tal consciência o homem pode planejar e, de certa forma, dar um rumo ao seu próprio destino. E, acima de qualquer coisa: o conceito de inconclusão postulada por Freire, abre, fundamentalmente, questionamentos perfeitos a respeito das possibilidades da Educação, ou seja: nossos discentes podem ser mudados, visto que a todo momento não somos mais os mesmos, estamos, na verdade, sempre em processo de transformações. E, sobretudo, nós, educadores, temos que ter total consciência de que somos seres inconclusos.

Inconclusões

1. Simultaneamente ao curso os alunos foram estimulados a escrever um artigo que estabelecesse uma conexão com tempo-memória e seu objeto de pesquisa, incluindo experiências concretas na Educação.

2. Em diversos momentos do curso fizemos, coletivamente, reflexões a respeito dos textos (discentes) que, posteriormente, seriam apresentados e publicados nesta coletânea.

3. Em dois momentos do curso houve um espaço, para que cada um dos integrantes apresentasse, em linhas gerais, um conceito fundamentado e de cunho pessoal de tempo-memória. Tais conceitos estão, a seguir, nas palavras de seus autores e participantes do curso:

O tempo pode ser explicado de diversas maneiras ou por diversas categorias. Podemos pensar no tempo enquanto uma medida que ordena o nosso mundo e as nossas vidas. Podemos pensar o tempo como o tempo passado discutido pelos pensadores e filósofos.

Podemos pensar o tempo enquanto tempo musical, posto que é através dele que sabemos a métrica (novamente medida) da melodia. Este tempo é o da duração de cada nota que forma o todo da música e sua duração.

Podemos pensar o tempo também como sendo o limitador de nossa duração, pois é o tempo que nos lembra que somos mortais e que somos finitos, partindo desta vida, cada um de nós, no devido tempo.

Portanto, podemos pensar no tempo que estamos dentro do tempo, no tempo e com o tempo. Todo o tempo estamos contando o tempo. Em tempo.

Catarina Justus

Em resposta a esta questão poderei omitir alguns fatos que seriam relevantes neste exposto, visto que não consigo apreender em grande escala os eventos que aqui descreverei. Enfim, delinearei acerca do tempo à época em que eu morava na zona rural, época de criança. O tempo era constituído para mim de momentos lentos e tediosos. Naquele tempo havia o silêncio. Quase nada acontecia devido à subjetividade do menino. Quando íamos à feira, o que era raro, o tempo, aparentemente, passava rápido, uma vez que me deliciava com as novidades como: os automóveis, os brinquedos e algumas diversões impossíveis de aparecerem lá na roça. Nesse passo, em minha ingenuidade de menino, o tempo sempre se apresentava como inimigo. O tempo passou junto com minha estatura física e fiquei sempre a questioná-lo a partir de minha perspecti-

va, do meu eu. Nessa luta de lamentações contra o tempo cheguei aos dezessete anos. Nesse momento aparece uma angústia. Por que não completar logo dezoito anos para que eu começasse a trabalhar? Mais uma vez o tempo se apresentou como uma categoria causadora de tédio. Sendo assim, percebo agora que o tempo é algo que faz meus joelhos doerem considerando minhas experiências e a partir de um presente.

Antonio Carlos Rodrigues dos Santos

O tempo é a mais simples demonstração de ideia do que se foi, embora tenhamos certeza de que o tempo poderá acontecer em um contexto futuro ou está acontecendo neste exato momento.

O tempo que se foi... este é o mais característico pelo conceito de sua definição. Tudo que conhecemos, aprendemos e projetamos tem, como base fundamental, um conceito temporal e este está subjetivado em uma temporalidade que já é passado.

Exemplos estes são nossas definições quanto a conceitos matemáticos; toda a história, definição, desenvolvimento tem seu início em tempos remotos. Esta evolução que para nós parece que foi rápida, quando paramos para pensar, se prolonga por muitos séculos até os dias atuais. E como explicar esta noção de temporalidade, se não com a contextualização de que o tempo é medido somente com os olhos de quem o presencia e só se tem a noção exata com um olhar de memória e não de teoria?

O tempo é passado, não existe tempo futuro, e o presente já é passado pelo simples fato de não ser mais presente quando já o estamos vivenciando. E só damos conta deste tempo, quando nosso tempo individual, não aquele temporal; mas o que temos dentro de nós, faz-nos refletir sobre o que se foi.

Tempos de felicidades, tempos de tristezas, tempos que passaram depressa demais e outros não tão rápidos assim.

Estes pensamentos, assim como estas linhas, já fazem parte do tempo passado. O que não muda e se faz presente é este tempo interior que vive de diálogos com o 'eu' do presente, em busca de melhores práticas de vida, de trabalho e estudo. Mas em tudo isso o tempo é baseado em conceitos e ideologias que já ficaram empregados no tempo passado."

Leandro Tenório

O tempo passa, é móvel, e nos leva a uma reflexão profunda da nossa trajetória. É capaz de fazer mudanças naquilo que acreditamos. Houve um tempo

em que acreditava ingenuamente nas pessoas. Mas com o tempo em movimento percebi que tudo se modifica, mesmo que num pequeno espaço de tempo.

Para entendermos o tempo é preciso agir diante dele, posicionar contra ou a favor. Um ser temporizado está a todo momento repetindo-se no que pode fazer para enfrentar as mudanças temporais, sociais e culturais.

Considero-me um ser temporizado, pois tenho consciência de mim mesmo no tempo. Nessa consciência fui capaz de locomover-me na duração desse tempo para buscar minhas realizações. Todo ser capaz de agir no tempo está sempre aberto para enfrentar as transformações impostas pelo tempo.

Vanderley Pereira Gomes

Dar-se conta do tempo exige dar conta de si. Já dar conta de si exige olhar-se a si mesmo e se perguntar 'o que sou?' Digo 'o quê' porque você se vive um tempo em que tudo se objetiva e corporifica em uma existência que transcende o humano e reifica. Ou quase tudo, porque esse dar-se conta de si, por mais espinhoso que seja, faz-se necessário em algum momento da vida.

Penso, inclusive, que inúmeras pessoas passam pela existência sem se questionar ou refletir sobre o que é e, talvez, o resultado seja aquele lamento, sempre suspirado: 'é se eu pudesse voltar no tempo...'

Creio que sempre há tempo para quem é. Vejo-me como um ser intransitivo porque ao me dar conta de mim mesma, como sujeito, sou impulsionada a agir e decido minha própria existência. Assim, o tempo deixa de me escapar para se tornar aquilo que eu quero dele.

Mas há o hiato.

Há o momento em que a experiência do não-tempo – destemporalização, a imobilidade – se faz. É a morte – aquele tempo mesmo em que a desintegração total do ser, para não mais ser, produz o efeito inexplicável da perda. Não sendo matéria, sou memória. Mas será que sou?

As separações – passagens de dor e decisão – cuja sensação de falta de realidade ou tangência faz sentir um ralo que suga a alma, desfazendo-a. O depois é juntar os cacos e recomeçar.

Pergunto-me se não é a morte ou as separações partes do mesmo hiato? Não.

Preparo-me todos os dias para morrer, mas nunca estou pronta para as perdas não inexoráveis.

O tempo, como o ser, está para aquele que dele se apropria.

Cláudia Cristina de Oliveira

Começamos a viver no tempo quando ao fecundar duas células, fundem-se, dando início ao tempo biológico. Estas alterando-se a cada minuto cronológico traz a vida a um ser produtor de memórias.

A partir da fecundação interpretamos o tempo como crescimento, o cuidado que a espera traduz em pré-existência e ao passar duas semanas crescentes nesse tempo-espera, estabelece-se um incômodo transformado numa nova perspectiva de tempo-nascimento.

O tempo se inverte transpondo o ser saído do útero duas contagens rumo ao fim. Crescer, tornar-se, ser capaz, transformar-se, contribuir e terminar.

As memórias deixadas no mundo traduzidas em sentimentos dos que a possui, deixa-nos a questão contra o verdadeiro sentido do fim. Ele não existe?

O tempo para um novo recomeço não é contado, porém, kairós- infinito, um tempo que transcende a mente humana, que só é perceptível a fé.

Rafael Carlos da Silva

O tempo são os dias, os anos, as horas. Poderia responder aos mais desatentos, mas se ao colocar esta referência de tempo a pergunta 'o que é o tempo?' nos é feita novamente, somos obrigados a ampliar esta reflexão.

O tempo é cronológico, registrado nos relógios e calendários é, portanto, objetivo, porém também é subjetivo, interior a cada um de nós e pode ser marcado por momentos e sensações.

Em determinadas situações um minuto pode durar muito mais ou muito menos que os sessenta segundos marcados pelo relógio – ou pelo menos esta é a sensação que se tem. Por isso é que o tempo está diretamente relacionado à memória já que a cada vez que revisito uma situação vejo-a de maneira diferente e, consequentemente, atribuo a ela uma duração distinta.

O tempo pode ser constante, mas há momentos em que ele para, voa ou se arrasta – este tempo o relógio não é capaz de captar pois se submete à subjetividade do indivíduo e por isso é tão complexa de ser explicitada ou esgotada nestas poucas linhas.

Num dia desses, faltavam poucos minutos para o fim de uma aula, pedi aos meus alunos que guardassem o material, pois a aula estava acabando. Uma aluna fez o seguinte comentário: 'Nossa! A aula já acabou? Professora, por que às vezes o tempo passa tão rápido?' Naquele momento 'o meu tempo parou', após as discussões sobre as categorias de tempo, eu era incapaz de dar uma resposta superficial.

Enquanto eu me perdia em meus pensamentos procurando uma maneira resumida de levantar esta discussão, ao mesmo tempo em que sentia o tempo se

arrastar, o sinal bateu e a aula chegou ao fim. A aluna comenta: 'passou tão rápido que a professora nem conseguiu explicar'. Dividíamos o mesmo tempo cronológico, o mesmo contexto, mas cada uma vivenciou aquela experiência segundo a sua subjetividade, o seu tempo internalizado.

Nayane Oliveira Ferreira

O que é o tempo? Pensar sobre o tempo requer tempo... requer memória... Memória de um tempo que já passou, memória do tempo presente.

Como atualmente estamos fazendo muitas coisas ao mesmo tempo, sentimos que não temos tempo... sentimos que estamos perdendo tempo... perdendo a memória.

Por mais que nos alertem que podemos ter calma, que há tempo para todas as coisas, não conseguimos parar e experienciar os diferentes tempos.

Observamos que o tempo não tem um movimento cíclico, mas, como um caracol vai se desenrolando e podemos perceber uma certa linearidade dos fatos.

Este movimento do tempo é observado em diferentes espaços, sejam eles determinados ou indeterminados, subjetivos ou não, somos sujeitos no tempo.

Sujeitos em movimento, portanto, 'inconclusos'. Essa possibilidade da inconclusão é que nos permite 'ser mais'. Ou seja, não vivermos apenas num determinismo histórico, mas temporalizados.

Telma Cezar Martins

O tempo é o mestre da subjetividade, senhor do abstrato. Cabe ao tempo – ou assim lhe foi incumbida – a missão de estabelecer controle dos acontecimentos, padronizar períodos, limitar ações. Mas o que poucos sabem é que o senhor tempo não pode e nem se deixa controlar.

Compreender o tempo é uma tarefa árdua para os que não estão dispostos (ou acostumados) a receber respostas que não sejam exatas. O tempo não ocupa um lugar no espaço, ele integra o próprio espaço, não é possível desvinculá-los.

Do ponto de vista social, por exemplo, o tempo pode ser utilizado como indicador de períodos históricos, datar revoluções, revelar a ascensão do desenvolvimento de um processo maquinário, porém não fecha ou tampouco encerra ciclos. O mesmo 'tempo' que exprime acontecimentos do passado não pode garantir o findar de algumas ações. Podemos pontuar uma guerra com relatos e indícios de princípio, meio e fim, mas jamais garantir que não haverá desdobramentos, continuações, retaliações ou consequências. Sendo assim, como poderíamos limitar o

tempo se ele mesmo não se impõe limites? Como prender o tempo em um 'espaço' específico? Não há cárcere que possa fazer do tempo seu refém.

O tempo é universal. E como universo ele nos leva ao novo, nos revela mistérios e nos esconde segredos ainda desconhecidos. O senhor tempo não deixa 'pontas soltas', ele é a própria estrutura das tais pontas. Só entende o tempo quem está disposto a vivê-lo.

Jefferson Serozini

Bibliografia

A Century of Greek Poetry 1900-2000 Bilingual Edition. Seleção e edição de Peter Bien, Peter Constantine, Edmund Keeley e Karen Van Dyck. Grécia: Cosmos Publishing, 2004.

ALEGRIA, J. et alii. *L'espace et le temps aujourd'hui.* Paris: Éditions du Seuil, 1983.

ANDRADE, Almir de. *As duas faces do tempo.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora/ Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

ATTALI, Jacques. *Historias del Tiempo.* Tradução de José Barrales Valladares. México: Fondo de Cultura Económica, [s.d.].

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado.* Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-memória no romance.* São Paulo: Catálise Editora, 1998.

_____. *Bifurcações do tempo-memória na literatura.* São Paulo: Catálise Editora, 2002.

_____. "Mnemosine, Musas: uma gênese da memória e seus possíveis desdobramentos". *Revista Lumen,* 26 (2005): 11-21, 2006.

_____. *Tempo-memória.* São Paulo: Arké Editora, 2007.

_____. *Educação, Ensino & Literatura: propostas para reflexão.* 2. ed. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2012.

_____. *Cavalos sem memória*. Lisboa: Editora Apenas, 2012.

BARONE, Orlando (org.). *Borges Sabato: diálogos.* Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Globo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester.* Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEAUVOIR. Simone. *A força das coisas.* Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. *A força da idade.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____. *Mal-entendido em Moscou.* Tradução de Stella Maria da Silva Bertaux. Rio de Janeiro: Record, 2015.

BERGSON, Henri. *Duración y Simultaneidad.* Tradução de Jorge Martin. Buenos Aires: Del Signo, 200

_____. *A Evolução Criadora.* Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

_____. *Matéria e Memória.* Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Cursos sobre a filosofia grega.* São Paulo: Martins fontes, 2005.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas (volumes I, II, III, IV).* Vários tradutores. São Paulo: Editora Globo S.A., 1999. São Paulo: Siciliano, 1994.

CONSENTINO, A. *Temps, Espace Devenir, Moi.* Tradução do italiano de G. Frelat. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.

CORNFORD, Francis M. *Plato's Cosmology: The timaeus of Plato.* Cambridge/ Indianópolis: Hackett Plublishing Hackett, 1997.

COHEN-SOLAL, Annie. *Sartre: uma biografia.* Tradução de Milton Persson. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Cia das Letras, 2009.

DAVIES, P. C. W. *El espacio y el tiempo em el universo contemporáneo.* Tradução de Roberto Heller. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes.* Paris: Quadrige, 1998.

_____. *Le bergsonisme.* Paris: Quadrige, 1998.

_____. *Diferença e Repetição.* Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2000.

_____. *A Imagem-Tempo.* Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Crítica e Clínica.* Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DETIENNE, Marcel. *Los maestros de verdad em la Grecia arcaica.* Tradução de Juan José Herrera. México: Sextopiso Editorial, 2004.

EINSTEIN, Albert. *Notas autobiográficas.* Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *A Teoria da Relatividade Especial e Geral.* Tradução do original alemão de Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOETHE, Johann Wolfang von. *Ensaios Científicos: uma metodologia para o estudo da natureza.* Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo, Barany Editora, 2012.

_____. *Poesía y Verdade.* Tradução de Rosa Sala. Barcelona: Alba Editorial, 2010.

GREENE, Brian. *O Universo elegante.* Tradução de José Viegas Filho. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GUYAU, Jean-Marie. *La Gênese de L'idée de temps.* Paris: Éditions L'Harmattan, 1998.

LE GOFF, Jacques. *El orden de la memoria.* Tradução de Hugo F. Bauzá. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1991.

HAWKING, Stephen W. et.al. *O futuro do espaço-tempo.* Tradução de José Viegas Filho. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *O conceito de Tempo.* Tradução de Marco Aurélio Technik. São Paulo: DF/USP, Cadernos de Tradução, nº 02, 1997.

_____. *A caminho da linguagem.* Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2011.

HERÓDOTO. *História.* Tradução de J. Brito Broca. São Paulo: Ediouro, 2001.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses.* Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2001.

HOMERO. *Hinos Homéricos.* São Paulo: Editora UNESP, 2010.

_____. *Odisseia.* Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Ed. 34, 2009.

KATO, Shuichi. *Tempo e Espaço na Cultura Japonesa.* Tradução de Neide Nagae e Fernando Chamas. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, Máquinas, Subjetividades*. Tradução de Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Edições Sesc/N-1 Edições, 2014.

LIGHTMAN, Alan. *Viagens no Tempo e o cachimbo do vovô Joe.* Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Poemas.* Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

_____. *Poemas.* Tradução de José Paulo Paes. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s.d.]

_____. *154 Poems.* Ed. Greco-Inglês. Tradução para o inglês de Evangelos Sachperoglou. Atenas: Hellenic Literary and Historical Archive, 2002.

KLEIN, Étienne. *O tempo de Galileu a Einstein.* Tradução de Eduardo dos Santos. Portugal: Caleidoscópio- Edição e Artes Gráficas S.A., 2007.

MODIANO, Patrick. *Uma rua de Roma*. Tradução de Herbert Daniel e Cláudio Mesquita. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

_____. *Filomena Firmeza.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

NEWTON, Sir Isaac. "Definições"; "Axiomas ou Leis do Movimento". In: *Newton (Os Pensadores).* Tradução de Carlos Lopes de Mattos, Pablo Rubén Mariconda e Luiz Possas. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996. pp. 21-44.

NOBOKOV, Wladimir. *Fala Memória.* São Paulo: Editora Alfaguara, 2014.

PLATÃO. *Mênon*. Tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

_____. *Fedro.* Tradução de José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70 Ltda.

_____. *Timeu: Diálogo Vol.XI.* Tradução de C.A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1986.

_____. ΤΙΜΑΙΟΣ. Βασιλης ΚαλΦας. Atenas: Polis, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. *O nascimento do tempo.* Tradução do Departamento Editorial de Edições 70. Lisboa: Edições 70, [s.d.]

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. *Entre o tempo e a eternidade.* Tradução de Florbela Fernandes e José Carlos Fernandes. Lisboa: Gradiva, 1990.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swam.* Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

_____. *O tempo redescoberto.* Tradução de Lúcia Miguel Pereira. Rio de Janeiro: Globo, 1990.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa (tomo I, II, III).* Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus Editora, 1994.

_____. *La Memoria, La Historia, El Olvido.* Tradução de Agustín Neira. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S.A., 2000.

_____. *Caminos del reconocimiento: três estudios.* Tradução de Agustín Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. *A Crítica e a Convicção: Conversas com François Azouvi e Marc de Launay.* Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70 Lda., 1995.

ROSSI, Paolo. *El pasado, la memoria, el olvido.* Tradução de Guillermo Piro. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

RUSSEL, Bertrand. *Sobre a educação.* São Paulo: UNESP, 2014.

SAID, Edward. *Fora do Lugar: memórias de Edward Said.* São Paulo: Cia das Letras, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo.* Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013.

SEFÉRIS, Georges. *El Estilo Griego (volumes I, II, III).* Tradução de Selma Ancira. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. *Dias 1925-1968.* Tradução de Vicente Fernández González. Madri: Ed. Alianza Editorial, S.A., 1997.

SMOLIN, Lee. The Trouble with Physics. New York: Houghton Mifelin Company, 2006.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem.* Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Tempo-Memória na Educação: reflexões sobre as primeiras leituras de um professor

Antonio Carlos Rodrigues dos Santos

Aluno do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Graduado em Letras/ Literatura pela Universidade Guarulhos – UnG. Pós-Graduado em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Graduando em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC. Professor Titular da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Introdução

O trabalho na sua conjuntura surgiu a partir da convergência entre a disciplina Tempo-Memória na Educação e as reflexões que tenho feito acerca das leituras de meus anos iniciais na escola primária na década de 1980 no interior da Bahia. De antemão, omitirei fatos que por virtude de minha memória líquida tornam-se impossíveis de apreendê-los em grande escala. Neste sentido tentei relacionar os textos de minha incipiente leitura à categoria de tempo *qualitativo* postulada em Bergsonismo, de Gilles Deleuze, bem como outras categorias correlacionadas ao contexto das produções aqui refletidas.

Essas leituras se destacam como objetos delineadores que me servem de suporte para que eu, agora professor, exponha com entusiasmo e alegria as produções que serviram ao construto de minha identidade.

Sitiadas no longínquo momento do tempo de criança, ao mesmo tempo estas produções se fazem presença intrínseca em mim, no que se refere à duração da memória, segundo a ideia de Bergson, em Deleuze (2012, p. 50), de que *"[…] é todo o nosso passado que coexiste com cada presente […]"*.

É a partir desse *presente* que tento compreender a importância da leitura dentro e fora da escola, situadas no espaço e tempo e em pé de igualdade, refletir acerca da educação. Esforcei-me também neste exposto para me desvencilhar da escrita de um gênero autobiográfico propriamente dito.

Faz-se necessário, também, observar o conceito de leitura a partir de um olhar pautado numa situação comunicativa. Com efeito, não dá mais para promover o ensino ainda embasado nas velhas estruturas.

Acerca da questão do ensino Geraldi (2006, p. 92), postula quatro tipos de leitura: *"a leitura – busca de informação; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto e a leitura – fruição do texto*".

Um contraponto à proposta supracitada, é que na tentativa de buscar as categorias de Tempo e de Memória a partir de meu olhar subjetivo de reatar o tempo acerca do texto escrito, esbarrei-me na supervalorização escolástica, que primava pelo texto instituído e sacralizado, no entanto, todos achavam estar fazendo o certo naquela época. De acordo com o postulado em Bergsonismo, de Deleuze (2012, p. 49):

> […] É verdade que o passado nos aparece como cunha entre dois presentes, o antigo presente que ele foi e o atual presente, em relação ao qual ele é passado. Donde duas falsas crenças; de um lado, acreditamos que o passado como tal só se constitui após ter sido presente; por outro lado, acreditamos que ele é, de algum modo, reconstituído pelo novo presente, do qual ele é agora passado. […].

Se fizermos um paralelo da escola de trinta e cinco anos atrás, com a escola de hoje, a primeira que faltava merenda, a segunda não apresenta essa carência, mas; nesta, almejamos outras conquistas emergentes, diante de tantos problemas da contemporaneidade, vemos que não há espaço para romantismos infundados quanto ao querermos reger o hoje nos mesmos moldes do ontem.

Breve caracterização sócioespacial escolar

A escola, universo de minha iniciação educacional, localiza-se na cidade de Chorrochó, no interior da Bahia. Havia, à época, apenas quatro salas, que comportavam os alunos da primeira à quarta série.

Na década de 1980 a cidade contava aproximadamente com nove mil habitantes. Essa população sobrevivia ao mesmo tempo da agricultura e do comércio local. Desenvolver a habilidade da escrita e da leitura naquela época se traduzia em grande honra para minha família, e outras tantas, visto que significava a libertação da árdua lida do campo.

Lembro-me ainda de que o objetivo imediato que impulsionava as pessoas para a aprendizagem era a possibilidade de poder votar nas eleições municipais. Dada a extensão da cidade na época, a eleição significava muito mais do que um evento cidadão. Também era um momento de ajuntamento de pessoas que viviam distantes uma das outras – momento de reencontro, de alegria. As informações chegavam via cartas, rádio, alguns televisores e o livro. No entanto, em toda a cidade, dava para contar os aparelhos de televisão. Esses aparelhos eram reservados apenas às pessoas mais abonadas da cidade, que eram poucas. A mim restara o livro e o rádio.

Nessa confluência, que diz respeito à discussão sobre essa escola, sinto-me herdeiro vivo, não somente dos atrasos, mas também dos avanços. Basta considerar que essa escola relatada por mim, outrora tentava sobreviver concomitante a crises pelas quais passava o país. Assim, no que pese a subjetividade, observo que a questão da memória em mim não se encerra na seleção de coisas positivas e no descarte das negativas. Segundo apontamentos de Bergson, citado por Deleuze (2012, p. 43):

> Essencialmente, a duração é memória, consciência, liberdade. Ela é consciência e liberdade, porque é memória em primeiro lugar. Ora, essa identidade da memória com a própria duração é sempre apresentada por Bergson de duas maneiras: "conservação e acumulação do passado no presente". Ou então *"seja* porque o presente encerra distintamente a imagem sempre crescente do passado, *seja*, sobretudo porque ele, pela sua contínua mudança de qualidade, dá testemunho da carga cada vez mais pesada que alguém carrega em suas costas à medida que vai cada vez mais envelhecendo"[…].

Os primeiros objetos de leitura

O caminho mais palpável que encontrei para tentar materializar o Sistema Educacional em que outrora estudei, foi o de escavar na memória alguns textos. *Três* desses descritos no livro de *Comunicação e expressão.* Um texto que remetia ao palhaço Pinduca, cujo título não me recordo, *Os pastéis da Senhora fantasma*, também de autoria não recuperada, e *Tin-tin-gorin* de Georges Jordic (1924). Outros dois textos também fazem parte de meu repertório: *um* livreto de literatura de cordel comprado no meio da feira – *O sertanejo Antonio cobra choca,* de José Vila Nova (2008) *e Capitães de Areia,* de Jorge Amado (1983). É bom lembrar que a leitura do cordel se deu concomitante às outras promovidas pela escola. Hoje, diríamos que esse gênero deveria fazer parte do conteúdo do currículo escolar. E a última que se refere ao romance de Jorge Amado, somente conquistei com idade de vinte e cinco anos fora dos bancos da escola.

Leituras da primeira série

Na primeira série, o texto que citava o palhaço *Pinduca* foi a leitura que se instaurou como recepção, e que me abrira as portas das letras. O curioso é que nessa fase eu ainda não conseguia relacionar os morfemas da língua para a formação da chamada *classe das palavras.* Sendo assim, memorizei/decorei todo o texto fazendo uso da leitura em sua modalidade oral. Lembro-me de que eu deslizava o dedo sobre as linhas do texto e recitava tudo aquilo que tinha sido produzido em prosa, como se estivesse lendo poesia, palavra por palavra seguindo uma cadência rítmica. No que pese essa questão do ritmo, (Baptista, apud Deleuze, p. 66), propõe questionamentos acerca da leitura. Um desses recorre ao ritmo: *"[...] Quando lemos um livro despendemos além da síntese intelectual, de tempos fortes e de tempos débeis. São os níveis de leitura que podem ou não alcançar ritmos mais acelerados ou mais lentos […]".*

Consoante esta questão, ainda me vem à lembrança de que durante a leitura eu ficava muito ofegante, uma vez que tinha assumido um ritmo acelerado a fim de me livrar o mais cedo possível da tarefa, bem como ocupar a posição de leitor da sala – queria fazer bonito, mostrar-me hábil. Todo esse esforço, porque eu havia repetido a primeira série. Em virtude disso, minha mãe me obrigava a ler os textos do livro do jeito dela, como se fosse uma jaculatória. De tanto ouvir as recitações de minha mãe, decorei o texto. E, finalmente, compreendi o signo escrito.

Outro fator relevante para que naquela ocasião específica eu pudesse dar conta do texto, foi a cantiga de roda denominada *o circo pegou fogo.* Com essa Brincadeira eu me sentia motivado a continuar a lição de casa imposta pela es-

cola. Em meio ao processo da obrigatoriedade do dever de casa, uma espécie de chama acendia minha memória relacionando os dois textos, *o circo pegou fogo* com o texto que fazia recorrências ao palhaço *Pinduca.* De acordo com as postulações acerca do significado da palavra, Vigotski (2009, p. 9), recorre às seguintes considerações*: "[…] é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado [...]".* Ainda neste fio condutor do significado, reintera Vigotski:

> A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativo diverso do que o faz a sensação imediata […].

A história era boa e naquele momento o texto fazia muito sentido para um garoto do interior da Bahia, que tinha o lazer restrito às peladas de futebol ou quando aparecia algum circo precário na cidade. Curioso é que não me recordo de nenhum texto que a escola me apresentasse ligado ao futebol de minha infância. Acerca dessa questão, é como se não tivesse lido nada. Configura-se aqui o tempo *qualitativo* que não segue uma cronologia linear demarcada por ano, mês, dia, hora, minuto e segundo. Talvez tenha lido alguma coisa sobre futebol, mas nada me vem à memória. Em relação a isso, é como se o tempo tivesse parado, congelado para depois continuar. Neste sentido, ocorre também a categoria do tempo *descontínuo.* Assim, compreendo que naquele espaço e tempo o texto atendia às minhas necessidades situadas e tangenciadas àquele presente histórico. Talvez para preencher uma lacuna que se espaçava em meu *ser – leitor* a qual percebo, hoje, que eram ínfimas aquelas leituras. Concernente a esta questão do tempo como marcador de saudosismos infundados acerca da leitura, Baptista (2012, p. 46), afirma:

> [...] O discurso corrente é de que hoje as pessoas não leem mais e outras inverdades descabidas. Nada mais confortante de que jogar a culpa na sociedade e nos novos meios de comunicação. Outro argumento mentiroso e ardiloso: "no meu tempo sim é que as pessoas liam". Ora, liam o quê? Quais são as pesquisas que demonstram objetivamente que antigamente as pessoas liam mais? E muitos, se realmente liam mais, era por falta de opção. Somente para preencher o tempo. Ora, no passado

> quais eram as opções de lazer, de linguagens e tantas outras em relação ao que temos atualmente? […].

Ainda na primeira série foi me apresentado outro texto – *Os pastéis da senhora fantasma.* Também escrito no livro da primeira série, esta leitura teve sua particularidade. Reportava a história de uma senhora pasteleira que fabricava uma espécie de pastel, que obviamente era feito de vento. Curioso é que não me despertava sequer aversão do sobrenatural. Os salgados não faziam parte do cardápio da criançada da época, mas tínhamos notícia de que em outras regiões alunos gozavam de tal iguaria. O texto supracitado, em si, já trazia essa notícia, mesmo fictícia. Aos olhos de uma criança que raramente comia um pastel, o pequeno enredo trazia ressonâncias de realidade, e, com isso, recordo-me aguçarem-me os sentidos. Tocante a uma categoria de tempo mais adequada para esta situação me arrisco no emprego da categoria do tempo *sinestésico.*

Uma lacuna escolar

Na segunda série não me recordo de quase nada que diz respeito à leitura apresentada pela escola, que surtisse algum significado. Talvez as aulas se voltassem mais para o estudo sistemático da *gramática escolar*, *matemática, estudos sociais e educação moral e cívica.* Esta última disciplina ressoava maior significado no currículo da época em virtude do sentimento patriótico do país.

Nenhuma leitura mesmo que ressoasse a ínfima situação comunicativa daquela época me vem à memória. No que pese esta questão, Baptista (2013, p. 45) afirma que,

> […] O tempo enquanto categoria subjetiva, foge aos padrões adotados comumente, ou seja, está ritmado e sincronizado de acordo com nossas sensações internas, diretamente ligado a nossa subjetividade e nossas experiências.

Nesse perscrutar acerca da leitura, o tempo me parece cercear para depois fazer seu percurso. É nesse entremeio que outra leitura permeia minha memória dos tempos das primeiras letras nas quais as condições não foram adequadas ao que se entende, hoje, como fazer didático. Segue o fragmento desse texto, Jordic (1924).

Leitura ou flagelo?

> ***Tintin gorin***
>
> *Conhecem vocês o tintin gorin? Tintin gorin é um porquinho, um lindo porquinho gordo, fresco, rosado com o nariz arrebitado, olhinhos vivos, orelhas cahidas e um rabinho enroscado como um saca-rôlhas […].*

O texto supracitado é resgatado em minhas lembranças da terceira série. Estudávamos no período da tarde, a professora era muito rígida, e, portanto, sempre impunha regras duras. Todos os alunos seguiam à risca os deveres de casa, que se mesclavam entre leituras em voz alta, testes orais, tabuada entre outros. Uma garotinha chamada Rose não conseguia desenvolver as atividades no mesmo grau de habilidade esperado pela professora. Trazia grandes dificuldades e, portanto, não acompanhava as lições no mesmo ritmo dos outros alunos. A professora havia pedido uma lição em voz alta, todos, assim, o fizemos. Quando chegou a vez da aluna, esta conseguia ler, porém, na pronúncia da sentença "*tin tin gorin*", a aluna suprimia o *n* causando apócope. Assim ordenava a professora, que em voz alta berrava:

- *Rose, leia aqui!*
- *Ti ti gori.* Pronunciava a menina.

Tomada por uma fúria monstruosa a professora, que não admitia o insucesso daquela ocasião, desprendia beliscões, puxões de orelha e cabelos, sem falar nas palavras de ofensa. Foi tamanha a agressão que aquela pobre coitada chorava muito e tremia de medo. A professora certa de seu empenho profissional tentava fazer, a qualquer custo, que a aluna aprendesse a ler ali naquele momento. Era o padrão de uma postura docente de qualidade e correta tendo em vista uma escola que vigia os últimos anos da ditadura militar. Concernente à questão do *pensar certo* no âmbito educacional, advoga Freire (2010, p. 29):

> […] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

Naquele momento vivenciamos o tempo subjetivo por dois vieses diferentes. O tempo dado pelo ponto de vista do opressor, talvez com *rápida duração* e o tempo do ponto de vista do oprimido, acometido pelo terror, de *longa duração*.

A aprendizagem não aconteceu, ou melhor, aconteceu, ou talvez já houvesse acontecido, mas a violência da professora roubava, com certeza, todo conhecimento que a garota havia construído antes de chegar à escola. Naquele cenário, os moldes de interação social eram dados numa atmosfera de suma hostilidade. Contudo, o que mais me causou estranheza, com vistas à ótica do presente, é que foi justamente com essa professora que eu mais desenvolvi a

aprendizagem. A fim de recorrer mais uma vez à *subjetividade* do tempo *qualitativo,* é o que percebo acerca de meu desenvolvimento naquela escola opressora.

Nos tempos de hoje, diríamos: – cada sujeito tem seu tempo de aprendizagem. Naquela sala de aula, a implicação desse conceito se fazia inexistente, porque era subjetivo, visto que prevalecia o "eu" da professora. Um fator relevante da época era o poder incumbido ao docente para o bem fazer de seu ofício. No que se refere a esta questão, ao investigar *o como* do poder, como bem coloca Foucault (2013, pp. 278-279),

> […] "tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência, dois limites: por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que esse poder produz, transmite e que, por sua vez, reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade".

A leitura que a aluna fora obrigada a fazer era em voz alta, assim, este é um fator relevante a ser discutido aqui, que põe em evidência o fracasso da escola da minha época de criança no que tange o processo de avaliação. Acerca dessa questão, faz-se atual *As confissões* de Santo Agostinho, conforme aponta Baptista (2015, p. 39),

> […] Confissões é uma das poucas obras que registram, textualmente em que condições foram produzidos os primeiros momentos que possibilitaram a leitura silenciosa. Nessa medida, os olhos percorrem o texto. O texto finalmente, pode ser lido com os olhos. O texto passa a ter maior mobilidade, em relação aos momentos posteriores.

Ler em voz alta na época de minha escola primária era sinônimo de bom desempenho, por outro lado, a leitura em voz baixa poderia ser compreendida como deficiência. Ou ainda em muitos casos o problema era de natureza externa ao que se exige como habilidade leitora, como o caso supracitado, ainda me vem à lembrança de que a aluna tinha a língua presa.

Assim, entre beliscões, puxões de cabelo e orelha se dava a tortura. Lembro-me que ficávamos todos eufóricos para que a professora passasse a tarefa para nós, mesmo para tirar a colega do sofrimento, mas também a fim de nos mostrarmos mais hábeis, inteligentes, ou assustados, como se disséssemos, *"agora é a nossa vez de apanhar"!*

As lembranças que tenho da escola do início dos anos de 1980, entre outras aqui já postuladas, é também a escola do orgulho dos pais, que via de regra, delegavam autoridade aos professores para que estes castigassem seus filhos.

Uma leitura situacional

Na quarta série, a leitura que fez parte de meu repertório foi o livreto de cordel *O sertanejo Antonio cobra choca,* de José Vila Nova, que se apresentou também como singular. Essa leitura se fizera muito relevante por reportar a saga de um herói nordestino que dentre suas aventuras errantes se destaca a lição que este aplica ao Coronel Vicentino, cruel proprietário do engenho Jundiaí. Nesta leitura entraram em jogo as emoções, visto que dialogavam no momento, a situação social e a situação espacial. Segue fragmento do texto:

O SERTANEJO ANTONIO COBRA CHOCA
José Vila Nova
Quando o cangacerismo
Em alto grau admirava
No estado de Alagoas,
O povo todo falava
No coronel Vicentino,
Valente que admirava
Este coronel morava
Pertinho de Murici,
Um quilômetro mais ou menos,
Sendo o mais rico dali
E era o legítimo dono
Do engenho Jundiaí [...].

[...] Deixo agora o coronel
Como a piranha na loca
Mordendo e matando gente
Como cabra em cana soca
Pra falar num sertanejo
Chamado Antonio Cobra choca. [...].

Este texto é o que mais me recorda dos tempos da série primária, visto que apresenta duas singularidades: o canto de um fato heroico e a natureza cômica. Com efeito, tornava-se para mim, naquele momento, um texto que atendia aos meus anseios e impetuosidades de garoto levado. Por esse viés, o tempo *qualitativo* ocorre intrínseco à situação comunicativa.

Uma leitura mais, nunca é tarde

A leitura a qual descreverei neste capítulo é parte do texto *Capitães de Areia,* de Jorge Amado. Na ocasião eu havia interrompido meus estudos no se-

gundo ano do ensino médio, ainda no Estado da Bahia, e vim para São Paulo com o intuito de conseguir algum trabalho. Ingressei no ramo de panificação, na periferia de Guarulhos. Mais tarde, firmei residência em Itaquaquecetuba e continuei a trabalhar na mesma atividade. Sempre consegui me sustentar com muitas dificuldades, porém, uma coisa conservava em meu espírito, a vontade de terminar os estudos básicos e cursar uma faculdade. A voz de minha primeira diretora do ensino primário ainda ressoava em minha memória*: "estuda meninos, que um dia vocês conseguirão vencer na vida"!* Eu não tinha o hábito da leitura, no entanto, os sonhos inculcados por minha mãe, que sempre ensinou a todos os filhos mesclar o trabalho com o estudo me acompanhavam. Isso foi fundamental para o futuro que mais tarde eu viria a enfrentar. Conservava a ideia de que toda e qualquer leitura poderia transformar uma pessoa. Ideia de *causa e efeito,* novamente nas recorrências de Baptista:

> A maioria dos educadores de Língua e Literatura, além de outras áreas, acredita, fielmente, que escrever bem está estritamente ligado ao ato de ler numa incrível relação de causa e efeito. O famoso ditado de que o estudante que lê, escreve necessariamente bem. Portanto, a leitura seria a solução dourada, mágica e esperada para os problemas de escrita que, geralmente, afetam os estudantes. A leitura seria, afinal, a solução para a compreensão de textos, problemas de Física, Matemática e tantos outros mais que são atribuídos à falta de leitura, especialmente, a imprensa. (BAPTISTA, 2012, p. 69):

De acordo com os padrões que conceituam grosso modo a leitura, nessa época eu lia pouco. Gostava mesmo era de observar a poesia na constituição das letras da música regional brasileira.

Isso eu não percebia, mas de qualquer forma, já era um processo de leitura. Até que um dia, chegando a casa, encontrei um livro na estante, que meu irmão mais velho havia trazido da gráfica em que trabalhava. O livro era o célebre volume de Jorge Amado, *Capitães de Areia* (1983). Até então, eu me sentia excluído, em relação a outros colegas que haviam terminado seus estudos. Sentia-me também feito de areia tal qual eram aqueles garotos do referido romance. Enfim, comecei a ler Jorge Amado. Nas primeiras páginas, lembro-me de que sentia muita fadiga. Pulei toda parte introdutória que remete às cartas dirigidas ao jornal da cidade de Salvador. O tempo subjetivo em que eu me arrastava causava-me desânimo, cansaço e me dava sono. Faltava-me a experiência com as letras, como ainda não a tinha, eu sofria na parte introdutória do romance. Acerca dessa questão nos atemos ainda mais uma recorrência de Bergson, em Deleuze (2012, p. 31): *"[…] a duração não é somente experiência vivida; é também experiência ampliada"*.

Nesse passo, os esforços que me guiavam eram os resquícios que me restaram da escola. Orgulhava-me de um dia ter sentado em seus bancos. A leitura pouco a pouco se desenvolvia entre um ínfimo deleite e os vastos espinhos. Dava-me fadiga, cansaço e sono. Mas compreendia a importância de se começar uma vida nova. Uma vida que me firmaria e me colocaria num patamar diferenciado. A leitura começou a fazer sentido, de fato, quando se inicia as aventuras dos garotos delinquentes das ruas de Salvador**.** Nesse entremeio, Jorge Amado aparece como leitura de meu retorno à escola. Dialoga com minha realidade social e ainda traz categorias do tempo *qualitativo,* visto que me ajudam a compreender a educação como um processo, e não uma sequência de acontecimentos lineares.

Considerações finais

No tocante ao recorte dos textos, suportes de leitura que me introduziram ao letramento na escola de outrora, analogamente, observa-se que a escola contemporânea nos nossos dias, ao lançar mãos do currículo instituído, deve considerar as diversas manifestações culturais que circundam seu entorno. Isso se faz notório a partir da função social conferida nos textos que li fora da escola. Esses perpassaram os homologados pela instituição escolar.

Concernente ao ponto de partida dessa releitura, com base no aporte teórico aqui estabelecido, também vieram à tona falsos problemas em que se pautam os conceitos que circundam o ensino da leitura em sua totalidade. Reprisar as mesmas formas de ensino que perpassaram gerações não é o caminho mais democrático. Nesta problemática, (FREIRE, 1983, p. 43), ressalta que a *"escola ainda vive seu momento de acomodação e ajustamento,* no entanto*, o homem é o ser da integração"*.

No que pese as categorias de tempo-memória, muitas delas, de fato, se fazem presentes nos interstícios dos gêneros textuais abordados como objeto, no entanto, entendi que a categoria de tempo *qualitativo* em *Bergsonismo,* de Gilles Deleuze foi a que mais me norteou na amarração de duas pontas: o ensino que tive na década de 1980 e a disciplina tempo-memória na educação, ministrada pela professora Ana Maria Haddad Baptista, no curso de Mestrado da Uninove.

Outro fator relevante a se considerar neste artigo são os avanços que a escola contemporânea conquistou. Não pretendo, com isso, justificar acomodações, no sentido de afrouxarmos nossas lutas. Mas os dados documentados nos textos abordados me remetem a essa percepção.

Em suma, discorrer acerca das produções que trouxeram à luz a minha formação nas séries iniciais, sob o fulcro da filosofia, sobretudo no recorte da disciplina tempo-memória, fez-me refletir de modo mais consciente acerca da educação, bem como entender que muitas práticas de ensino têm que passar por revisão urgente, a começar por mim mesmo, como professor que representa a escola, e, que de fato, somente assim, poder-se-á gozar de um ensino emancipatório em que se compreende o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos.

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães de areia.** 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Leitura & leitura: uma breve provocação.** Revista da fundarte – ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014.

_____. **Educação, Ensino & Literatura: propostas para reflexão.** 2. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora Arte-livros, 2012

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. 26. ed. São Paulo: Editora Graal, 2013.

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de. **O texto na sala de aula.** [*et al.*]. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

NOVA, José Vila. **O sertanejo Antonio cobra choca.** 5. ed. São Paulo: Editora Luzeiro, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

JORDIC, Georges Louis Pignon. Tintin gorin. Disponível em: <*http://books.google.com/books/about/**tintin_gorin.**html*>. Acesso em: 20 de jun. de 2015.

Trajetos da pós-graduação em educação no Brasil: um testemunho pessoal

Antônio Joaquim Severino

Feusp

Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica; doutor em Filosofia pela PUC de São Paulo. Livre-docente em Filosofia da Educação pela USP.. Professor titular, aposentado de Filosofia da Educação, Faculdade de Educação da USP. Atualmente, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNINOVE.

Introdução

A volta ao tempo passado é necessidade para que se possa apreender a historicidade de nossas práticas e, consequentemente, de toda a nossa existência. Pois estas se dão sempre como práxis historicossociais, ou seja, a nossa realidade concreta é sempre decorrente de um permanente processo de construção material e cultural, conduzido por um sujeito coletivo no decurso da temporalidade histórica. Não só nossos conhecimentos, mas igualmente nossas instituições e nossas ações se constituem como resultados das intervenções sobre os diversos setores da realidade objetiva, intervenções que fazemos sempre em coletividade, em consonância com projetos pensados e executados por conjuntos de pessoas, reunidas em torno de intencionalidades compartilhadas, por mais diferenciadas que possam ser as opções de cada indivíduo ou de cada grupo. Sob qualquer ângulo que a prática humana possa ser considerada, seja em sua dimensão técnica, em sua dimensão política ou em sua dimensão cultural, ela se desenrola na temporalidade histórica e na espacialidade social, num permanente processo de devir, num contínuo vir a ser. Por isso mesmo, seu processo real se realiza numa intrínseca relação dialética que articula o presente tanto ao passado como ao futuro. Sua concretude na atualidade, sua dinâmica no momento atual, tem vínculos profundos com os momentos já vencidos, já cristalizados em suas configurações, ao mesmo tempo que se projetam no futuro, como exigências de novas configurações ainda não definidas. Em decorrência dessa condição de nossa prática, se quisermos avaliar suas expressões atuais, bem como projetar seus direcionamentos futuros, se faz necessário resgatar sua história, mantendo viva sua memória, pois só ela pode nos fornecer, ao nos legar a posteriori um traçado objetivo e já trilhado, nos permite aquilatar as conquistas e as perdas eventualmente ocorridas, permitindo-nos assim efetivar um balanço significativo, com potencial para nos esclarecer sobre os caminhos futuros.

Tal é o objetivo presente neste texto: delinear a memória da experiência da pós-graduação em educação no Brasil, aproveitando o ensejo de poder participar da proposta editorial desta Coletânea, toda ela voltada para esse exercício de se repensar vários aspectos da historicidade da educação entre nós. Sem dúvida, resgatar a memória de nossas práticas não é produzir mera exposição de fatos datados, mas sobretudo investir num diálogo em busca de novos sentidos para elas, para se enfrentar os problemas atuais, tentando superar soluções já vencidas, buscando-se inspirações que fecundem novos projetos.

Nosso sistema de pós-graduação institucionalizada está completando seus cinquenta anos, acumulando, sem dúvida, uma experiência consolidada, tendo atingido inquestionável êxito, com bons resultados a contabilizar. Sua

contribuição é significativa para o melhor conhecimento da problemática nacional, expressa nos diversos campos da realidade brasileira bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais nos diversos campos do ensino, da pesquisa e da gestão, formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante no âmbito teórico e prático. Sem nenhuma dúvida, a pós-graduação no país transformou-se numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu significativamente para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Esse resultado se faz bem visível no caso da pós-graduação em educação. Nesta área, a pós-graduação desempenhou um importante papel no processo de seu desenvolvimento científico, social e cultural, potencializando o impacto da educação no conjunto da vida da sociedade brasileira.

Assim, este breve texto pretende trazer à cena alguns registros, análises e reflexões sobre o caminho percorrido e os horizontes que se descortinam para a pós-graduação em educação, em nosso país. Como não se trata apenas de fazer um mero registro técnico, mas de resgatar a memória dessa caminhada histórica, entendi necessária uma referência a pessoas e fatos que tiveram destaque nessa trajetória. Quero, com isso, reconhecer o papel que essas pessoas desempenharam para que essa experiência se constituísse como um rico manancial para o desenvolvimento da educação em nosso meio. Sem dúvida, estamos falando de uma experiência muito fecunda, já detentora de um respeitável acervo de contribuições que avalizam o seu papel histórico e seu acerto cultural. Mas, ao destacar algumas personalidades que atuaram como lideranças, não estou desconhecendo o inestimável papel e mérito que tiveram na trajetória da Pós-Graduação em Educação aquelas centenas de colegas docentes que foram força ativa na construção dessa consolidada experiência, mesmo que não apareçam às luzes da ribalta na crônica regular. Pela sua dedicação à causa, pelo investimento diuturno no desempenho das tarefas de ensino, de pesquisa, de orientação, de participação institucional e de intervenção no debate coletivo, cabe-lhes reconhecer inestimável contribuição.

De igual modo, a referência explícita a apenas algumas instituições não significa o desconhecimento da importância que todas as demais têm nesse processo. A restrição decorre tão somente da natureza deste texto como depoimento pessoal, da limitação do espaço para sua expressão e da necessária indicação de momentos que representaram articulações mais destacadas do processo.

Além disso, para que os leitores possam identificar o lugar de onde falo, tomo a liberdade de iniciar este depoimento incluindo nesse percurso também algumas referências a minha participação pessoal nesse processo, uma vez que

fui agente e testemunha dele ao longo destas últimas cinco décadas. Por isso, o artigo terá antes o perfil de um depoimento, tecido de registros memoriais, de análises e reflexões pessoais. Isso não obstante, as fontes indicadas ao final podem fornecer as referências documentais dos fatos e dados a que aludi. Nesses documentos, o leitor poderá não só obter informações mais completas e detalhadas sobre a trajetória da pós-graduação em Educação no Brasil como também confrontar-se com outras tantas análises e interpretações dos fatos, produzidas por outros estudiosos que já se debruçaram sobre essa experiência.

Elaborado então sob a forma de depoimento pessoal, o texto retoma a trajetória histórica da experiência brasileira da Pós-Graduação em Educação, ao longo de seus 50 anos de existência. Registra fatos e desenvolve análises e reflexões, acompanhando o processo de gênese, formação e desenvolvimento dessa experiência. São destacados os momentos articuladores considerados mais significativos, seus agentes pessoais e institucionais. Conclui relacionando os desafios políticos e científicos que ainda se impõem aos gestores do sistema e aos educadores, responsáveis pela administração política e pela condução pedagógica da pós-graduação, no atual contexto da realidade social brasileira[1]. Meio século é igualmente meu tempo de envolvimento com a pós-graduação em educação no país, pois quiseram os fatos que eu participasse diretamente de sua implantação e de seu desenvolvimento a partir do final da década de 1960, tornando-me assim uma testemunha ocular de sua história.

Testemunhando esta caminhada desde as primeiras horas...

Tendo concluído minha graduação em Filosofia, em 1963, na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, voltei ao Brasil e em 1965, dei início à minha atividade acadêmica no ensino superior. Ao mesmo tempo que lecionava Filosofia, na PUCSP, inscrevi-me, sob o regime antigo, no doutorado em Filosofia nessa mesma instituição., desenvolvendo minha pesquisa filosófica e apresentando minha tese sob a orientação técnica, inicialmente do Prof. Michel Schooyans e, em seguida a seu retorno para a Europa, do Prof. André Franco Montoro, mas também com um certo acompanhamento do Prof. Joel Martins, que organizou alguns seminários de Filosofia da Educação para um pequeno grupo de candidatos a esse modelo de doutorado: Walter Garcia, Maria Aparecida Bicudo, Dermeval Saviani e eu. O prof. Joel e o prof. Von Zuben

1 O texto retoma e atualiza versão original do trabalho, publicada na Revista ***Educação & Linguagem***. São Bernardo do Campo. Umesp. v. 12. nº 20. pp. 273-293. jul./dez. 2009.

nos supervisionavam nessas atividades. Mas, já a essa altura, Joel Martins, o grande incentivador e organizador desse nosso regime de estudos pós-graduados, já havia implantado alguns cursos de pós-graduação na PUC-SP, nomeadamente os Programas de Psicologia da Educação, o de Ciências Sociais e o de Teoria Literária. No que me concernia, no plano pessoal, o Prof. Joel Martins teve papel determinante na minha decisão de levar avante esse projeto de doutorado, na medida em que cobrava de nós, incisivamente, esse compromisso. Uma vez defendida a tese e obtido o título, também fui convidado por ele para integrar a equipe que responderia pelo Mestrado em Filosofia da Educação, que ele se propôs a criar, em 1972. Essa equipe original foi formada então pelos docentes Newton Aquiles Von Zuben, Geraldo Tonacco, Demerval Saviani e eu. Aos poucos, outros componentes foram se agregando ao grupo. Ao mesmo tempo, Joel Martins levou essa mesma equipe para dar início a programa congênere na Universidade Metodista de Piracicaba, a UNIMEP, onde o Programa se desenvolveu plenamente, se autonomizando ao longo dos anos seguintes. Em 1976, Joel encarregou a mim e ao prof. Newton Cezar Balzan de implantar um novo Programa na área educacional, o de Supervisão e Currículo. Posteriormente, ambos os programas implantaram também seus cursos de doutorado.

Atuei junto a esses dois Programas da PUC-SP, como docente e como coordenador, em alguns períodos, até 1980, quando precisei me afastar para assumir a Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade, a convite da Profa. Nadir Kfouri, em seu segundo mandato, de 1980 a 1984. Assim, tive a oportunidade de participar intensamente da experiência germinal desses Programas que responderam pela formação de numerosos quadros que se espalharam por todo o país, indo inclusive integrar outros Programas de Pós-Graduação em Educação, em todo o território nacional. Mas mesmo como Vice-Reitor acadêmico, acompanhei de perto o desenvolvimento do Setor de Pós-Graduação no início da década de 80, ampliando minha visão dessa modalidade de curso.

Ao término de meu mandato como Vice-Reitor, surgiu a oportunidade de prestar concurso para ingresso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na cadeira de Filosofia da Educação. Aprovado nesse concurso, para lá me transferi, em 1986. Nessa instituição, logo fui credenciado para aturar também no curso de pós-graduação, do qual fui docente, orientador e, de 2001 a 2005, coordenador.

No final da década de 90, integrei o comitê de avaliação, junto à representação da área na Capes, então a cargo de Mirian Jorge Warde. No exercício dessa árdua função, foi a vez de conhecer mais de perto a sistemática da

pós-graduação, particularmente no que dizia respeito ao processo de avaliação, conduzido por essa Agência de Fomento. Por outro lado, a participação ativa nas atividades da Anped, com destaque para o período em que a integrava, como coordenador do Programa da USP, o Forpred permitiu-me uma aproximação ainda maior com a pós-graduação da área, graças sobretudo ao intercâmbio de ideias e experiências bem como a busca de caminhos conjuntos para a superação dos problemas comuns. Foram tempos de muitos estudos e discussões, cabendo destacar o longo debate sobre a questão da avaliação. Coordenei o Grupo Gestor, criado pelo Forpred, com vistas à elaboração de proposta de um modelo alternativo de avaliação. Embora aprovado pela Anped, a discussão da proposta não avançou para as instâncias superiores do sistema. É interessante observar que o modelo de avaliação da Capes continua até hoje como objeto de questionamento, sem dúvida sofreu alterações nas três últimas décadas, embora a maioria dessas mudanças tenham sido mais no sentido de agilizar sua performance, sobretudo quanto a automação dos registros. Dessa maneira, sua configuração continua sendo aquela de um modelo mensurativo, de perfil predominantemente quantitativo, não se encontrando mecanismos que dessem conta de uma avaliação diagnóstica de caráter qualitativo. Este continua sendo desafio ainda atual da pós-graduação nacional.

Ao longo de todo esse período de vivência e acompanhamento da pós-graduação em educação, tive diversas oportunidades de contatos e intercâmbios com outros programas, consolidados ou em processo de implantação, ocasiões de debates, de assessorias e muitas trocas. Essa longa e intensa jornada mostra o quanto minha vida, nestes últimos 50 anos, se identificou com a própria vida da pós-graduação em educação. Período em que me dediquei com afinco e idealismo às causas educacionais, cheio de convicção de que se encontravam aí mediações fecundas para a transformação da sociedade brasileira. Mas essa não foi uma jornada solitária. Muitas pessoas marcharam comigo, solidárias e enriquecedoras, e se alguma contribuição eu pude dar a essa construção, muito devo a essas pessoas. Algumas foram já citadas neste texto, aquelas que partilhavam objetivos e tarefas no *front* profissional. Mas, quando retomo essa trajetória, procurando fazer simultaneamente uma análise e uma reflexão, ao mesmo tempo que dar um testemunho, não posso deixar de me referir também, e com muita intensidade, àquelas que, fora do *front*, me davam retaguarda. Importa trazer à baila esta referência pois, do ponto de vista histórico, ela coincide com o mesmo período de lide, no ambiente acadêmico, com o ensino superior e com o ensino na pós-graduação. Agora quero me referir particularmente ao papel que Francisca, minha esposa, desempenhou ao

longo desse tempo, mesmo quando grávida de nossos três filhos, Guilherme, Orestes e Estevão, acompanhava de perto toda essa movimentação, oferecendo, com desprendimento e muita generosidade, além de imensa dose de tolerância com minhas ausências e desatenções, todo apoio logístico e emocional. No nosso caso, essa igualmente longa convivência de cerca de 50 anos, representou para mim uma contribuição significativa também no plano intelectual. A condição de vida conjunta me permitiu compartilhar, com muito aproveitamento de minha parte, do denso conhecimento que Francisca construiu na área das Ciências Sociais, particularmente da Antropologia e da Sociologia. Suas ricas intuições e abrangente percepção das dimensões sócio-antropológicas e políticas da realidade humana, adquiridas de uma grande capacidade de estudo, de leitura e de pesquisa, foram para mim, herdeiro de uma tradição filosófica que nem sempre escapava do idealismo, uma fonte de categorias e enfoques, com grande valia para o meu próprio amadurecimento intelectual e científico. Sua contribuição teórica foi um contraponto fundamental para que eu pudesse formar inclusive minha visão de educação, como uma prática real das sociedades reais. Fica aqui registrado este tributo, que a força da rotina e do cotidiano acaba não deixando transparecer. Registro que certamente todos aqueles que se envolveram nessas causas devem estender às suas esposas e familiares.

Foi em função desta afinidade com a vida da pós-graduação em educação e com estes sentimentos, que aceitei o convite para escrever este texto sob a forma de um depoimento pessoal, apoiando-me nesta experiência acumulada com minha participação da trajetória da Pós-Graduação nacional em Educação.

A gênese da prática da pesquisa na tradição universitária e o papel da Pós-Graduação

Mas este ponto de chegada, nos albores do século XXI, tem seus precedentes. Embora raras e pouco eficazes, referências à incumbência da Universidade fazer pesquisa e oferecer pós-graduação se fizeram presentes em nosso contexto, como bem o resgata Cury (2005), dado como primeiro registro o Decreto 19851, de abril de 1931, de autoria de Francisco Campos, Ministro da Educação do Governo Provisório de Getúlio Vargas. Mas só mesmo na década de 1960, começam a ser tomadas medidas e iniciativas aptas a produzir uma inflexão mais incisiva na tradição de nosso ensino superior. Ocorre que nosso sistema universitário, que só a partir de 1930 começa a se instaurar no país, surge sob marcada influência do modelo europeu, particularmente do modelo francês. Nesse sentido, as primeiras universidades que começam a ser insta-

ladas no Brasil, após 1930, foram pensadas ainda sob a inspiração do modelo napoleônico de ensino superior que já influenciara a criação das faculdades e cursos isolados de Direito, de Engenharia e de Medicina, implantados século XIX, para a preparação de profissionais que pudessem atuar, pragmaticamente, no enfrentamento dos problemas administrativos, técnicos e de saúde que se avolumavam no vasto território que então se tornava sede do reino, com a transferência da corte portuguesa para cá.

A Revolução de 30, mais do que uma rotineira mudança de poder na política doméstica, representou um importante marco no processo de modernização do país. Embora tardia e muito conservadora, essa modernização começou a chegar em nossos trópicos junto com os avanços globalizantes do capitalismo, com industrialização, urbanização a demandar igualmente maiores requisitos de cultura e de educação. Emblemáticos e relevantes foram eventos como a Semana de Arte Moderna, com seus reclamos por uma cultura nacional, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, lançando à nação o repto das exigências de uma nova educação, pública, laica e cientificamente lastreada.

Mas nos inícios da vida universitária no país, nas décadas de 30 a 60, as primeiras iniciativas relacionadas à pesquisa e à pós-graduação, ainda inspiradas no modelo francês, resumem-se à abertura de processos de doutorado, concebido como um compromisso ainda muito individual, até mesmo solitário, com pouco envolvimento de grupos de pesquisadores. Não se falava em mestrado e o doutorado limitava-se à interlocução do doutorando com seu orientador e, no máximo, com os examinadores que constituíam sua banca de defesa de tese. Salvo exceções dos também poucos institutos especializados, a sociedade não garantia aos novos doutores espaços institucionais consistentes e férteis em que pudessem dar continuidade a suas investigações. Além do status cultural e acadêmico que o diploma de doutor conferia, o destino da maioria dos doutores era mesmo o ensino superior, onde eventualmente podiam continuar sua atividade investigativa de forma bastante solitária, ainda que num contexto institucional.

Sem dúvida, na década de 50, novas decisões políticas e administrativas, extrauniversitárias, começam a colocar condições que repercutirão positivamente na instauração da atividade de pesquisa, ainda que com efeito a médio e a longo prazo. É o caso da criação do CNPq, em 1949, e da CAPES, em 1951. É de se observar que a Capes, proposta por Anísio Teixeira, privilegiava inicialmente o objetivo de preparar quadros para o ensino superior, objetivo, sem nenhuma dúvida, dos mais auspiciosos.

Mas só mesmo na década de 60, tem início a implantação de cursos sistemáticos de pós-graduação, entendidos como compromissos formais das Universidades, indo-se além da oferta do formato do doutorado isolado, o que ficou conhecido então como o "regime antigo" de pós-graduação.

Esta mudança parece ocorrer em virtude da mudança dos modelos inspiradores. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em decorrência de muitas variáveis políticas e econômicas – que não cabe abordar aqui – os modelos culturais norte-americanos começam a substituir os modelos europeus na configuração da vida social e da cultura brasileiras. O intercâmbio formal e explícito entre EUA e Brasil, em matéria educacional, se intensifica ao longo dos anos de 1960, período em que o país passa a buscar e a discutir uma nova configuração para o seu sistema de ensino superior, o que desembocará na reforma universitária de 1968, expressa legalmente pela Lei nº 5.540.

O que se gesta nesse período e se explicita claramente nas décadas de 60 e 70, no bojo do regime militar de governo, instalado em 1964, é a convicção da necessidade de uma reformulação do ensino superior no país de modo a incluir entre as tarefas específicas da universidade a formação de quadros profissionais especializados que pudessem produzir e administrar competências técnicas aptas a sustentar o desenvolvimento econômico do país. É bem verdade que os governantes de então, assessorados por especialistas norte-americanos, pensam sobretudo no preparo de profissionais das áreas técnicas, pois concebem o desenvolvimento da sociedade como resultante prioritariamente da intervenção tecnológica.

É nesse contexto político e econômico que se pode entender as iniciativas legais e administrativas para a criação e a implementação da pós-graduação no Brasil, agora mais voltada para a preparação de pesquisadores nos campos científicos e tecnológicos. E a sistematização institucional da pós-graduação brasileira, intimamente inspirada na experiência norte-americana, tem seu desencadeamento com o Parecer 977/65, do CFE, relatado por Newton Sucupira. Esse Parecer, aprovado em 3 de dezembro de 1965, abre caminho para a implantação dos cursos de Pós-Graduação nas Universidades Brasileiras, de norte a sul do país, processo que se acelera e se consolida nas décadas de 70 e 80, as Universidades aproveitando o ensejo de sua adequação aos novos dispositivos da Reforma Universitária de 1968, já dispondo então de diretrizes regulamentadoras específicas constantes do Parecer CFE 77/69, também da lavra de Newton Sucupira, onde foram definidos os procedimentos, requisitos e condições para o reconhecimento dos cursos pelo CFE e pelo MEC.

A caminhada da Pós-Graduação em Educação

E no caso da Pós-Graduação em Educação, a iniciativa pioneira ficou por conta da PUC do Rio de Janeiro. Implantou seu curso de mestrado em 1966 e o de doutorado em 1976. O Programa se destacou ao longo de sua trajetória, pela sua qualidade acadêmica, mantendo excelente avaliação pela Capes.

No fim da década de 60 e início da década de 70, foi a vez da PUC de São Paulo. O processo de criação e desenvolvimento da pós-graduação nessa Instituição vincula-se íntima e profundamente à atuação de Joel Martins, reconhecido educador brasileiro, que se tornou um marco na história da pós-graduação no país, na área das Ciências Humanas, a partir de sua fecunda participação na constituição da experiência paulista.

Com formação básica em Filosofia e Pedagogia, Joel Martins fez o mestrado nos Estados Unidos e o doutorado em Psicologia no Instituto de Psicologia da USP, voltando aos Estados Unidos para um pós-doutorado na Universidade de Michigan. Passa um período também na França, tendo frequentado cursos de Merleau-Ponty, interessando-se, então, também pela Fenomenologia. No seu retorno definitivo ao Brasil, atua no CRPE, com Fernando de Azevedo, a convite de Anísio Teixeira. Tem assim a oportunidade de vivenciar as iniciativas pioneiras da pesquisa educacional no Brasil, formando uma visão abrangente da problemática da educação nacional. Ao vincular-se, posteriormente, à PUC-SP, após o estágio na Europa, Joel Martins vai exercer um papel de grande relevância na consolidação do projeto acadêmico dessa Universidade, atuando na vida universitária como docente do curso de Psicologia, como fundador e coordenador do Setor de Estudos Pós-Graduados e finalmente como Reitor da universidade, função na qual veio a falecer em 1993.

Na criação e no desenho dos cursos de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, como já antecipado acima, Joel teve atuação direta. Inicialmente, com a instalação do Programa de Psicologia da Educação, do qual foi também o primeiro coordenador; em seguida, em 1971, criou o curso de Filosofia da Educação, convidando aqueles que constituíram sua equipe básica (Newton Aquiles Von Zuben, Geraldo Tonaco, Antonio Joaquim Severino e Demerval Saviani). Na sequência, encarregou-me e ao prof. Newton Cezar Balzan para que projetássemos e implantássemos o Programa de Supervisão e Currículo.

Vinculados a essa contribuição da experiência da PUC-SP podem ser vistos também o Programa da Universidade Metodista de Piracicaba e o Programa da Faculdade de Educação da Unicamp, tendo em vista, em primeiro lugar, a intervenção direta do Prof. Joel Martins, que, na UNIMEP, contou com a

abertura do Prof. Richard Senn, então reitor da Universidade, no início da década de 70, enquanto que na UNICAMP, a parceria se deu com o diretor da Faculdade de Educação, prof. Marconi Freire Montezuma.

A história do Programa de Pós-Graduação da USP mostra sua gênese situada nesse momento de transição do modelo antigo para o modelo novo, a partir de uma experiência bem mais antiga. Os registros históricos mostram que já antes de 1970, a pesquisa em educação era conduzida de modo sistemático no Departamento de Didática na antiga Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que continuou significativa após a criação da Faculdade de Educação, cujo embrião foi aquele Departamento. Sua trajetória reflete um esforço e um investimento que lhe garantiu a consolidação de uma tradição de pesquisa, o que se expressa pelo significativo número de trabalhos realizados desde aquela origem. Para demonstrar essa condição, basta citar os nomes dos professores Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, João Eduardo Villalobos, Heládio Antunha, fundadores da Faculdade de Educação, tal como a conhecemos hoje.

Outra experiência inaugurante é encontrada no mestrado em educação que nasce em 1971, no IESAE [Instituto de Estudos Avançados em Educação], em pleno seio da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro. O pós-graduação do IESAE foi uma experiência *sui generis*, não só pelo seu *lócus* de criação mas por representar uma intenção em apoiar a pós-graduação numa prévia prática de pesquisa. Isso se explica pelas visões diferenciadas e inovadoras de algumas personalidades que foram reunidas no âmbito da FGV: Simões Lopes, seu presidente, Moniz de Aragão, ex-ministro da Educação, diretor do IESAE, Durmeval Trigueiro Mendes, Julieta Calazans e Sérgio Fernandes, responsáveis mais diretos pelo perfil acadêmico do mestrado em educação. O IESAE foi concebido e planejado como um centro de pesquisa que deveria, simultaneamente, oferecer um curso de pós-graduação. Segundo depoimento da própria Julieta Calazans (FAVERO/BIANCHETTI, 2005, pp. 163-164)), Durmeval teve um papel fundamental na implantação e na condução dessa pós-graduação do IESAE, representando também inegável importância para toda a pós-graduação brasileira em educação, embora isso não seja devidamente reconhecido. Foi ele o responsável pela elaboração do projeto do IESAE e quem acompanhou o desenvolvimento da proposta. Dá um enfoque filosófico-educacional à proposta do IESAE, vinculando esse enfoque ao conhecimento objetivo da realidade da educação nacional. E já defendia a centralidade da pesquisa na formação pós-graduada. Por sua vez, Julieta Calazans trouxe para o mestrado do IESAE uma rica experiência do trabalho social, mostrando a íntima vincu-

lação da educação com as preocupações de cunho social. Desempenhou igualmente um papel preponderante na criação da Anped, de cuja criação foi uma das mentoras e grande articuladora de sua fundação.

Quanto às iniciativas instauradoras que ocorrem nas universidades federais, igualmente nos inícios da década de 70, cabe registrar a experiência da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que se destaca pelo fato de sua institucionalização ocorrer a partir de uma experiência de ensino pós-graduado germinada anteriormente, graças a um projeto de formação pós-graduada elaborado e implementado pela Faculdade Interamericana de Educação, instalada nessa cidade, projeto de alcance multinacional que começou a ser elaborado no âmbito de convênio assinado entre o MEC e a OEA, a partir de 1967. Razões de natureza política acabaram gerando conflitos ideológicos e legais que inviabilizaram seu reconhecimento pela Capes e a renovação do convênio. Mas isso não impediu que essa experiência representasse uma importante contribuição para a constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Em 1971, foi implantado o curso de mestrado da Universidade Federal Fluminense; em 1972, criaram seus cursos de pós-graduação a Universidades Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA); na criação do mestrado da UFRS, teve papel fundamental a profa. Juracy Marques, tendo contado com a colaboração de uma doutora argentina, Eva Van Diterman bem como de Joel Martins; em 1975, foi a vez da Universidade Federal do Paraná; em 1978, a Universidade Federal de Pernambuco e em 1980, a Universidade Federal de Uberlândia.

De acordo com os registros do Portal da Capes, o país conta hoje com 159 núcleos institucionais de pós-graduação em educação, sendo que 66 deles oferecem mestrado e doutorado e 60, apenas cursos de mestrado. Generalizando a nomenclatura de Programas, 44 são oferecidos por Instituições Federais, 17 pelas Estaduais e 41 por instituições particulares, dentre as quais prevalecem as comunitárias. Quanto à distribuição regional, 14 se encontram na região norte/nordeste, 12 na região centro-oeste, 40 na região sudeste e 27 na região sul. Em 2005, começaram a ser implantados os Mestrados Profissionais, modalidade cuja pertinência na área tem sido objeto de questionamento, (SEVERINO, 2006)

Desafios que permanecem e horizontes possíveis

No entanto, em que pese essa inegável qualidade e o relevante contributo dado ao desenvolvimento da ciência entre nós, a pós-graduação no Brasil ainda enfrenta muitos problemas, não só de ordem epistemológica mas também

de ordem política. Tal situação cobra de todos uma permanente postura de vigilância crítica de seu desempenho acadêmico-científico bem como de sua gestão administrativa e política, até pelo fato de não se tratar de um segmento isolado e isolável do sistema mais amplo da educação nacional.

No caso da experiência na área da educação, grandes desafios ainda se colocam, embora ricas perspectivas continuem abertas para iniciativas renovadoras e inovadoras.

Não há como não começar destacando as limitações decorrentes da ausência de política pública mais sistêmica e consistente, articulada a um projeto civilizatório que fosse mediador de um desenvolvimento mais integral da sociedade brasileira. O que é da responsabilidade do poder público, representado por suas instâncias administrativas. Trata-se de um âmbito macrossocial referente às bases estruturais de todo esse processo, do qual dependem necessariamente as iniciativas das instituições e das pessoas nele envolvidas. Estamos aqui numa esfera que transcende o poder de decisão da comunidade científica, uma vez que se trata dos próprios fundamentos do modelo societário pelo qual optou o país, modelo marcadamente neoliberal que tem da educação uma concepção pragmatista, concebendo e buscando implementar a educação como mera variável do capital, escoimando-a de qualquer outra significação de cunho político e ético. Sob esse ponto de vista, a pós-graduação é tratada sob a mesma perspectiva da educação em geral, como se fosse um processo de mera qualificação técnica de mão de obra para o mercado de trabalho. E se, de um lado, são limitadas as forças dos educadores para a inflexão dessa política, de outro, é seu compromisso, no desempenho de sua atividade científica e cultural, diagnosticar, criticar e denunciar as suas contradições, avançando propostas para sua superação, ou seja, lutar contraideologicamente, opondo-se aos ideólogos do sistema. Na defesa dessa causa, precisam se unir todos os funcionários do conhecimento, independentemente da área a que se vinculam.

Em nosso contexto histórico-social, a participação do Estado, como gerenciador dos recursos públicos, é imprescindível para o desenvolvimento de um adequado sistema educacional, em condições de atender as necessidades da população. Por isso, no seio dessa luta "ideológica", frente aos aparelhos do Estado e aos gestores administrativos do sistema, avulta-se a questão da valorização da ciência e da pesquisa, como sua fonte. Dessa valorização, deve decorrer o compromisso com uma efetiva política de financiamento da investigação científica. Em que pesem as iniciativas já tomadas nessa esfera política e econômica, que se expressam nos diversos programas governamentais, muito ainda precisa ser feito no concernente à indução, à dinamização e à sustentação de

uma efetiva prática universalizada de pesquisa, o que se aguça nas áreas das Ciências Humanas, em geral, e da Educação, em particular.

Ainda na agenda das macro-políticas públicas da Pós-Graduação em Educação, a ser incisivamente negociada com as instâncias do Sistema, está a questão da distribuição da oferta de programas, cursos e vagas pelas diversas regiões do país. Trata-se da necessidade de superar a "sudestificação" exacerbada que ainda perdura e até se consolida nestas últimas décadas. Não se trata apenas de uma questão de isonomia mas sobretudo de equidade na preparação dos recursos humanos e na criação de condições para um desenvolvimento humano mais homogêneo no país.

Mas, ao mesmo tempo em que precisa envolver-se, através de suas instâncias associativas, nessa luta política e ideológica, os Programas de Pós-Graduação em Educação precisam igualmente e com igual empenho, investir na sua própria qualificação, pois é essa qualificação que lhes conferirá sua autenticidade, sua identidade e sua legitimação.

E a primeira exigência a esse respeito tem a ver exatamente com a articulação de sua proposta educacional com a sociedade em que se insere. Trata-se para todos os Programas da área de explicitar claramente qual sua concepção de educação e qual o papel que sua proposta específica deve desempenhar no seio da sociedade brasileira. Em suma, delimitar de forma bem clara qual o seu projeto político-pedagógico, como ele leva efetivamente em conta as necessidades e demandas da sociedade historicamente determinada em que se encontra situado, inclusive tendo bem presente a sua regionalidade sócio-cultural. Esta imprescindível vinculação umbilical com a vida social da comunidade é que deve servir de critério para se definir a relevância temática dos problemas objeto de pesquisa. Sem descuidar das exigências epistemológicas que se põem a toda atividade científica, a pesquisa desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação não pode perder de vista seu compromisso com o desvelamento da problemática real que tece o fenômeno educacional, com todas as suas implicações.

Por outro lado, continua presente na experiência de pós-graduação em educação a exigência de uma maior organicidade das propostas formativas dos Programas. Levando em conta os objetivos e as óbvias características de especialização e de aprofundamento desse nível de ensino, os Programas precisam mesmo configurar uma identidade, delimitando o espaço e o alcance de seu trabalho, apoiando-se na competência de seu corpo docente, gerando ambiente propício à consolidação e ao aprimoramento dessa competência, ao mesmo tempo que sinaliza para a sociedade e para os candidatos aos cursos qual sua vocação e sua especialidade. É a intencionalidade teórica e temática

dessa proposta formativa, via prática sistemática da pesquisa, que servirá de referência para o estabelecimento das linhas de pesquisa e para a priorização dos projetos investigativos de docentes e discentes a elas vinculados.

Continua impondo-se aos responsáveis pela Pós-Graduação em Educação um intenso esforço na qualificação do processo de produção do conhecimento, para que ele não resvale rumo a um produtivismo tarefeiro e mecânico. Não se pode perder de vista, um instante sequer, que além da produção em si mesma de conhecimento novo, a Pós-Graduação tem o compromisso intrínseco com a formação de novos pesquisadores. E isso exige uma tríplice qualificação: o domínio de procedimentos técnico-operacionais, o domínio dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa aplicada e o domínio de referenciais epistemológicos de fundamentação do conhecimento.

A esta tríplice exigência se vinculam vários problemas que permanecem atravessando o dia a dia da vida dos Programas e cuja superação precisa ser enfrentada. Entre eles se destacam a fragilidade e a heterogeneidade dos resultados dos trabalhos investigativos expressos nas teses e dissertações; a tendência à pesquisa individualista e solitária; a dificuldade de constituição de sujeitos coletivos de produção de conhecimento, como grupos de pesquisa, como projetos temáticos compartilhados; a falta de apoio institucional em termos de recursos técnicos e instrumentais para a dinâmica qualificada de produção científica, desde iniciativas que subsidiassem os alunos na proficiência da língua estrangeira até o encaminhamento de seus trabalhos para apresentação em eventos e para publicação em veículos qualificados.

Quem faz um mestrado ou doutorado está habilitado a publicar. O fato concreto, se efetivamente publica ou não, pode decorrer de circunstâncias bem objetivas que devem ser julgadas e avaliadas com outros critérios. (Não há periódicos suficientes, não se tem tempo para se dedicar a essa tarefa, problemas de saúde, problemas profissionais, obstáculos existenciais, exigem outros critérios para avaliação). Mas há um desempenho objetivo esperado por que é necessário, não há como dispensá-lo. Não se está julgando o empenho das pessoas mas o seu desempenho, quando estão dadas condições mínimas para o mesmo.

A exigência de um conhecimento científico específico para se abordar a fenomenalidade educacional, por se tratar sempre de um objeto de natureza prática, não nos exime do exercício do rigor e da dedicação sistemática à pesquisa com decorrências comuns à prática científica. Uma metateoria para fundamentar essa prática da pesquisa é demanda permanente. Mesmo uma pesquisa qualitativa precisa ser rigorosa, metódica e sistemática. Há sempre um desafio epistemológico com implicações institucionais.

Igualmente o aprimoramento do processo seletivo de modo a garantir a escolha dos melhores candidatos, com base em critérios qualitativos, imunes a influências espúrias ou inconsequentes. Para tanto, impõe-se aos Programas definir indicadores mais pertinentes para aferir a condição de ingresso, particularmente o que diz respeito ao perfil do projeto de investigação apresentado pelo candidato.

A busca da superação às reconhecidas limitações do necessário intercâmbio internacional. Constata-se que as inserções internacionais praticadas se originam mais de iniciativas particulares dos docentes do que de uma interação institucional dos Programas.

Também o diálogo entre os diversos Programas do país, em suas múltiplas formas, institucionais e científicas, mediadas pelas instâncias representativas (Anped, Forpred, Capes etc.) mas também por iniciativas entre Programas, consolidando-se uma plataforma conjunta em relação à luta por causas comuns, com o estabelecimento de objetivos e metas para a área como um todo, superando-se as disputas e concorrências lastreadas na competitividade despropositada.

Outro desafio para a área é seu relacionamento com a CAPES, particularmente no que concerne ao processo de avaliação. Sem prejuízo de um esforço de aprimoramento desse processo, já que caberia à própria área de Educação oferecer modelo para toda forma de avaliação educacional, impõe-se reconhecer a necessidade e a importância da avaliação externa, tanto quanto do amadurecimento da capacidade para a autoavaliação. Mas em ambos os casos, a natureza e a finalidade fundamentais do processo devem ser, respectivamente, o diagnóstico e o aprimoramento. Toda avaliação precisa vincular-se a um duplo movimento: um que leva à percepção das insuficiências, das carências e das lacunas da prática vigente, e outro, que nasce de um intenso desejo de mudar, de se aperfeiçoar, sempre com vistas a dar melhor conta dos objetivos visados.

Uma relação mais construtiva com o processo da avaliação institucional, praticada pela Capes. Criticar o modelo vigente não significa ser complacente com a mediocridade da prática do conhecimento. Nossa crítica não deve pautar-se pelo objetivo de encontrar uma modalidade mais facilitadora de avaliação, mas pelo propósito lúcido de contribuir para o aprimoramento do próprio sistema. Assim, ao se cobrar a valorização do periódico nacional, não se trata de desvalorizar o periódico internacional, de dispensar nossa internacionalização como se não fosse relevante e valioso o debate universalizado. A comunidade científica é necessariamente globalizada. O que se defende é que o debate local deve igualmente ser consistente e valorizado.

Conclusão

Buscar o sentido da Pós-Graduação, em nosso contexto, pressupõe a referência lúcida e competente ao papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. Trata-se de questão substantiva, de ponto nodal, pois é em função desse significado que se pode atribuir significação aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação. Impõe-se considerar, preliminarmente, a exigência do compromisso do conhecimento com a relevância social. A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos relacionados com a construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação da sociedade e de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira.

Assim, no que concerne à realidade brasileira, esse compromisso de contribuir para a construção de uma nova sociedade implica conceber e praticar a ciência e a educação de modo a fazer delas instrumentos da emancipação humana, tanto no plano pessoal como no plano coletivo, levando-se em conta as precárias condições de existência em que ainda se encontra a maioria da população brasileira. São bem conhecidas as carências que marcam a nossa sociedade, seja no âmbito da situação socioeconômica, seja no universo das relações políticas ou na esfera da cultura simbólica.

Deve ser, pois, sua obrigação privilegiar temáticas e objetos socialmente relevantes, engajando os pós-graduandos, seus professores e o próprio Programa como lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo que é, na finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica.

A inclusão, pela Capes, de um novo quesito em seu modelo de avaliação dos Programas, qual seja, a inserção social, relança o debate sobre o impacto que a ciência e a pesquisa devem ter sobre a sociedade. Tem-se insistido que à Pós-Graduação cabe enriquecer e aprimorar não apenas a ciência mas tam-

bém a sociedade, que o conhecimento, a ciência, a pesquisa devem produzir resultados que contribuam para a transformação qualitativa da sociedade. E busca-se mostrar que não basta sustentar que toda ciência, pelo simples fato de ser boa ciência, rigorosa e competente, já estaria tendo impacto social, criando cultura. É preciso mais que isso, é preciso que o fazer da Pós-Graduação articule temática, formação científica e transformação social, de tal modo que o saber acadêmico alcance a dinâmica da vida social. Mas isso sem se transformar em doutrinação ideologizada, mantendo sua condição específica de conhecimento que esclarece e intencionaliza a realidade humana envolvente.

Bibliografia

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. Maria Julieta Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped. nº 30, set./dez. 2005. (Número Especial). pp. 151-161.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (orgs.) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo/Florianópolis: Cortez Editora/Editora da UFSC, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta. ANPED. *Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa e Pesquisa em Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Documento ANPED. set., l995.

CURY, Carlos R. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65.. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped. nº 30, set./dez. 2005. (Número Especial), pp. 7-20.

FAVERO, M. de Lourdes de A. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped. nº 30, set./dez. 2005. (Número Especial), pp. 36-46.

PRESTES, Emília M. da T. Globalização, políticas e pós-graduação e desigualdade regional. In: XIII Encontro de Pesquisas Educacionais do Nordeste, 1997, Natal. *Anais Do XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, 1997.

40 anos da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped. nº 30, set./dez. 2005. (Número Especial).

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 30, set./dez. 2005. pp. 70-81.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped. nº 30, set./dez. 2005. (Número Especial) pp. 21-35.

SEVERINO, Antonio J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de Pós-Graduação. *Revista de Educação Campinas*. PUCAMP. Mestrado em Educação. v. 21, pp. 9-16, 2006.

Tempo-Memória: teatro e disciplina

Carminda Mendes André

UNESP, Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes. Arte Educação.

Este ensaio apresenta a hipótese de que a aparição da figura do encenador no teatro ocidental pode ter sido um dos fatores que contribuiu para o deslocamento do lugar do ator, no processo criativo, de criador para o de técnico da cena. Também indica que a arte da encenação é produzida dentro do discurso da disciplina.

A novidade e a alegria em assistir *Vestido de Noiva* dirigido por Ziembinski foi tamanha entre os jovens intelectuais que atuavam como críticos na década de 1950 entre Rio e São Paulo que Sábato Magaldi tentava convencer seus leitores de que a *arte da encenação* finalmente chegava, em atraso, ao Brasil.

Na busca por fontes históricas sobre o assunto, além da refinada crítica teatral de Alcântara Machado e as direções de Renato Viana, encontramos, entre as publicações patrocinadas pelo Serviço Nacional de Teatro – SNT – incorporado ao Ministério da Educação e Cultura, em 1948 –, o que talvez seja o primeiro *manual de encenação* elaborado por um brasileiro (o segundo sobre a prática da cena, se consideramos *Lições dramáticas* de João Caetano como a primeira publicação), de autoria do encenador Otávio Rangel, intitulado *Técnica Teatral*. Esse autor nos deixou duas publicações que versam sobre a prática do teatro. São elas: *Técnica Teatral* e *Escola Teatral de Ensaiadores*.

Técnica Teatral é um *manual* para aqueles que pretendem iniciar-se na arte da encenação. Escrito em forma de dicionário, apresenta conceitos estéticos, técnicas de cenotécnica, marcação, estilos de encenação e cenografia, os tipos de personagens do drama e da comédia.

Otávio Rangel foi encenador do teatro profissional atuando principalmente em espetáculos cômicos e musicais entre 1930 e 1950. Em seu Manual, podemos perceber os esforços em definir a função do encenador como artista principal, sujeito de saber e poder das decisões finais da obra; o "cabeça" do processo criativo, enfim, um modelo do livre pensador. O processo criativo no teatro moderno deveria seguir uma *hierarquia* formada e justifica pelas especialidades. Estamos diante de um maquinário sofisticado manejado por muitos técnicos.

> ENSAIADOR ou ENCENADOR – o "metteur-en-scène" do Teatro francês, que em equivalência portuguesa, é o que põe em Cena; aquele que ensaia; **o que ensina** e com o qual, na mais estrita justiça, fica o espectador em débito pelas várias e intensas emoções que o sensibilizaram; pelo desempenho convincente dos atores; pela acertada escolha da peça; pelo brilho, composta e propriedade da encenação; em suma, pela perfeita harmonia do espetáculo. **Ele é o supervisor de todos e de tudo.** (...) No âmbito da execução prática, através dos ensaios, conduz os artistas pelos escaninhos do entrecho, (...) levando-os aos umbrais da vitória que por eles serão transpostos sob os aplausos do público. (...) **O ensaiador é a cabeça do**

> **corpo de um elenco. Sem a cabeça não pode viver o corpo, ainda que seus órgãos reúnam as condições de sadia vitalidade.** Pesam nele todas as responsabilidades, próprias e alheias, pela razão de que se lhe impõe a condição de uma vocação especializada; **de uma cultura sólida e enciclopédica; de uma fina agudez de psicologista;** de uma visão policrômica de cenotécnico; de uma sensibilidade de esteta. ***Na fonte copiosa e cristalina dos seus conselhos se espelham os atores, por mais célebres, quando se lhes escapam certas observações que só uma acuidade profunda e uma ampla visão de conjunto podem resolver com acerto.*** **(...)** ***É ainda o condutor de quantos lhe estão subordinado: bailarinos, cenógrafos, contrarregras, maquinistas, costureiros, eletricistas, aderecistas, cabeleireiros e pontos*** (Rangel, 1948, pp. 69-71). Os grifos são nossos.

Na perspectiva do autor, para se ocupar "o mais alto posto da hierarquia profissional", era preciso, ao candidato, estar de posse de: a) Completo conhecimento, teórico e prático, da Técnica do palco; b) Estudos e natural agudez psicológicos; c) Apurado senso estético; d) Farta e permanente Leitura enciclopédica e, facultativamente, e) Orientação pedagógica" (Rangel,1954: 15). O encenador deveria reunir as qualidades de alguém que tem capacidade de governar a si e aos outros.

A função do ator era representar os comportamentos dos tipos psicológicos da convenção da época. Diferentemente do que viria acontecer mais tarde, aqui se trabalhava na *exteriorização* (formalização fixa) enquanto Ziembinski nos mostraria a *interiorização* dos personagens.

Pelas palavras de Rangel, é notório o valor dado ao *espetacular* em sua concepção de "teatro moderno". Em *Técnica Teatral,* o primeiro capítulo é dedicado à apresentar o edifício teatral e o espaço cênico, seus objetos e usos. No quarto capítulo dedica-se a apontar os espaços teatrais existentes no Rio de Janeiro dos anos de 1940, seus problemas e vantagens, no intuito de apresentar um certo modelo ideal de espaço cênico para os espetáculos "modernos". O quinto capítulo é dedicado à apresentação de um protótipo de teatro ambulante criado por Ângelo Lazary intitulado 'teatro portátil'.

Interessante foi encontrar nesse manual a exigência (ainda em caráter não obrigatório) do conhecimento em *pedagogia* para o encenador. Esse saber viria em auxilio às finalidades do ensaiador, posto que ele deve ter um "programa de ação" e um "método de executá-lo com eficiência". É em nome da *unidade* da obra que o encenador buscaria auxilio na pedagogia. Nessa perspectiva, a encenação configura-se como uma arte projetada, pré-concebida a partir de certos procedimentos capazes de alcançar determinado resultado; o processo criativo se aproxima da pesquisa científica.

Desse modo, não é possível afirmar que a arte da encenação não era conhecida entre os artistas profissionais brasileiros. No entanto, quando nossos críticos contemporâneos afirmam com alegria, que *Vestido de Noiva* inaugura uma nova fase do teatro, compreende-se tratar do efeito da interiorização que o encenador polonês realizou em corpos de atores brasileiros. No entanto, o que nos interessa é apresentar nossa percepção de que há aí uma continuidade histórica, qual seja, a legitimação do lugar de mando do encenador no teatro brasileiro.

Ao estudar encenadores estrangeiros do início do século XX (Stanislavski, Meyerhold, Gordon Craig, Adolfo Appia, Coupeau), encontramos manual de Gordon Craig, em 1905, intitulado *On the Art of the Theater* que alcança repercussão. E, sem dúvida, suas ideias chegaram até o Brasil.

Historicamente, a função do encenador como sujeito do conhecimento do processo criativo surge em final do século XIX, sob uma forte reação dos atores que não se convenciam da necessidade de tal figura. Diante da reação dos atores profissionais (no velho e novo mundo), instaura-se uma polêmica. Gordon Craig, para provar que a *encenação* é o caminho necessário para modernizar o teatro (entendemos o "modernizar" como se alinhar à perspectiva do *novo homem e de sua nova arte*), rejeita a tese do teatro como a somatória das artes. Craig defende a "independência" do teatro em relação às outras artes. Para inaugurar a prática da encenação e elevá-la à categoria de arte – arte nova – Craig apresenta o argumento que talvez seja o de maior representatividade da **procedência** do que seria a *pedagogia moderna* no teatro do século XX: o teatro não mais se origina da **palavra** (como se pensava até então), mas, sim do **gesto**, do movimento, da dança.

O encenador transforma *o corpo do ator* em *objeto de seu conhecimento*. Ao compor a cena (todo) em elementos (partes) e organiza a unidade da cênica de modo individual, tal processo tende a alienar o ator da totalidade da composição do espetáculo. Nesse contexto, o encenador é quem define quais elementos devem compor o espetáculo teatral e de que modo. Na pedagogia de Craig os conhecimentos são divididos assim: o gesto (que vem da interpretação dos atores); a palavra (que vem da literatura); a linha e as cores (que vem da pintura); o ritmo (que vem da dança). Em nossa hipótese, a pedagogia do processo criativo espelha a fragmentação das ciências e produz a necessidade dos saberes especialistas. O processo criativo também sofrerá o esquadrinhamento disciplinar que observaremos no processo de escolarização, criando um déficit entre o ator e o produto final, o espetáculo. O encenador cumprirá o papel do sujeito do conhecimento que descobrirá, no corpo do ator, modos como a forma desejada será alcançada.

Para Craig o ator deve submeter-se ao projeto do encenador justamente por não conhecer ou não participar da elaboração do projeto de encenação (correspondente, na escola, do programa de ensino). Mas há ainda outras razões. No texto de Craig há o diretor, ensinando ao amador, como o ator moderno deverá se comportar.

> O Diretor: Tendo passado em revista os diferentes trabalhos que competem ao diretor – composição dos cenários, da indumentária, da iluminação – chegamos à parte mais interessante: a disposição das personagens em cena, a composição de todos os seus movimentos e de todas as suas falas. **Pareceu-lhe estranho que não se deixasse ao ator regular ele próprio as suas palavras e os seus gestos.** Mas pense, por instantes, na natureza desse trabalho. Então, o diretor deveria comprometer, bruscamente, a harmonia da sua obra, deixando que nela se introduzisse **um elemento arbitrário?**
>
> O Amador De Teatro: Que quer dizer com isso? Em que é que o ator pode comprometer essa harmonia?
>
> O Diretor: **Inconscientemente**, note bem! De modo nenhum quero insinuar que ele deseje estar em desacordo com o que o rodeia. **Mas pode acontecer que o esteja contra a sua própria vontade.** Um pequeno número de atores têm um sentido muito firme dessa harmonia que os orienta, outros **carecem em absoluto desse sentido**, mas até mesmo aqueles que possuem esse **instinto** não conseguem integrar-se no conjunto e fundir-se nele harmoniosamente **se não seguirem as instruções do diretor.** (...)
>
> O Amador de Teatro: E eles [os atores protagonistas] compreendem e aceitam essa opinião?
>
> O Diretor: Apenas aqueles que têm a consciência de que, no teatro moderno, o essencial é a peça, **a interpretação justa e verdadeira da peça**. (*input* REBELLO: pp. 139-140) Os grifos são nossos.

O ator, com seu corpo e sua emotividade, ambos imprecisos, torna-se um "elemento arbitrário" na totalidade previamente planejada pelo encenador. Craig entende que a ordenação (que chama de harmonia) é absoluta, verdadeira. Há uma "interpretação justa e verdadeira" do texto a ser encenado; há, portanto, um modelo universal (ou uma lei) e, por conseguinte, um modo justo de se orientar em cena, que é *instintivo* no sentido de natural. A razão desse 'instinto de orientação' está de posse do encenador – seja por seus atributos naturais seja por sua cultura, seja ainda porque está de posse do saber teatral (e não ignorante ou inconsciente a ele). Ao utilizar as descobertas da psicanálise freudiana, Craig julga ser necessário orientar a *vontade* do ator, que, por "inconsciência", coloca a si mesmo em oposição à "verdadeira interpretação da peça".

De que modo esse processo é realizado?

> Amador: Quer então reduzir esses atores inteligentes (os protagonistas) ao papel de "marionetes"?
>
> Diretor: Pergunta-me isso com a mesma indignação de um ator que duvida dos seus próprios recursos. (...) E isso fere-os como se de uma ofensa pessoal se tratasse.
>
> Amador: Compreende-se...
>
> Diretor: Mas não compreende também que os atores deveriam aspirar a ser dirigidos na sua interpretação? **Pense um instante nas relações hierárquicas dos homens a bordo de um barco, e entenderá melhor a ideia que eu faço as relações que unem entre si a gente de teatro.** Quem **dirige** o barco?
>
> Amador: O homem do leme – o timoneiro...
>
> Diretor: O qual, por sua vez, obedece ao oficial de navegação, que está **sob as ordens** do capitão, não é assim? E deve-se obediência a qualquer ordem que não emane do capitão?
>
> Amador: Não.
>
> Diretor: E sem capitão o barco pode seguir a sua rota com segurança?
>
> Amador: Não.
>
> Diretor: E a equipagem obedece ao capitão aos seus oficiais e fá-lo de boa vontade?
>
> Amador: Sem dúvida.
>
> Diretor: **Não é isso que se chama disciplina, quer dizer, a submissão completa e voluntária a um determinado número de regras e de princípios, de que o mais importante é a obediência?** Facilmente verá a analogia com o teatro, onde trabalham centenas de pessoas, o que exige a mesma espécie de disciplina. **O mais leve indício de desobediência poderia ser desastroso. Previram-se os motins na marinha, mas no teatro não.** A marinha teve o cuidado de declarar em termos expressos e peremptórios que o capitão, a bordo do seu navio, é *senhor absoluto* (...). **O que eu lhe quero demonstrar é que, enquanto se não compreender que a disciplina no teatro consiste na obediência absoluta e voluntária ao diretor – equivalente do capitão – nada de grande se poderá fazer**. (...) O que ainda não se compreendeu perfeitamente no teatro, é o valor de um alto ideal artístico e de um diretor que fielmente o sirva. (REBELLO: s/d, 140). Os grifos são nossos.

As aproximações do teatro com a *disciplina militar* são claras e evidentes. É sob o princípio da docilização dos corpos já tão debatida por Foucault,

que Craig e tantos outros encenadores basearam sua pedagogia. A obediência deve ser *absoluta* e *voluntária* tal como a disciplina nos quartéis, nas escolas, nos hospitais, nos reformatórios ou em qualquer outra instituição pública ou privada criada para abrigar um grande número de indivíduos. Ora, no início do século XX poucos eram os atores profissionais que se submeteriam absoluta e voluntariamente às ordens de um tal capitão. Além de outro modo de produção, os artistas do palco eram sujeitos autônomos tanto no que diz respeito à sua sobrevivência como à sua arte. No Brasil, seu aprendizado se fazia tradicionalmente, ou seja, aprendia-se com os mais velhos, aprendia-se fazendo. Geralmente as companhias teatrais eram ambulantes. É no berço das ciências positivas que se desqualificam os artistas ambulantes a ponto de, no século XIX, a acrobacia circense ser proibida e associada à algo prejudicial à saúde física e moral.

As ordens centralizadas no encenador eram fundamentais em um processo criativo composto por tanta gente envolvida, sugere Rangel. Para evitar os "motins", Craig justifica o modo de organização militar no processo criativo. A obediência voluntária somente poderia ser alcançada com a "aceitação", de atores e de técnico, do jogo da hierarquia como um mal necessário. Uma vez legitimado o lugar do encenador como mandante do processo criativo, esse não mede esforços (mesmo que utilizando intimidações) para conquistar a mudança do comportamento dos atores.

Para nos certificar de nossa hipótese no caso brasileiro, encontramos ainda esforços para definir a figura do encenador no pensamento de Ruggero Jacobbi, que alcança respeitabilidade entre os artistas brasileiros da nova geração. Jacobbi define o encenador como "autoridade intelectual" ou "líder intelectual" do processo criativo. Enquanto o trabalho do ator (interpretação) era da ordem do sensível, o trabalho do encenador era da ordem do intelecto. Para o teórico, o ator se tornaria um intérprete dos textos encenados.

- E um interprete é também um artista?
- Bem, um interprete não é artista, em sentido absoluto; quero dizer, não é artista numa forma imediata e sim mediata; **um artista submetido a certas condições e limitações.** Por exemplo:

    1. Precisa de um texto para interpretar, texto válido mesmo sem a sua interpretação;

    2. O trabalho do intérprete não tem uma forma estável, imutável, e pode até ser todas as noites diverso;

    3. O trabalho do intérprete morre junto com este, não continua no tempo, pois não possui uma forma capaz de fixá-lo e guardá-lo.

Não sendo mais um artista e assumindo o lugar da sensibilidade no processo criativo, o ator do teatro moderno torna-se um aprendiz do projeto do encenador. A obediência do encenador para com o autor é espelhada para a relação entre encenador e ator. Na separação entre sensibilidade e intelecto, podemos perceber o deslocamento da mesma disciplina dos saberes que encontramos nas ciências positivas operando dentro do processo criativo no teatro de encenadores. Michel Foucault ao estudar a genealogia do discurso científico no ocidente, mostra que o racionalismo do poder disciplinar opera pela separação, categorização, hierarquização dos saberes. No campo pedagógico trata-se da categorização dos saberes mais racionais ao mais subjetivos, valorado do mais importante ao de menor importância, do mais complexo ao mais simples. No campo social, valoriza-se os trabalhos intelectuais enquanto os trabalhos braçais e domésticos continuam abaixo (menor valor). Cada sujeito toma sua posição na hierarquia das classes sociais a partir da categoria em que está locado seu trabalho. Nessa categorização, a posição do ator liga-se aos trabalhos braçais ou aos saberes subjetivos. É, a partir dessa categorização, que o lugar que ocupa o tornará inferior na hierarquia disciplinar do processo de criação no teatro moderno; por outro lado, o encenador toma a posição de comando. O que, aparentemente, refletiria dois opostos complementares (irracional/intelectual;; intuitivo/racional; sensível/lógico; fisiológico/organizativo; feminino/masculino) no processo criativo se alinha ao novo jogo de poder.

Não é por acaso que Craig expressa uma relação de tensão com os atores profissionais de sua época. No caso brasileiro, Décio de Almeida Prado admite a existência de conflito no campo das relações de trabalho entre atores e encenadores. Há informações de muitos problemas entre Ziembinski e seu elenco na condução dos trabalhos.

Ao invés de interpretar tais conflitos sob o signo das relações de poder, Prado interpretou a *formação disciplinar* como necessidade histórica, dividindo os sujeitos da história entre aqueles que estavam a favor da modernização (do sacrifício para o futuro transformado) e aqueles que estavam contra (os que queriam manter as coisas como estavam), aliando-se ao raciocínio de Craig e tantos outros. Mais uma vez os conflitos eram interpretados no binário a favor ou contra, entre bem e mal.

Os atores, nesse novo método, passam a ter necessidade de serem guiados por um sujeito de conhecimento que lhes mostre a "visão" do contexto.

> O **comando** passara das mãos do primeiro ator, preocupado principalmente em escolher o repertório mais propício à sua carreira, **para as do**

> **encenador,** que, entre outras atribuições, tinha a de **conter dentro de limites toleráveis a vaidade natural de cada intérprete.** A sua tarefa específica, como se sabe, era a de harmonizar os diferentes elementos constitutivos do espetáculo, **integrando na mesma leitura da peça as diversas individualidades** (cenógrafo, figurinista, atores, técnicos de luz e de som) envolvidos na criação teatral. Mas este *poder absoluto* ele não o devia exercer em benefício próprio. **Acima de tudo e de todos,** conforme a lição de Stanislavski e de Copeau, brilhava, intangível, o texto literário. Não admira, em face disso, que os ensaios começassem em torno de uma mesa, onde se procediam com rigor quase acadêmico as análises preliminares – psicológicas, sociais, filosóficas, estilísticas –, que seriam, já no palco, transmudadas em signos cênicos e interpretativos" (PRADO, 2008: p. 47). Os grifos são nossos.

Ao analisar o fragmento acima, pudemos perceber em Prado maior contundência quanto à disciplina e rigor "quase acadêmico" dos estudos e da interiorização do texto na interpretação dos atores. Destitui o "primeiro ator" de seu lugar de autoridade em um sistema hierárquico para fazer subir ao poder outro líder, o encenador, que cumpre a função moral de "conter a vaidade" e convergir as "diversas individualidades" legitima a função pedagógica (quase moral) desse novo comandante. Enquanto a posição hierárquica do primeiro ator se constituía a partir da performance do artista, a hierarquia do encenador impões o projeto racional da encenação.

Depois de meio século de escolaridade do artista da cena, tornou-se *natural* para os atores brasileiros doarem seus corpos como *objeto do conhecimento* aos encenadores. Sugerimos ainda, que os atores, formados na disciplina do encenador, tornam-se incapazes de realizar seu trabalho sem a ajuda de um tutor. Isso nos faz pensar que a encenação somente se torna possível quando se processa certa mudança no modo de construção do trabalho dos atores em que não mais é possível a eles "ver o todo" da cena (coisa que jamais passaria pela mente do palhaço Piolim, de Jaime Costa e Procópio Ferreira).

Foi preciso que os atores admitissem, voluntariamente, a posição de pedagogo do encenador; admitissem, voluntariamente, que seu trabalho estivesse submetido ao projeto do encenador, em nome da modernização do teatro.

Quando terminamos a leitura de *Técnica Teatral*, temos a nítida sensação de que o teatro moderno é um *grande mecanismo* composto de partes que funcionam de modo a exigir muitos técnicos para poder fazer funcionar a máquina. O encenador parece ser o técnico-engenheiro que sabe como cada *engrenagem* funciona e como compô-las de modo a fazer o *mecanismo* se movimentar.

Interpretado como sinal de modernidade, o saber do especialista torna-se meta para os intelectuais do teatro. Em texto de apresentação de *Técnica*

Teatral Joaquim Ribeiro afirma: "Quase sempre o que tem faltado ao Brasil é a 'consciência técnica' dos problemas artísticos". Aquela publicação seria a inauguração da faltante *literatura especializada no campo da prática teatral*, atitude necessária para "substituirmos, em nosso teatro, o *empirismo pela técnica*, o *improviso pelo conhecimento especializado* e a rotina pela *norma* esclarecida". *Os grifos são nossos.* E mais adiante conclui: "Não basta o gênio criador da Arte. É preciso também a posse da técnica sem a qual a valorização artística da obra dramática pelo intérprete pode ser atenuada senão mesmo totalmente anulada".

Nossa hipótese é que a arte da encenação se legitima e se configura como produto da sociedade disciplinar, que, ao fragmentar os saberes, produz o especialista transformando o ator em técnico da cena. Algumas décadas depois, o processo colaborativo e outros processos de matriz anarquista, indicam o desejo de trazer a pedagogia crítica para dentro do teatro.

Bibliografia

ALCANTARA MACHADO. **Cavaquinho e saxofone.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

COSTA, Cristina. **Censura em cena**. Teatro e censura no Brasil. São Paulo: Edusp/Fapesp/Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

DE LARA, Cecília. **De Pirandello a Piolhim**. Alcântara Machado e o teatro moderno. Rio de Janeiro: Inacen, 1987.

DORIA, Gustavo. **O moderno teatro brasileiro**. Rio de Janeiro: SNT, 1975

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACOBBI, Ruggero. **O espectador apaixonado.** Rio de Janeiro/Porto Alegre. Curso de Arte dramática, 1962 (Coleção Ensaios: 1)

JACOBBI, Ruggero. **A expressão dramática**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Global, 1997.

MILARÉ, Sebastião. **Batalha da Quimera**. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro Brasileiro Moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro brasileiro moderno**: 1930-1980. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1988.

RANGEL, Otávio. **Técnica Teatral**. Rio de Janeiro: SBAT, 1948.

RONGEL, Otávio. **Escola Teatral de Ensaiadores** (da arte de ensaiar). Rio de Janeiro: SNT, 1954

RAULINO, Berenice. **Ruggero Jacobbi**: presença italiana no teatro brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

REBELLO, Luiz Rancisco. **Teatro Moderno**. 2. ed., s/editora, 1964 (Xerox).

Revista Dionyso, 23.

Tempo... Julgamento: Passado, Presente, Futuro, Memória e Música

Catarina Justus Fischer

Catarina Justus Fischer é Doutora em História da Ciência pela PUC/SP. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE), sob a supervisão de Ana Maria Haddad Baptista. cathyfischer@uol.com.br

Por diversas vezes, enquanto em sala de aula, fui instigada a escrever de maneira criativa e da forma mais original possível dentro das normas acadêmicas. Acredito que desta vez tenha encontrado uma nova maneira de apresentar o produto destas aulas e expor como vejo a questão do TEMPO-MEMÓRIA. Como este texto não é nem pesquisa e nem uma tese, relato apenas alguns aspectos fundamentais das minhas questões a respeito do tema, esperando ter cumprido com a tarefa de apresentar o tema de uma maneira interessante.

Esta sala transforma-se a partir deste momento em um tribunal fictício. O réu é o **TEMPO**. Para apresentar o **TEMPO** e as características a ele imputadas, contamos com o **Advogado PASSADO**, e a contestação será efetuada pelo **Promotor FUTURO**. O nosso ilustre juiz é o **Meritíssimo PRESENTE.** Apresentaremos como testemunhas a **MEMÓRIA** e a **MÚSICA.** Nosso **JÚRI** é composto por todos os que participam indiretamente deste tribunal. Os **LEITORES.**

O **Meritíssimo Presente** entra na sala e dá início ao julgamento.

Meritíssimo Presente: – Estamos agora reunidos nesta sala para julgar o réu, **TEMPO**, pois ele tem sobre si diversas acusações, mas a acusação principal pela qual hoje será julgado é o de ser inconstante e absoluto. Pesam sobre **TEMPO** ainda outras acusações, tais como o de ser imaterial, irreversível, imutável e arbitrário. Para negar ao **TEMPO** estas características a ele imputadas, iniciaremos esta sessão dando a palavra ao nosso **Promotor FUTURO**. A sessão está aberta. Que iniciemos os procedimentos. O promotor pode apresentar a acusação!

Futuro: – Senhor **PRESENTE**, Senhor **PASSADO**! Senhores da sala! Venho aqui para provar que **TEMPO** é inconstante, e imaterial. Acusamos **TEMPO** de ser inconstante e imaterial na medida em que não podemos ter uma apreensão direta dele. E ele é imprevisível, pois nunca podemos saber qual será a sua ação ou reação. **TEMPO** pode causar danos irreparáveis para todos. Ele pode ir e vir a seu bel prazer. E também podemos dizer que disso resulta uma acusação indireta da inexorabilidade ao **TEMPO**. Aliás, devo dizer que ele não perdoa a nada e a ninguém. **TEMPO** destrói a tudo que se conhece e da mesma forma como constrói acaba com a própria existência do ser. **TEMPO** é inclemente. **TEMPO** destrói todas as lembranças e o conhecimento adquiridos pelos homens. De que adianta **TEMPO** fazer com que se tenham tantas considerações, pensamentos, buscas, se ele próprio acaba com tudo?

Como sabemos, estamos todos dentro de um Cosmos limitado temporalmente.[1] Este limite nos é imposto por nada mais do que pelo próprio **TEMPO**.

1 GLEISER, Marcelo. *A ilha do conhecimento*: Os limites da ciência e a busca por sentido. São Paulo: Record, 2014. p. 117.

A culpa disso é dele! Sabemos que há um Universo a ser explorado, ilimitado em suas possibilidades, mas ficamos a mercê das arbitrariedades do **TEMPO**, pois é ele quem está impedindo a possibilidade de se fazer novas descobertas, de se encontrar novos caminhos neste Universo. Reitero que estamos limitados dentro do nosso Universo por causa do **TEMPO**! Esta é a nossa questão, senhores. E estas são as bases com as quais trabalhamos a acusação ao **TEMPO, Meritíssimo PRESENTE**.

Meritíssimo Presente: – Agora chamo o **PASSADO** para apresentar seu ponto.

Passado: – Saúdo aos prezados presentes! Eu trarei provas do quanto estas acusações são infundadas. Meu cliente é composto de uma fonte de histórias que jorram para todos os cantos desta sala, mexendo com todos e com cada um dos presentes. Ele não é e nem nunca foi inconstante, muito pelo contrário, e conforme provarei, não é nada imaterial. Nós somos governados pelo **TEMPO**. Ele está em todos os lugares e, sim, é absoluto. Ele é regular, cíclico (PLATÃO) e universal (NEWTON). A precisão de **TEMPO** faz com se possa regular as chegadas e as partidas dos seres humanos em viagens, em estudos, em cronogramas enfim. Nunca faltou com o respeito, sempre considerou a tudo e a todos e vou provar que o problema somos nós em relação a ele.

Diz o colega **FUTURO** que **TEMPO** é inconstante e imaterial, e que não podemos ter uma apreensão direta dele! Mas como isso pode ser se ele está aqui agora, e por nós sendo julgado? Apesar de se apresentar imaterialmente, ele está presente. Aliás o **TEMPO** sempre está presente. **TEMPO** pode ser descrito por múltiplos conceitos, muitas vezes convergentes, outras divergentes e também pode ser descrito por diversas categorias.[2] Podemos descrevê-lo pela Física, a partir da Psicologia, da Filosofia, das Artes; enfim, por diversos pressupostos teóricos.[3] Mas sempre ele é. **TEMPO** pode "ser pensado como um processo exterior aos fenômenos".[4] Mas na verdade **TEMPO** está dentro de cada um de nós, é impossível que escapemos dele. Ele é e faz parte de nós. Acredito que **TEMPO** se relaciona da mesma maneira comigo, **PASSADO,** como com **FUTURO**[5] e eu estou aqui para mostrar isso enquanto defendo **TEMPO.** Pautarei a defesa de meu cliente refutando as acusações feitas pelo

2 BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Tempo-Memória na Educação: Perspectivas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Org.). *Tempo-Memória na Educação.* São Paulo: Big Time, 2014. pp. 85-104. p. 85.

3 BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-Memória.* São Paulo: Arké, 2007. p. 13.

4 BAPTISTA, 2014, p. 85.

5 *Ibid*., p. 86.

colega **FUTURO**. E para tal, convocarei algumas testemunhas, com o consentimento do **Meritíssimo PRESENTE**, é claro! Sim?

Meritíssimo Presente: – Absolutamente.

Passado: – Uma grande aliada do **TEMPO**, indiscutivelmente é a **MEMÓRIA,** razão pela qual chamamos a **MEMÓRIA,** e vamos ouvir o que ela tem a nos dizer.

Memória: – Senhoras e Senhores! Sou a **MEMÓRIA**. Tudo o que sei reuni através das tradições orais e das memórias escritas e recontadas, e eu estou aqui para relembrar a todos vocês.

Passado: – Diga-nos, **MEMÓRIA**, acredita que **TEMPO** seja inconstante?

Memória: – Não, não acredito. **TEMPO** é sempre igual, ele não muda, ele passa, mas ele sempre volta. É sempre comentado, lembrado e pensado por nós; o que passou ficou gravado no **TEMPO.** Ele sempre pode ser resgatado e retornado. Ele é imutável.

Passado: – **MEMÓRIA**, você está afirmando que **TEMPO** é imutável?

Memória: – Sim, afirmo que **TEMPO** é imutável!

Passado: – Que esta afirmação fique registrada **Meritíssimo PRESENTE:** para a **MEMÓRIA, TEMPO** é imutável, logo podemos deduzir que **TEMPO** é constante!

Futuro: – Por favor, **MEMÓRIA**, você poderia nos explicar por que razão afirma com tanta veemência a imutabilidade de **TEMPO?**

Memória: – Explico: Lembro aqui que Timeu diz que aquilo que chamamos de **TEMPO** é "uma imagem eterna que avança de acordo com o número".[6] E ainda lembro que Timeu nos diz que **TEMPO** foi gerado junto com o céu, e que com ele será dissolvido. Atribuímos ao **TEMPO** o dia e a noite, sendo que ainda, segundo Timeu, **TEMPO** é um "percurso circular uniforme e regular".[7] Como posso acreditar que **TEMPO** seja inconstante se é ele quem regula os meus dias e as minhas noites? Se é com ele que conto para semear, plantar e colher? **TEMPO** é sempre igual. As coisas nascem dentro do **TEMPO**, vivem e se vão... **TEMPO** continua, imutável como sempre foi, e assim como sempre será. Tempo é circular. Ele vai e volta, podemos ter a certeza de ver **TEMPO** agindo sempre da mesma maneira. Ele nos traz a primavera, depois o verão, depois o outono e o inverno, e depois inicia o ciclo novamente. Ele faz isso desde que o mundo é mundo. O que há de inconstante nisso?

6 PLATÃO, 2011, p. 109.

7 *Ibid*., pp. 110-111.

Futuro: – Peço a palavra, **Meritíssimo PRESENTE**.

Meritíssimo Presente: – Concedida.

Futuro: – Você, **MEMÓRIA,** está colocando **TEMPO** enquanto uma medida, não enquanto ser! Portanto o ato de medir torna aquilo que é medido real, trazendo ele para o mundo concreto.[8] Afirmo, é o ato de medir que dá realidade ao que está sendo medido. A experiência da passagem do **TEMPO** é algo fundamental a nossa experiência. Tudo pode ser quantificado. Os números aparecem para expressar essa regularidade e a pluralidade das coisas (três dias, cinco passos, sete planetas).[9] Quero citar Fernando Pessoa que diz: "o tempo é duração, a duração é momentos e momentos são números no tempo; a duração é a união das ideias de número e de tempo".[10]

TEMPO com o seu harém de magnitude. Contamos os números de seus movimentos. E o **TEMPO** adquire múltiplas facetas. E ele se transforma em vários tipos de **TEMPO.** E todos os movimentos do **TEMPO** são o número de seus movimentos.[11] Enquanto **TEMPO** neste momento se caracteriza como movimento, devo entender que falamos sobre o movimento do **TEMPO?** Se essa for uma constatação afirmativa, logo **TEMPO** é... apenas na medida em que possa ser medido. Sabemos atualmente que a precisão de **TEMPO** pode ser tomada através da pulsação da molécula de césio.[12] Pois esta é a pulsação mais precisa e regular que encontramos em nosso universo.[13] Logo, se não for de alguma maneira mensurado, **TEMPO** não é! **MEMÓRIA**, o que você pode nos dizer a esse respeito?

Memória: – Pois foi o fato de podermos ver os dias, todos os dias, as noites, os meses, o circuito dos anos, que deu origem aos números que nos proporcionaram a noção de conhecer o **TEMPO** e a investigação sobre a natureza e sobre o Universo em geral.[14] Devemos agradecer ao **TEMPO** por ser tão constante e imutável, possibilitando-nos mensurá-lo. Foi por aprende-

8 GLEISER, 2014, p. 264.

9 *Ibid*., p. 288.

10 Ver em *Textos Filosóficos: Perspectivas Cosmológicas*, de Fernando Pessoa, p. 68.

11 Texto de Deleuze de um curso dado por ele: *El tiempo como medida del movimiento extensivo. Número e intervalo. Los Griegos e Descartes.* Fotocópia do acervo da autora, p. 417-418.

12 Césio: elemento químico de número atômico 55 da família dos metais alcalinos (símb.:Cs) [Us. em células fotelétricas, relógio atômico, tubos de alto vácuo etc.].

13 GREENE, Brian. *The Illusion of Time*. Disponível em: <https://youtu.be/jygJ9yCndhl>. Acesso em: 20 maio 2015.

14 PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução de Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011. (Autores Gregos e Latinos, Textos). p. 127.

ros mensurar o **TEMPO** que conseguimos estruturar o real.[15] E devido a esta constância é que temos ordem e condições de constatar as regularidades que encontramos na Natureza.

Futuro: – Como é que é, senhora **MEMÓRIA**? Por gentileza, nos explique melhor esta questão de mensurar o **TEMPO**?

Memória: – Volto a dizer, são os números que quantificam as coisas, e que com esta quantificação possibilita-se identificar a regularidade dos eventos, e as observações sobre sua duração! Conforme **TEMPO** passa, as leis da Natureza encontram (nós encontramos) uma universalidade para descrever coisas e comportamentos concretos que ocorrem no nosso Universo.[16]

Futuro: – **MEMÓRIA** apresenta um pouco de miopia ao tratar sobre comportamentos concretos que ocorrem em nosso Universo! O físico Einstein demonstrou em 1905 que o espaço e o **TEMPO** não devem ser vistos como entidades rígidas e absolutas, como acreditava Newton, e pelo que estamos entendendo, você também, **MEMÓRIA.** Pela teoria da relatividade de Einstein, a presença da matéria afeta, não apenas o espaço, mas também a passagem do **TEMPO**.[17] E entendemos que, para Einstein, e na Física, o tempo não é regular, como você está afirmando, e pode sempre mudar dependendo da velocidade relativa. **TEMPO** inclusive transita por outras dimensões, a quarta para ser mais específico, na qual não há necessariamente uma simultaneidade dos eventos.[18] Mas, você, **MEMÓRIA**, ainda não nos contou qual o seu verdadeiro relacionamento com **TEMPO**, pois, como sabemos, "o tempo é indissociável da memória".[19] Além de sabermos que **TEMPO** é também a sua referência fundamental.[20] Desconfio de você, **MEMÓRIA**, pois você possui uma "incompletude de materializar a realidade e a verdade".[21]

Memória: – **TEMPO** e eu estamos entrelaçados na medida em somos associados ao ser. Se não estivéssemos interligados, **TEMPO** e eu (**MEMÓRIA**), o ser não saberia nem ao menos que é. Eu não construo e nem anulo **TEMPO,**

15 BAPTISTA, 2007, p. 59.

16 GLEISER, 2014, p. 288.

17 *Ibid*., p. 92.

18 FISCHER, Catarina Justus. Tempo-Memória na Música: Educação. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Org.). *Tempo-Memória na Educação*. São Paulo: Big Time, 2014. p. 105-127. p. 121.

19 BAPTISTA, 2007, p. 13.

20 *Ibid*., p. 32.

21 *Ibid*., p. 15.

eu apenas permito o acesso daqueles que me querem ou que de mim precisam para lembrar algo.

Passado: – Tanto Aristóteles quanto Newton muitos séculos depois afirmaram que o **TEMPO** é movimento e é absoluto. E que ele é sempre o mesmo. A prova disso é que qualquer ser humano que use um relógio e marque as horas, terá o mesmo horário que o outro que também estiver mensurando as horas com outro relógio. Neste tribunal um segundo é um segundo, e essa é a realidade que se estende para todas as outras coisas também. Não há como negar que **TEMPO** avança com regularidade e com a mesma velocidade.[22] E **MEMÓRIA** junto com **TEMPO** realizam-se como a realidade do ser.

Futuro: – Novamente estamos falando de medidas. Estamos nos referindo ao **TEMPO** como algo medido. Medimos as horas, as distâncias, os acontecimentos e tudo que se refira ao **TEMPO.** O **TEMPO** que é marcado pelos "relógios, ponto a ponto, é apenas uma identificação objetiva de sequências indiferentes".[23] Muitos físicos postulam a ideia de que todos os níveis de temporalidade podem ser simétricos.[24] O que tem a dizer sobre isso, **MEMÓRIA**?

Memória: – Bem, por diversas vezes relembramos de fatos acontecidos há muito por causa de um acontecimento que esteja ocorrendo agora. Estes fatos podem ser simultâneos, misturados, e não contém nenhuma lógica ou ordem sucessiva ou temporal.[25] Entretanto eles ocorreram e nós estamos no agora nos recordando e trazendo-os para a nossa realidade deste momento. "Passado e futuro devem desempenhar o mesmo papel, posto que a lei é invariante em relação à inversão dos tempos. Passado, presente e futuro são dimensões equivalentes".[26]

Passado: – **Meritíssimo,** permita-me perguntar a **MEMÓRIA:** Qual a razão de tantos terem escrito desde a Antiguidade sobre **TEMPO**, se ele não tem nenhuma lógica ou ordem?

Memória: – Todos nós buscamos as experiências imediatas, pois só poderemos nos recordar do que passou se estivermos presentes no presente. A nossa finitude é o que nos perturba. Em outras palavras, a morte, e, por conseguinte o nosso fim. É isso o que mais incomoda ao ser humano. Se, por outro lado, **TEMPO** é infinito, a nossa vida "cristaliza-se na imutabilidade".[27]

---

22 BAPTISTA, 2007, p. 42.

23 BAPTISTA, 2014, p. 86.

24 *Ibid*.

25 *Ibid*., p. 97.

26 PRIGOGINE, 1996, p. 19 *apud* BAPTISTA, 2007, p. 47.

27 BAPTISTA, 2007, p. 23.

Assim como eu, **TEMPO** busca o "fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o Cosmos e que permite compreender o devir em seu conjunto".[28] E já que estou mencionando o devir, devo lembrar que Heráclito já dizia que **TEMPO** é, e que ele é a essência verdadeira.[29] Eu sou um manancial do qual provém analogias entre fatos e as experiências pessoais, ou no que pensam e em que acreditam ser, baseados em experiências prévias. Sou eu quem permite a ligação ao passado, de umas às outras, e permito que se medite sobre o futuro, nas ações, nos acontecimentos e nas esperanças, e em tudo mais como se estivessem sempre no presente.[30]

Futuro: – O que me diz então, **MEMÓRIA,** sobre o que disse Heráclito, de que: "Não molhamos nossos pés duas vezes na mesma água do rio"?[31] O que sei ao certo é que **TEMPO** é transformação, é mudança constante e é o vir e o devir. Não são os homens que fluem, e sim quem flui é o **TEMPO.** Isso com certeza nos causa certa instabilidade.[32] Ele é como uma flecha que atiramos, sempre vai em frente. Pois se o tempo não passasse, nós não teríamos como ver passar os dias e as noites, e nem poderíamos semear, colher e plantar. **TEMPO** transcorre, logo **TEMPO** é inconstante. E tem mais um detalhe que considero de importância mencionar, que é sobre todas as equações que se faz em física, que demonstram que **TEMPO** pode, sim, ser reversível, mesmo que nós não saibamos como isso poderá ser feito.[33]

Passado: – Protesto! Senhores, entendemos, que "Nossa duração, não é um instante que substitui outro instante".[34] Pois se for, então, "nesse caso, haveria sempre apenas o presente, não haveria prolongamento do passado no atual, não haveria duração concreta"[35]. E se assim for, então, "a duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança. Pois uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente".[36] E nós estamos aqui tentando determinar se **TEMPO** é

28 VERNANT, 2005, p. 107 *apud* BAPTISTA, 2014, p. 87.

29 BAPTISTA, 2007, p. 27.

30 SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Livro Primeiro. Digitação de Lucia Maria Csernik. 2007. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo_agostinho_-_confissoes.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015. p. 96.

31 BAPTISTA, op. cit., p. 27-28.

32 KLEIN, Etienne. *O Tempo de Galileu a Einstein*. Tradução de Eduardo dos Santos. Lisboa: Caleidoscópio, 2007.

33 GREENE, 2015.

34 BERGSON, 1964, p. 125.

35 BERGSON, loc. cit.

36 BERGSON, loc. cit.

culpado ou inocente da acusação de ser inconstante; logo, se o que foi se conserva indefinidamente, **TEMPO** não pode ser inconstante.

Futuro: – Meritíssimo! Registre o meu protesto. Não aceitamos os argumentos do **PASSADO**, pois "o passado só tem existência quando é registrado no presente".[37]

Passado: – Pois o que estou reiterando é aquilo que se sabe atualmente na física, que o agora nem existe!

Futuro: – Mas como isso pode ser se ele está aqui agora, e por nós sendo julgado?

Meritíssimo Presente: – Explique-nos o que quer dizer com isso, **PASSADO**, por gentileza.

Passado: – Pois não**.** Temos a sensação de que o presente existe porque nossos cérebros têm uma percepção limitada da realidade. Mas, se não fosse por mim, pelo passado, o agora nem estaria aqui. Lembro Santo Agostinho que dizia:

> A sucessão dos tempos não é feita senão de uma sequência infindável de instantes, que não podem ser simultâneos; que pelo contrário, na eternidade, nada é sucessivo, tudo é presente, enquanto que o TEMPO não pode ser de todo presente.[38] (grifo nosso).

Como mais um exemplo, cito um livro que estamos lendo no momento. Deixemos de lado a questão de como o nosso cérebro processa a informação visual daquilo que estamos lendo, e vejamos como o físico Gleiser define esta recepção recebida através da transmissão da luz e percebida pela nossa vista. Diz o físico que a luz viaja com uma velocidade finita, e que a mesma demora um determinado tempo para ricochetear no livro e chegar aos olhos. Consequentemente, a palavra que foi lida "agora" está na realidade sendo vista como era momentos antes, no passado, pois a luz demora alguns "nanossegundos" para viajar do livro até os olhos.[39] Logo, aquilo que acreditamos estar vendo no presente, foi...

> A compreensão do tempo, como dimensão fundamental da vida humana, é uma construção social, que sendo, embora, variável de cultura para cultura, é fundamental para o organização dos seres humanos na sua existência. A capacidade de reversibilidade, construída na infância, per-

37 GLEISER, 2014, p. 267.

38 SANTO AGOSTINHO, 2007, p. 119.

39 GLEISER, 2014, p. 103-108.

> mite a recuperação do passado, a antecipação do futuro e ler o presente como um elo entre um e outro.[40]

E para terminar, digo que se **TEMPO** não passasse, eu, **PASSADO,** não teria sido. Consequentemente, não haveriam acontecimentos. Logo, se nada acontecesse, não haveria **FUTURO** e, se nada existisse no agora, **TEMPO** não estaria no **PRESENTE.** Portanto como podem existir os dois tempos, **PASSADO** e **FUTURO**, se eu, **PASSADO,** já não existo, e se **FUTURO** ainda não ocorreu? E o senhor **Meritíssimo PRESENTE**, se continuasse sempre no presente, e não passasse para o pretérito, não estaria com **TEMPO**, e sim com eternidade.[41] Concluo, portanto, que podemos ter uma apreensão direta do **TEMPO** justamente por ele ser constante.

Futuro: – Precisamos entender melhor estes enunciados. Pelo que estamos entendendo, **TEMPO** é um paradoxo, e que pode ser comparado tanto com o som quanto com a luz.

Meritíssimo Presente: – **FUTURO**, por favor, explique-se.

Futuro: – Segundo a teoria de Einstein, **TEMPO** pode mudar de acordo com a velocidade. Esse experimento que ficou conhecido como "O trem de Einstein", diz que, com o trem parado, tanto o observador dentro do trem quanto o que está do lado de fora enxergam um relógio da mesma maneira. Quando o trem se movimenta, o observador no interior do trem continua a enxergar a mesma coisa, já o observador que está na estação não. Resumindo, **TEMPO** para o observador de fora passa mais rápido do que para o observador em movimento dentro do trem. Isso se deve à contração e à retração da luz enquanto o indivíduo se movimenta.[42] Foi o físico Edwin Hubble (1889-1953) quem descobriu que tanto a luz como o som se movimentam por ondas e que quanto mais próximo de nós é o som mais agudo e alto ele soa, e quanto mais distante, mais grave e abafado será o seu som. Com a luz acontece fato semelhante (conhecido como *Efeito Doppler* [43]).[44] E por falar em ondas sonoras que

---

40 TAVARES, 2014, p. 105.

41 SANTO AGOSTINHO, op. cit., p. 120.

42 Na Física, esta questão é explicada em detalhes, mas não faz parte do escopo deste julgamento, portanto esta explicação não será dada aqui.

43 Esse efeito é descrito como uma característica observada em ondas emitidas ou refletidas por fontes em movimento relativo ao observador. Foi descrito pela primeira vez em 1842 por Johann Christian Andreas Doppler. Disponível em: <www.sofisica.com.br/conteudos/Ondulatoria/Acustica/doppler.php>. Acesso em: 8 maio 2015.

44 *Cosmic Time*: The True Nature of Time, Science Physics Universe Documentary. Apresentado por Michio Kaku. YouTube, publicado em 24/01/2015. Disponível em: <https://youtu.be/tLkgcvOrpSQ>. Acesso em: 8 maio 2015.

se propagam, gostaria de chamar a **MÚSICA** como testemunha, **Meritíssimo PRESENTE,** para que ela possa nos esclarecer um pouco mais nesta questão.

Meritíssimo Presente: – Por favor, que a **MÚSICA** se aproxime.

Música: – Espero poder ser de ajuda a todos os presentes, pois a minha função primordial, apesar de muitos não concordarem, é a de ser sempre uma coadjuvante na resolução dos problemas e das dificuldades apresentadas, principalmente quando se trata do Conhecimento e da Educação. Sempre acompanhei **TEMPO.** Estive com ele ao longo de todo o percurso da existência dos seres humanos.

Meritíssimo Presente: – E o que você tem a nos dizer sobre a questão de **TEMPO** estar presente no presente? Ele está aqui agora, ou ele é o passado que se acumula e que está sendo registrado no presente?

Música: – Bem, eu, enquanto **MÚSICA**, como se sabe, só existo no momento presente! A compreensão sobre mim não existe fora do momento em que eu estou acontecendo; na minha situação, é a escuta do momento que atualiza a experiência estética em sua totalidade. Para que o passado exista para mim, serão necessários diversos outros processos. O da escrita, por exemplo, seria um deles. E o da escuta, sobre a qual teria que explicar todo o funcionamento auditivo assim como o da física do som, o que não é o caso no momento. Mas, posso dizer que a maneira como escutamos a música vai depender também, entre outras coisas, de nossas lembranças. Eu dependo das ondas sonoras para me transportarem, e para poder soar, e como **TEMPO** eu sou imaterial, não tenho massa, mas mesmo assim eu sou. Posso ser escrita, e atualmente gravada, mas nem sempre foi assim.

Devo acrescentar que **MEMÓRIA** foi de extremo valor para me preservar nos períodos em que eu não era escrita ou gravada. Portanto, assim como **MEMÓRIA** é *indissociável* do **TEMPO,** o é da **MÚSICA** também. **Meritíssimo PRESENTE,** basta vocês aplicarem o que eu disse sobre mim ao **TEMPO** e a sua resposta estará dada. Eu diria, se me permitem, que **MEMÓRIA** é quem detém as maiores evidências sobre **TEMPO.** Pois mesmo eu estando e sendo presente, sem a **MEMÓRIA** para me reter, eu não consigo ser reproduzida de nenhuma maneira; eu, na realidade, existo apenas no "agora" e sem outros recursos a mim aplicados deixo de "ser" no momento em que sou criada.

Meritíssimo Presente: – Mas como assim?

Música: – Permita-me uma analogia, **Meritíssimo PRESENTE**?

Meritíssimo Presente: – Analogia permitida.

Música: – Eu não estou inserida no **TEMPO** posto que eu não tenho passado e nem tenho futuro. Eu apenas sou enquanto eu sou. Assim como a onda e a luz, que também são apenas enquanto são. Tomo emprestadas as palavras de Timeu, que diz:

> [...] "o que era" e "o que será" são modalidades devenientes do TEMPO que aplicamos de forma incorreta ao ser eterno por via de nossa ignorância. Dizemos que "é", que "foi" e que "será", mas "é" é a única palavra que lhe é própria de acordo com a verdade, ao passo que "era" e "será" são adequadas para refletir aquilo que devém ao longo do tempo – pois ambos são movimentos.[45] (grifo nosso).

Portanto eu sou apenas no "agora". Sei muito bem que não me "enquadro" no sistema do **TEMPO**, posto que eu só existo no "agora". No entanto, eu existo; não há como alguém negar a minha existência. Como som que sou estou inserida apenas no presente, mas, enquanto gravada, escrita ou pensada, posso ser resgatada do passado assim como vir a ser do futuro também. Mas enquanto **MÚSICA**, repito, sou "agora", apenas.

Passado: – Protesto, **Meritíssimo PRESENTE!** Há apenas alguns momentos atrás estabeleci que o "agora" não existe, e que se não fosse pelo **PASSADO** nada haveria!

Futuro: – **PASSADO** não quer enxergar! Como pode o "agora" não existir se a **MÚSICA** acaba de nos demonstrar que ela "é" apenas no "agora"? Ela não estabeleceu aqui que não tem a necessidade de existir no passado, para acontecer no presente? E ela não estabeleceu que para podermos resgatá-la como ela "era" que devemos nos utilizar de diversos outros recursos, que podem ser desde a escrita, até a **MEMÓRIA**?

Meritíssimo Presente: – Protesto negado, **FUTURO** apresenta um ponto relevante nesta questão. Como é isso, explique-nos melhor, por favor, **MÚSICA.**

Música: – Posso ser relacionada a **TEMPO** de duas maneiras distintas. Posso estar relacionada a ele no sentido cronológico, aquele que localiza a minha presença em um determinado momento histórico, ou como notação musical, o qual se refere à minha métrica, ou seja, minha duração, ritmo ou andamento. Eu sou extremamente sensível, e dependo muito da percepção em geral de quem me cria, executa ou escuta. Posso ser mais rápida ou mais lenta, não sendo necessariamente imutável depois de notada, mesmo estando inscrita dentro da métrica de **TEMPO**. Durante a minha transmissão, posso ser constantemente alterada por aqueles que estão me criando (ou executando).

45 PLATÃO, 2011, pp. 109-110.

Eu sou imprevisível, pois mesmo estando dentro de uma métrica, tudo pode ocorrer comigo de forma inusitada e imprevista.

Faço um paralelo entre a física quântica e eu e com o que foi estabelecido atualmente[46] sobre o comportamento das moléculas subatômicas. Sabemos que o comportamento destas moléculas é duplo. Explico: Este comportamento duplo é atribuído pelo motivo de que a molécula subatômica tanto pode apresentar-se como partícula quanto como onda, dependendo do experimento efetuado. Portanto um elétron não é nem onda nem partícula, ele se transforma e *assume* uma propriedade ou outra, dependendo de como é observado.[47] E, neste ponto, a teoria quântica apresenta um cruzamento especial comigo (**MÚSICA**) pois um dos postulados desta teoria é o que nos diz que "o observador engendra a natureza física do que observa".[48] Transpondo esta afirmativa para a música, teremos: Sem um intérprete para *engendrar,* a música não se torna audível, ela não é possível.

E se me permitem uma digressão, faço uma pergunta a todos os presentes. E esta pergunta é a seguinte: "Se uma árvore cair na floresta e se não houver ninguém para ouvir, será que esta produzirá algum som?".[49] Ou melhor, pergunto: "Qual é o som emitido de uma árvore caindo na mata, se ninguém estiver lá para ouvi-lo?" Grosso modo podemos nos apropriar da mesma teoria quântica e aplicar ao som[50] na resposta – "o observador engendra a natureza física do que observa"[51] – enquanto aplicamos ao som a qualidade de onda, entretanto que, mesmo quando não observada (escutada), no momento em que está sendo produzida está acontecendo (ou não?).

Futuro: – Quero dizer para todos os presentes que acusar **TEMPO** de ser absoluto nos conduz a crer que tudo seja mecânico, previsível e determinado, entre outras coisas.[52] Para o filósofo Kant, **TEMPO** "é a condição formal a priori de todos os fenômenos em geral. O TEMPO é simplesmente uma condição subjetiva de nossa (humana) intuição"[53] (grifo nosso).

---

46 Como sabemos, a ciência atualmente não afirma "verdades absolutas", e algo aceito na física de hoje poderá ser refutado ou posto de lado no futuro próximo.

47 GLEISER, 2014, p. 221.

48 *Ibid*., p. 222.

49 SHAFER, 1997, p. 46.

50 BRAND, Leonard; SCHWAB, Ernest. O arco-íris está em sua cabeça. *Dialogue*, v. 18, n. 2, pp. 11-13, 2006. Disponível em: <http://dialogue.adventist.org/numbers/18.2_Port.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

51 SHAFER, *op. cit.*, 2014.

52 GREENE, 2005, p. 20.

53 BAPTISTA, 2007, p. 51.

Passado: – Protesto, **Meritíssimo PRESENTE! TEMPO** não é apenas um modo que se relaciona com aquilo que o mensura e o quantifica! Ele é circular e nos assegura a estabilidade, a repetição.[54] Ele marca a medida da ordem, e foi a ordem e não o caos que nos permitiu estarmos agora discutindo isso! Como havia dito Newton, **TEMPO** "absoluto, verdadeiro e matemático flui sempre igual por si mesmo e por sua natureza sem relação com nenhuma coisa externa".[55]

Meritíssimo Presente: – Se é que estamos entendendo este processo todo, então o que **PASSADO** está tentando provar para nós é que **TEMPO** é uma imagem da eternidade, sendo circular, e passível de ser mensurado. Procede?

Passado: – Se não fosse por esta segurança, **Meritíssimo PRESENTE,** que **TEMPO** tem nos assegurado ao longo de nossa História, não seria possível ao **FUTURO** tecer suas conjecturas atuais. Explico,

> *A questão da temporalidade é uma dimensão fundamental da construção histórica e as relações que se estabelecem entre o passado e o presente são imprescindíveis para entender o modo como se constrói a memória coletiva em relação a consciência social histórica.*56

Passado: – Gostaria de pedir à **MEMÓRIA** que nos esclarecesse um pouco mais sobre esta questão.

Memória: – Pois bem, eu acredito que a preocupação com a transmissão do conhecimento no homem é eterna. E acredito ainda que esta preocupação advém devido à percepção de sua finitude. Como ele sabe que um dia vai terminar, isso lhe causa dor intensa e indelével, e de certa forma inaceitável. E será somente através de alguma coisa permanente, que não tenha um ciclo de vida e morte, que ele poderá deixar sua marca através dos tempos. Razão pela qual a arte vem a ser uma das formas subjetivas de fazer com que o passado, presente e futuro se comuniquem. Aliás, como bem explicou Deleuze, a intersubjetividade artística será a maneira como todos se comunicam ao mesmo tempo. E ainda segundo o que Deleuze explica, não é **TEMPO** que nos é interior, e sim nós é que somos interiores ao **TEMPO.** Portanto, sim, o passado, o presente e o futuro são sincrônicos e contemporâneos na medida em que nos lembramos.

54 *Ibid*., p. 52.

55 *Ibid*., p. 46.

56 TAVARES, 2014, p. 105.

Como exemplo, cito uma obra de arte, a Mona Lisa![57] Sabemos que foi Leonardo da Vinci quem a pintou entre 1503 e 1506, durante a Era do Renascimento. Leonardo da Vinci (1452-1519) não está mais entre nós há bastante tempo, mas se olharmos o quadro da Mona Lisa, por ele pintado, veremos o sorriso misterioso em seus lábios, e sentiremos as pinceladas de da Vinci, quase podendo imaginar o que este sentia ao retratar essa senhora. Por meio de sua arte, os seres humanos deixam parte de seu espírito registrado para as gerações futuras, não desaparecendo completamente de seu tempo, marcando sua presença no presente como ser vivente, e no futuro como a memória do que já foi presente e agora está no passado.

Futuro: – Pois eu digo que Einstein, com sua teoria, demonstra, entre outras coisas, que assim como a luz não "envelhece", **TEMPO** não passa. De acordo com a teoria da relatividade, somos obrigados a aceitar, por enquanto, que **TEMPO,** na realidade, é uma quarta dimensão e tudo que está dentro de nosso Universo está inserido dentro dele. **TEMPO** e o espaço (que está entrelaçado ao **TEMPO)** estruturam o real, com suas três dimensões.[58] E tudo depende do ponto de vista do observador para determinar o que é passado, presente ou futuro.

Meritíssimo Presente: – Se estamos entendendo o que você diz, **FUTURO**, "passado, presente e também o futuro, como tempo projetado, imaginado, são sincrônicos, contemporâneos".[59] E com o terrível prognóstico, baseado no que dizem os físicos, de que **TEMPO** irá se desintegrar e transformar-se no caos? É isso o que você, **FUTURO,** está afirmando?

Futuro: – Sim, **Meritíssimo PRESENTE,** é exatamente isso o que eu estou dizendo. E tem mais, os físicos atualmente,[60] no presente, concluíram, através de experimentos, que **TEMPO** não é absoluto como afirmava Newton, e que surpreendentemente ele está acelerando. Portanto, sabe-se, hoje, que **TEMPO** é relativo. E que sua relatividade depende da velocidade em que estão um observador e o observado. **TEMPO,** como comentado atualmente, está associado ao espaço, e eles não são imutáveis. Podem, sim, ser alterados. Esta alteração poderá ser feita mediante o movimento, e este movimento será propiciado

57 Este exemplo foi dado durante o curso "Tempo e Memória na Educação na Universidade Nove de Julho, no primeiro semestre de 2015, pela professora doutora Ana Maria Haddad Baptista.

58 BAPTISTA, 2007, p. 59.

59 TAVARES, 2014, p. 105.

60 *A Matter of Time*: World Science Festival, YouTube. June 2, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/G8FnFjqiAWs>. Acesso em: 19 maio 2015.

através da luz – velocidade da luz. Seria quase como ir para o futuro, estando no presente, pois o intervalo entre dois eventos temporais depende da velocidade com que nos movimentamos uns em relação aos outros. Lembremos do que **MÚSICA** nos informou sobre ela também estar atrelada ao **TEMPO** enquanto duração, ritmo ou andamento; logo, enquanto movimento. E não devemos esquecer um outro detalhe importante, que é o da gravidade. Quanto mais perto estamos do solo, por causa da força gravitacional, **TEMPO** passa mais rápido. Quanto mais distantes do solo mais lentamente ele passará. Sabemos que isso afeta a tudo e a todos. O som e os movimentos são diretamente afetados pela gravidade. Isso poderá se modificar no futuro, caso algum cientista descubra alguma outra teoria revolucionária que modifique o que já sabemos hoje. Assim como Newton e todos depois dele, até surgir Einstein, acreditavam que **TEMPO** era separado do espaço e que ambos eram absolutos. Séculos depois foi o próprio Einstein quem provou que **TEMPO** está associado ao espaço e não é absoluto, mas sim relativo.

Meritíssimo Presente: – Mas, **FUTURO**, não estou entendendo, você está afirmando que **TEMPO** não é absoluto? Então você está afirmando que **TEMPO** é relativo, não?

Futuro: – Sim, **Meritíssimo PRESENTE**, e gostaria que **MÚSICA** nos explicasse um pouco mais as teorias atuais sobre os padrões vibracionais.

Música: – Na teoria das supercordas na qual a "matéria e as forças são iguais",[61] entendemos que as partículas se apresentam diferentes entre si por causa dos padrões vibracionais que divergem entre elas. O que faz com que estas partículas se diferenciem entre si são as "notas" diferentes soadas na sua corda fundamental. A teoria das supercordas inclui hipoteticamente cordas sem massa, extremamente pequenas e que se movem a velocidades relativas, que não podem ser simplesmente equacionadas ou comparadas às cordas usuais como as que se conhece através dos experimentos. Explico concisamente a teoria das supercordas para facilitar o entendimento do que estou dizendo.

Durante toda a década de 70 do século XX a teoria das cordas reivindicava que era formada por diversas partículas subnucleares composta de modos vibratórios de cordas extremamente pequenas. Esta teoria era questionada, até que em 1984 dois físicos, Michel Green e John Schwarz, conseguiram romper

61 GREENE, Brian. *The Elegant Universe*: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for Ultimate Theory. New York: W.W. Norton & Company Inc., 2003.

com conceitos anteriores e comprovaram o que ficou conhecido como "a primeira revolução das cordas"[62].

Para que os físicos melhor pudessem explicar a teoria das supercordas, acreditaram que facilitaria a comunicação, transmitindo-se estas complexas estruturas matemáticas para seus colegas e para o público em geral, adotando como analogia, modelo ou metáfora algo que fosse do domínio comum de todos. Em relação à matéria, cujas explicitações geralmente voltavam-se para as metáforas musicais, e para promover o conceito das cordas como a "estrutura da natureza", Parker (1987, p. 249)[63] adota as cordas do violino como exemplo da teoria das supercordas.

Desde Pitágoras, há mais de dois mil anos que a música e a matemática foram pensadas em conjunto. Para Pitágoras, a matemática, a música e o cosmos sempre estiveram interligados. Para uma compreensão maior, explicamos isso da seguinte maneira: Pitágoras descreveu que os números inteiros correspondem às notas musicais. Qualquer objeto quando vibra forma tons, ou harmônicos que soam, e a isso chamamos de notas e estas notas soam através de um objeto vibratório (ressonante). A série harmônica, descrita por Pitágoras, acontece quando por exemplo tomamos uma corda vibratória e a dividimos ao meio, obtendo uma metade da corda, e cada uma das metades desta corda soarão a uma oitava acima do que a corda inteira em seu comprimento original.

Saliento que os padrões matemáticos das escalas e dos intervalos musicais mais agradáveis aos ouvidos ocidentais, descrevem também as ondas que fazem parte do cerne da teoria quântica atual.[64] E que Pitágoras já aplicava suas descobertas na teoria musical assim como ao comportamento dos objetos celestes há 2.500 anos.[65] Pois bem, sabemos que até hoje os físicos estão no encalço da "Harmonia do Universo". E sabemos que tudo isso é relativo, assim como o é **TEMPO.**

Meritíssimo Presente: – Bem, acho que isso está se complicando um pouco, mas, agradeço a **MÚSICA** por tentar nos esclarecer mais sobre o assunto,

---

62 PESIC; VOLMAR, 2014, *Introduction*.

63 PARKER, B. *Search for a Supertheory*: From Atoms to Superstrings. New York: Plenum, 1987.

64 A teoria quântica atual à qual nos referimos é aquela que descreve com enorme precisão as propriedades de inúmeros materiais, moléculas, átomos e partículas subatômicas. E na qual o desafio está na interpretação dos cientistas ao tentar entender o que ocorre no interior deste mundo pequeno. (GLEISER, 2014, p. 221).

65 HALPERN, Paul. *Quantum Harmonies*: Modern Physics and Music. The Nature of Reality. Disponível em: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/blogs/physics/2014>. Acesso em: 25 fev. 2015.

traçando paralelos entre ela e **TEMPO.** Complicado ou não, acredito agora que estamos começando a chegar a alguma conclusão. **PASSADO**, você pode tecer seus comentários agora.

Passado: – Senhores, me apropriarei das palavras e do pensamento do filósofo e matemático Bertrand Russell (1872-1970) para as minhas considerações finais. Assim como ele, eu também acredito que é somente através do conhecimento que os nossos horizontes, em todos os sentidos, poderão ser alargados. Como Russell[66] ilustrou tão belamente, o conhecimento representa a chama de uma vela acesa na escuridão, cuja luz se propaga, estendendo-se para além dos objetos palpáveis ou sentidos. E isso será possível sempre que nós nos voltarmos ao que "foi" no **TEMPO,** pois sem considerarmos o que "foi" não poderemos jamais ter a pretensão de aprender e apreender o conhecimento. Logo, será apenas através da imutabilidade de **TEMPO** que o acesso ao conhecimento nos será permitido, assim como a comprovação através dos experimentos de todos os fenômenos que ocorrem na natureza será somente possível devido a sua constância. Como isso já foi e está sendo feito, senhores, acredito que devemos considerar **TEMPO** como imutável e constante.

Meritíssimo Presente: – **FUTURO,** por gentileza, apresente as suas considerações finais.

Futuro: – Pois muito bem, se **PASSADO** tomou emprestados os pensamentos de Russell, também me apropriarei deles para minhas considerações.

Segundo Russell, a ciência busca escapar da imposição geográfica e temporal. Estas duas imposições tolhem o pensamento do Homem assim como a prisão a liberdade de um convicto. Diz o filósofo que através da física é possível constatar que a harmonia entre o espaço-tempo é completamente arbitrária, e que os cientistas buscam uma verdade que seja aceita tanto aqui quanto pelos habitantes de outras galáxias. Isto é, a busca pela verdade absoluta sem a interferência de pontos de vista ou opiniões pessoais. Devemos pensar sempre impessoalmente, sem deixar que as nossas opiniões pessoais nos envolvam para se chegar mais perto desta verdade. Quando vemos por esta ótica, a morte não nos assusta mais, pois deixamos legados para as gerações futuras que levarão a nossa obra adiante.[67] E gostaria de finalizar com a teoria do astrofísico americano Saul Perlmutter (1959), laureado com o Nobel de Física em

66 RUSSELL, Bertrand. *Retratos de memoria y otros ensayos*. Tradução de Manuel Suárez. New York: Simon and Schuster, 1956. Tradução de: Portraits from memory and other essays. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/portraitsfrommemory011249mbp/portraitsfrommemomry011249mbp_djvu.txt>. Acesso em: 19 maio 2015. p. 88.

67 RUSSEL, 1956, p. 88-101.

2011, que descreve a expansão cada vez mais rápida do Universo assim como sustenta que **TEMPO** é eterno.[68]

Meritíssimo Presente: – De acordo com o que entendi, **TEMPO** pode ser pensado por diversas categorias, e, assim como a vida, tem ciclos, tem início, duração e fim, e eu na minha condição de **PRESENTE** acredito que também terá um reinício, portanto podemos afirmar atualmente que **TEMPO** é infinito! Percebemos durante este julgamento que os cientistas do presente acreditam que **TEMPO** não é absoluto. **FUTURO** inclusive acaba de provar dentro da cosmologia atual que **TEMPO** é relativo. Como estamos vendo, esta cosmologia é aceita por todos. Portanto, a acusação do **TEMPO** ser absoluto está suspensa, e o **JÚRI** não deverá deliberar sobre a mesma. Quanto às outras duas acusações, a da imutabilidade e a da inconstância que pesam sobre **TEMPO**, caberá ao **JÚRI**, depois da exposição às evidências, decidir se são infundadas ou não. Que o **JÚRI** se retire deste recinto agora e delibere.

Referências

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-Memória*. São Paulo: Arké, 2007.

_____. Tempo-Memória na Educação: Perspectivas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Org.). *Tempo-Memória na Educação*. São Paulo: Big Time, 2014. pp. 85-104.

_____. Tempo-Memória na Educação: Por uma arqueologia da subjetividade. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason (Org.). *Tempo-Memória:* Perspectivas em Educação. São Paulo: Big Time, 2015. pp. 35-56.

BRAND, Leonard; SCHWAB, Ernest. O arco-íris está em sua cabeça. *Dialogue*, v. 18, n. 2, pp. 11-13, 2006. Disponível em: <http://dialogue.adventist.org/numbers/18.2_Port.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

DELEUZE, Gilles. *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 2000. (O Saber da Filosofia, 3).

FISCHER, Catarina Justus. Tempo-Memória na Música: Educação. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Org.). *Tempo-Memória na Educação*. São Paulo: Big Time, 2014. pp. 105-127.

GLEISER, Marcelo. *A ilha do conhecimento*: Os limites da ciência e a busca por sentido. São Paulo: Record, 2014.

GREENE, Brian. *The Elegant Universe*: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for Ultimate Theory. New York: W.W. Norton & Company Inc., 2003.

68 *Cosmic Time: The True Nature of Time*, Science Physics Universe Documentary. Apresentado por Michio Kaku.YouTube, publicado em 24/01/2015. Mais informações sobre o astrofísico americano Perlmutter em: <http://finslab.com/enciclopedia/letra-s/saul-perlmutter.php>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. *The Fabric of the Cosmos*: Space, Time and the Texture of Reality. London: Penguin Books, 2005.

_____. *The Illusion of Time*. Disponível em: <https://youtu.be/jygJ9yCndhl>. Acesso em: 20 maio 2015.

HALPERN, Paul. *Quantum Harmonies*: Modern Physics and Music. The Nature of Reality. Disponível em: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/blogs/physics/2014>. Acesso em: 25 fev. 2015.

KLEIN, Etienne. *O Tempo de Galileu a Einstein*. Tradução de Eduardo dos Santos. Lisboa: Caleidoscópio, 2007.

PARKER, B. *Search for a Supertheory*: From Atoms to Superstrings. New York: Plenum, 1987.

PESIC, Peter; VOLMAR, Axel. *Pythagorean Longings and Cosmic Symphonies*: The Musical Rhetoric of String Theory and the Sonification of Particle Physics. Disponível em: <www.researchcatalogue.net/view/109371/109372/0/53> Acesso em: 19 maio 2015.

PESSOA, Fernando. *Textos Filosóficos*. Vol. 1. São Paulo: Edições Ática, 1994. Digitalizado em 10 set 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xDgqAQAAMAAJ&q=Textos+Filosóficos:+ Perspectivas+Cosmológicas.+fernando+Pessoa&hl=pt-BR&sa=X&ei=056CVb6XA4uZgwTsk4HgBQ&ved=0CB0Q6AEwAA>. Acesso em: 25 fevereiro 2015.

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução de Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011. (Autores Gregos e Latinos, Textos).

RUSSELL, Bertrand. *Retratos de memoria y otros ensayos*. Tradução de Manuel Suárez. New York: Simon and Schuster, 1956. Tradução de: Portraits from memory and other essays. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/portraitsfrommemory011249mbp/portraitsfrommemomry011249mbp_djvu.txt>. Acesso em: 19 maio 2015.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Livro Primeiro. Digitação de Lucia Maria Csernik. 2007. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo_agostinho_-_confissoes.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

SHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*: Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

TAVARES, Manuel. História, Memória e Esquecimento: Identidades Silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel (Org.). *Culturas, Identidades e Narrativas*. São Paulo: Big Time, 2014. pp. 73-114.

Entre matar e chorar: aprendendo com o Cão Tinhoso

Cláudia Cristina de Oliveira

Mestranda PPGE-Uninove, pesquisa o tema Educação e Literatura africana e afro-brasileira: A formação do professor para atendimento da Lei 10.639/2003. É formada em Letras e História e atua como professora na Educação Básica. Contato: ccolivei@yahoo.com.br.

Sob história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.
Paul Ricoeur

Leituras e leitores

"Escrever a vida é outra história." Assim nasce este texto. Nasce como outra história que se ocupa de vidas e de leituras de textos africanos, sob a perspectiva tempo-memória.

Por que esquecer? Por que se lembrar? Lembrar é viver ou reviver? Ou lembrar é morrer mais um pouco, se o assunto envolve o sofrimento?

Essa análise nasce a partir de dois textos literários e o hiato histórico entre eles. Não é a História do Se. O *se* não tem lugar na História. Mas tão somente aquela que foi forjada pela literatura, aquela que foi refletida, transformada em uma outra coisa: a obra de arte.

O objeto de análise desse texto são as chaves de leitura do conto contemporâneo de Ondjaki, *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso*¸ e da intertextualidade mantida com o conto de Luís Bernardo Honwana, *Nós Matamos o Cão Tinhoso.* Por intertextualidade, entende-se o que Julia Kristeva (1969, p. 146), baseada no conceito bakhtiniano do dialogismo, determinou: "todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. A partir da noção de intersubjetividade, instala-se a intertextualidade." [1]

Não intentamos analisar as categorias literárias ou exercer o comparatismo literário, mas nos ocuparemos de analisar o leitor Ondjaki, por meio de seus personagens, refletidos e dialogando com os personagens de Howana. Também não trataremos de leitura e literatura. Para esses temas recomendamos a leitura de Baptista (2014b), que os aborda de maneira provocativa, conduzindo às reflexões necessárias ao nosso tempo.

1 "Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absortion et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité, s'installe celle d'intertextualité" (Tradução livre)

Os escritores e as escrituras

Antes de mergulharmos nos textos, cabe uma breve contextualização histórica para compreendermos sobre quem e sobre o que tratamos.

Ondjaki é um jovem poeta e escritor angolano. Nasceu em Luanda, em 1977. Viveu e cresceu em uma Angola socialista, com professores cubanos, temática que tratou no livro *Bom dia, Camaradas.* Autor dessa "novíssima geração", como o designa a pesquisadora Rita Chaves (2009), Ndalu de Almeida possui a natureza inquieta, que faz tudo-ao-mesmo-tempo-agora: sociólogo de formação, ator e pintor de aventura, cineasta, doutor em estudos africanos na Itália. É um escritor que iniciou sua obra muito cedo: publica desde os 13 anos e declara que sua literatura fala por si. Segundo o escritor, esses caminhos múltiplos servem apenas para voltar à escrita e à leitura, sua receita para escrever mais contos: ler e escrever. Por isso, nesse texto nos ocupamos das categorias de tempo e memória da escrita de Ondjaki, leitor de Luís Bernardo Honwana, especificamente no conto *Nós choramos pelo Cão Tinhoso,* parte do livro *Os da minha rua*, publicado em 2007.

Luís Augusto Bernardo Manuel, por sua vez, nasceu em 1942, em Lourenço Marques, hoje Maputo, a capital de Moçambique. No entanto, cresceu em uma cidade do interior de Moçambique, Moamba. Luís Bernardo também foi um jovem precoce: aos 17 anos já estava estudando jornalismo. Iniciou na escrita também muito cedo, como seu leitor Ondjaki: aos 22 anos publicava o livro de contos *Nós matámos o Cão Tinhoso*[2]. Lutou pela independência moçambicana, engajando-se nas lutas de libertação pela Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique. Foi preso em 1964, onde permaneceu três anos. Esse livro, portanto, que tem sete contos, é uma obra de cárcere, o que exige de seu leitor um olhar diferenciado, dada as condições de produção. Ao ser lançado, imediatamente foi apreendido pela PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado –, mas as formas de divulgação e distribuição de obras de alguns escritores engajados nos movimentos de libertação obedeciam às exigências da resistência. Em 1969, foi traduzido para inglês e publicado sob o título *We Killed Mangy-Dog and Other Stories*, obtendo grande sucesso, segundo Apphiah e Gatter Jr. (2010, p. 74) "ganhou a distinção de ser o primeiro livro de um autor de África do Português a aparecer, em tradução Inglês, no prestigiado African Writers Series da editora britânica Heinemann"[3]. Após a independência, Honwana

2 Optamos por respeitar a grafia adotada pelos autores.

3 "(...) earned the distinction of being the first book by an author from Portuguese Africa to appear, in English translation, in the prestigious African Writers Series of the British publisher Heinemann." (Tradução livre).

prosseguiu atuando em frentes políticas e culturais, fosse junto à presidência de Moçambique, fosse na UNESCO, fosse como jornalista e escritor.

Na contracapa da 1ª edição de seu livro, Honwana declara sobre si e sobre sua atividade de escritor:

> Não sei se realmente sou escritor. Acho que apenas escrevo sobre coisas que, acontecendo à minha volta, se relacionem intimamente comigo ou traduzam factos que me pareçam decentes. Este livro de histórias é o testemunho em que tento retratar uma série de situações e procedimentos que talvez interesse conhecer. (...) (1964, contracapa)

À medida que hoje procuramos compreender os meandros do passado colonial e pós-colonial dos países de língua portuguesa, assim como a literatura produzida a partir dessa perspectiva histórica, interessa-nos entender a forma como o poder estava organizado, a maneira como o colonizador subjugava e como o colonizado se permitia subjugar ou não. Assim, a recepção da leitura desse conto é esclarecedora, porque, segundo Jacques Le Goff, "o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento" (LE GOFF, 2003, p. 422).

Nesse sentido, entendemos que a escrita de Ondjaki, declarado leitor de Honwana, a quem ele, inclusive, dedica seu conto e cujo nome inclui nos agradecimentos de seu livro *Os da minha rua,* é um desses tipos de "transbordamento" a que se refere Le Goff. Através do personagem principal de *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*, reconstitui uma memória leitora e revive essa experiência, porém com uma distância de quem cria, não de quem vive, remetendo-o ao pensamento de Santo Agostinho sobre a memória e o seu funcionamento:

> (...) Chego aos campos e vastos palácios da memória onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie. Aí está também escondido tudo o que pensamos, quer aumentando quer diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram. Enfim, jaz aí tudo o que se lhes entregou e depôs, se é que o esquecimento ainda o não absorveu e sepultou.
>
> Quando lá entro mando comparecer diante de mim todas as imagens que quero. Umas apresentam-se imediatamente, outras fazem-me esperar por mais tempo, até serem extraídas, por assim dizer, de certos receptáculos ainda mais recônditos. Outras irrompem aos turbilhões e, enquanto se pede e se procura uma outra, saltam para o meio, como que a dizerem: "Não seremos nós?" Eu, então, com a mão do espírito, afasto-as do rosto da memória, até que se desanuvie o que quero e do seu esconderijo a imagem apareça à vista. Outras imagens ocorrem-me com facilidade e em série ordenada, à medida que as chamo. Então as precedentes cedem

> o lugar às seguintes, e, ao cedê-lo, escondem-se, para de novo avançarem quando eu quiser. É o que acontece, quando digo alguma coisa decorada [de memória]. (AGOSTINHO, 1999, pp. 266, 267)

Assim, os mecanismos de seleção da memória são escolhas conscientes. Aquilo que se quer lembrar é acionado de acordo com a necessidade, com as escolhas e com os quereres que são diferentes de tempos em tempos. Determinemos nossa compreensão de tempo-memória.

Compreende-se tempo, conforme o pensamento de Ana Maria Haddad Baptista, quando afirma que "a temporalização do homem se traduz, em grande parte, pela sua capacidade de ação." (BAPTISTA, 2014a, p. 99). Ainda sobre o tempo e a infância, recorte analisado nos contos de Ondjaki e Honwana, apoiamo-nos no pensamento de Mia Couto, refletindo que

> A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2009, p. 94)

Para Mia Couto, portanto, tempo é um sentimento que precisa ser refletido pelo sujeito. Pode-se dizer que a capacidade de escrita reflexiva de Ondjaki e Honwana esteve e está ligada à ação de transformar a memória, materialmente, em um conto. Por isso, acompanhamos a categoria de memória conforme Bergson:

> Poderíamos dizer que não temos poder sobre o futuro sem uma perspectiva igual e correspondente sobre o passado, que o impulso de nossa atividade para diante cria atrás de si um vazio onde as lembranças se precipitam, e que a memória é assim a repercussão, na esfera do conhecimento, da indeterminação de nossa vontade. Mas a ação da memória estende-se muito mais longe e mais profundamente ainda do que faria supor este exame superficial. (BERGSON, 1999, p. 68)

Assim, a memória individual, tratada por Bergson, constitui, em seu conjunto, o que Le Goff chamou de memória social. Separados, Ondjaki e Honwana produziram memórias individuais. Lidos e compreendidos em um *continuum* histórico, formam uma memória social.

Memórias de leituras e consequentes escrituras

Em ambos os contos, tratamos do universo de crianças que vivem situações conflitivas, tensas, decisivas. Os protagonistas dos contos de Honwana e Ondjaki são dois meninos que estão justamente na fase tratada por Mia

Couto, deixando-se surpreender. E por se deixarem surpreender, são surpreendidos pelas próprias emoções e pela "indeterminação da vontade", a que Bergson alude, quando suas ações tomam rumos tão inesperados e incontroláveis que se tornam espectadores dos próprios momentos, que se transformarão em memórias.

Imaginemos Ondjaki leitor de Honwana: um menino angolano toma o livro de um sujeito moçambicano, que escreveu nos anos 60, anos de muita efervescência cultural e política, sobretudo em seus países. Esse menino estuda em uma escola pós-colonial, tem professores cubanos muito politizados. Tão politizados que ele os chama de "camaradas" – camarada professora, camarada professor. O livro que está lendo é uma espécie de *bíblia* dos anos de libertação. Um livro obrigatório. Um livro proibido. Imaculado. Na esfera da realidade, *Nós matámos o Cão Tinhoso* é assim categorizado:

> Adotado nas escolas, presente em antologias, traduzido para dezenas de idiomas, trata-se de uma antologia de contos que pode ser considerada uma das mais contundentes produções da literatura lusófona contemporânea. (...) Com efeito, em *Nós Matamos o Cão-Tinhoso*, prevalece a mescla entre a narrativa introspectiva e a temática de cunho social, fazendo com que as reflexões acerca da existência humana nasçam da aguda observação da realidade circundante e suas distorções sociais. Trata-se de uma narrativa com um estilo próximo da oralidade e da linguagem cotidiana, onde se misturam o poético e o prosaico. Lidando com assuntos do dia a dia, mas por meio de um olhar criticamente incisivo, Honwana leva seus temas e motivos literários ao limite da dramatização, resultando, vez por outra, como aliás já era de se esperar, pelo tom de sua narrativa, numa concepção pessimista da realidade. Alguns temas, contudo, sempre tratados num estilo objetivo e direto, próximo do relato, são recorrentes, como é o caso do conflito racial que, no instante em que o livro fora escrito, estava particularmente na ordem do dia (...). (SILVA, 2011, pp. 10-11)

O menino já leu o conto muitas vezes. Tantas que sabe passagens de cor. Mas somente quando passa a dar conta de si como sujeito – social, cultural, intelectual – percebe que esse conto é *pesado.* Anos mais tarde, o escritor lembra como foi esse momento ao dar voz ao seu personagem. Inicia suas memórias com a frase "Foi no tempo da oitava classe, na aula de português." (Ondjaki, 2007, p. 131). Lembra-se, no entanto, que

> Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas "entaladas na gaveta",

> queremos beijos na boca mais demorados e na dança de *slow* ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. (Ondjaki, 2007, p. 132)

O personagem de Ondjaki é um menino que está na idade que não se deve mais chorar na frente dos outros meninos. Apesar de nunca ter esquecido as feridas penduradas do Cão Tinhoso. Não esquecer os olhos do cão. Os olhos de Isaura. Mas não devia mostrar emoções. No momento mesmo em que se descobria sujeito, também descobria que não podia deixar aflorar as lágrimas que, como a tempestade que se formava do lado de fora da sala de aula, ia em seu espírito. A camarada professora, no entanto, determinava a leitura, afinal era uma aula de leitura. O menino situa tempo e espaço: a escola Mutu Ya Kevela, ano 1990. O menino não diz sua idade, mas Ondjake – se fosse ele – teria 13 anos. É uma idade em que os meninos não querem chorar na frente dos outros meninos, dada sua necessidade de afirmar a masculinidade.

Não podemos incorrer no erro de afirmar que se trata do próprio autor e que tais lembranças constituiriam suas memórias. Ao ser perguntado sobre sua gênese literária e a influência da infância, Ondjaki responde, em uma entrevista, que

> Devo começar por dizer que foi bonita [a infância]. E que foi vivida e alimentada sempre por muitas pessoas: os da minha rua, os da minha casa, também a casa da Avó e da Tia Rosa. E muitos deles povoam agora os meus livros com uma ternura que eu quero ver transformada em literatura. E essa infância de «todos nós», aconteceu em Luanda, nos anos 80. (...) (DUARTE, 2008)

Percebe-se a clareza e intencionalidade da recriação literária a partir de fatos memorialísticos, sem nos preocuparmos se são ou não realidade, já que estamos na esfera da ficção. Ainda nessa entrevista, o autor, acerca da memória, ao ser perguntado sobre qual sua memória mais antiga, responde que

> Não saberia especificar... Deve ter a ver com a minha casa, os meus pais, obviamente, as brincadeiras no mar, mas tudo isso já deriva das chamadas «memórias inventadas» que se vão refazendo com as fotos que vemos e as estórias que ouvimos. A memória é, em si, uma armadilha constante, criativa, bela e traiçoeira. O futuro é também esse processo de sabermos lidar com o presente inventando o passado que se escolhe querer lembrar. (DUARTE, 2008)

O narrador-personagem de *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*, apelidado Jacó, no entanto, lembra de tudo. Tudo aqui nos remete ao conto origem: *Nós matamos o Cão Tinhoso.* Viajemos na memória de Jacó.

No conto de Honwana, Ginho é um menino que está na segunda classe (2º grau)[4]. A tensão marca o relacionamento entre esses meninos: Quim – provavelmente a corruptela de Joaquim, alusão ao colonizador – exerce a função de liderança no grupo. Ele versa sobre o que acontece na capital Lourenço Marques e em outros lugares. É o único que assiste a filmes no Scala, o cinema; sabe tudo sobre conhecimentos de medicina, sobre a história de outros lugares. Porém, tudo o que conta é impreciso e exagerado. Usa essa suposta sabedoria para chantagear Ginho, obrigando-o a passar os conteúdos das avaliações, e para impressionar os demais, que gostam de ouvi-lo. Já frequenta o mesmo lugar que os adultos, joga baralho apostando cigarros. Quando não é atendido, zanga-se, age com violência, com gritos e dirige-se àqueles que não respeita por alcunhas pejorativas – preto, negralhada, burro, labreguinho (grosso, rude, bronco), maguerre (colono), preto de merda. É amigo de Faruk, Narotamo, Gulamo, Telmo e Xangai. Esses rapazes encontram-se para jogar futebol e Quim sempre é preterido do jogo. Embora estejam em uma idade que transita entre o ser criança e o adolescente, todos têm armas.

O universo dos jovens é controlado pelo universo dos adultos: a Senhora Professora, que aplica castigos físicos quando julga conveniente. Fora da escola, no Clube e demais espaços da cidade, a autoridade é dividida entre os homens: o Senhor Administrador, que determina tudo que deve ser feito; o Senhor Chefe dos Correios, parceiro do Senhor Administrador no jogo de cartas e no jogo da política, e o Doutor Duarte da Veterinária, a quem cabe matar o Cão

4 Conf. ROBATE, 2006, pp. 26 e 27: "A partir de 1952, passaram a seguir um programa de cinco classes, sendo a última obrigatória para admissão ao liceu, o qual compreendia o 1º ciclo (dois anos), o 2º ciclo (três anos) e o 3º (dois anos), de preparação do ingresso no ensino superior. O ensino dos 'não indígenas' – que tinha lugar em escolas públicas e também em escolas privadas – pretendia "dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social" (...) O sistema de educação das missões era baixo: os professores para nativos tinham menos formação, diferentemente dos do sistema de educação para os 'não indígenas'. O ensino rudimentar, para iniciação dos alunos indígenas, compreendia o ano de iniciação, a 1ª classe (1º grau) e a 2ª classe (2º grau). Alunos das escolas missionárias podiam ingressar no ensino primário ou concluí-lo nas escolas oficiais. Em todas as classes, os alunos eram submetidos a exames. Concluída a 4ª classe, os alunos africanos faziam o exame de 'ingresso' no ensino secundário, localizado apenas nas cidades. Nas classes terminais de cada nível do ensino secundário havia um exame final. Pode-se dizer que o sistema de avaliação da escola colonial, muito seletivo, foi uma das causas do alto índice de reprovações e fracasso escolar dos alunos africanos."

Tinhoso. A figura masculina está ligada ao trabalho administrativo e à esfera da fruição desocupada: jogam, bebem, vão ao clube, usam palavras de baixo calão, tudo isso enquanto o expediente público supostamente funcionaria.

Entre as meninas, cita-se apenas Isaura: parva, fala sozinha, maluquinha, constantemente desrespeitada pela Senhora Professora e pelas demais meninas da escola. Brinca sozinha e não ser relaciona com as meninas da segunda classe.

O Cão Tinhoso não tem o apreço de mais ninguém afora Isaura. Ele é sujo, velho, cheio de feridas nojentas que, segundo Quim, seriam resultado da bomba atômica jogada nos pequeninos japoneses durante a guerra. O Cão Tinhoso teria vindo, correndo, a escapar da bomba atômica e da morte.

Nota-se nesses elementos do conto a aproximação da invenção literária e da história, assim como os efeitos da memória oral sobre a ficcionalidade. Quim usa de sua posição privilegiada de branco e colonizador para se sobrepor aos demais, além de usar o recurso da memória para sustentar sua imaginação.

Nessa narrativa, o Cão Tinhoso é um animal que inspira piedade e asco. O administrador decide que ele deve morrer: é velho, é doente, é repulsivo. O narrador, Ginho, conta que o cão – solitário, triste, conformado, acovardado – tem olhos que parecem suplicar e chorar. À eminência da morte, lambe seus algozes. Em Isaura, vê a mão que afaga e alimenta. É odiado inclusive pelos demais cães, a quem Honwana concede atributos humanos e a importância de nomes estrangeirizados ou aburguesados:

> Depois o cão do Senhor Sousa, o Bobi, disse qualquer coisa aos outros e avançou devagar até onde estava o Cão Tinhoso. O Cão Tinhoso fingiu não ver e nem se mexeu quando o Bobi lhe foi cheirar o rabo: olhava sempre em frente. O Bobi, depois de ficar uma data de tempo a andar em volta do Cão Tinhoso, foi a correr e disse qualquer coisa aos outros – o Leão, O Lobo, o Mike, o Simbi, a Mimosa e o Lulu – e puseram-se todos a ladrar muitos zangados para o Cão Tinhoso. O Cão Tinho não respondia, sempre muito direito, mas eles zangaram-se e avançaram para ele a ladrar cada vez mais alto (Honwana, 1980, p. 6).

O Senhor Doutor Veterinário Duarte, em lugar de obedecer à determinação do Senhor Administrador para sacrificar o animal, porque estava com "visitas em casa e é bera [aborrecido] estar agora a pegar em armas e zuca-zuca[5] atrás de cão" (HONWANA, 1980, p. 17), convence os rapazes a matar o bicho, afinal, como o próprio Duarte afirma "pensei logo em vocês, porque, já se vê, vocês até devem gostar de mandar uns tiritos, hem?" (HONWANA,1980, p. 17). Adverte o Dr. Duarte que aquilo deveria ser um segredo, sob pena de ele

5 Onomatopeia para andar apressado.

tomar as devidas providências junto ao Administrador, porque bem sabia que os rapazes gostavam de andar dando tiros, mesmo sem terem licença.

Por fim, o animal é laçado, fuzilado por tiros. Quim, o líder, aparece com uma arma de grosso calibre – ele usava uma arma calibre 12, enquanto os demais rapazes usavam uma espingarda ponto 22 de um tiro –, contrariando o significado de "tiritos". A violência é colocada como prova de masculinidade e rito de passagem dos garotos mais novos perante os mais velhos. Isaura quer proteger o "seu" cão, mas por ser uma "fêmea", abobalhada, não tem respeito. A curiosidade dos "pretos do Costa" (HONWANA, 1980, p. 29), assim como o medo de Ginho, nada mais são do que sinais de fraqueza diante daqueles meninos-rapazes armados. Depois da fúria, os comentários sobre a eficiência dos tiros, onde havia acertado e o efeito produzido.

Há que se analisar a semântica a dupla personificação do mal em Cão Tinhoso: tanto a palavra "cão", quanto a palavra "tinhoso", em suas acepções regionalistas e informais, fazem referência ao diabo. Ora, é paradoxal pensar em um animal tão triste, indefeso, que morre por tiros de armas de pressão e arma de fogo, subjugado, humilhado e despedaçado, possa ser associado ao maligno, ao demônio.

Nesse sentido, é preciso compreender o universo metafórico do Cão Tinhoso: as figuras que representam a ordem, nesse universo, são símbolos de autoritarismo, violência e corrupção. Tanto a professora quanto os homens ligados à autoridade exercem o papel de comando do lugar do colonizador, daquele que detém o poder pela força, pela coerção. À imitação do mundo adulto, os jovens meninos já se mostram corrompidos em sua inocência, usam armas de fogo como se fosse normal, como se fosse apenas mais um brinquedo e, talvez, fosse-o na dinâmica da colônia, pois Ginho entra em casa para pegar a arma e ignora os apelos e ameaças da mãe – outra figura feminina que não tem autoridade nesse universo. Os apelos de Ginho, depois arrependido e com medo, e de Isaura, condoída do bicho que será executado, são que exemplos de fraqueza e motivo de diversão naquele cenário de selvageria.

Eram crianças? Sim. Corrompidas pelo contexto da colonização e normatização da violência como parte de uma estrutura de poder e coerção.

Para matar o cão, as justificativas eram simples: "Isaura... Ninguém gosta dele... Eu nunca vi ninguém passar-lhe a mão pelas costas como se faz com os outros cães... (HONWANA, 1980, p. 31). Isaura, por consequência, era "ninguém". Para Quim, "eles [os demais cães] não queriam brincar com o Cão Tinhoso" (HONWANA, 1980, p. 34). Nas memórias de Ginho, borrões das tensões vividas:

> (...) parece que eu tive muito vergonha de tudo aquilo. Eu não me mexia para os outros não se rirem mais, mas as pernas tremiam-me por causa do Cão Tinhoso, a tremer encostado a elas. (HONWANA, 1980, p. 24).
>
> Eu tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com a malta toda a olhar para mim. (HONWANA, 1980, p. 25).

Através da ficção de Honwana, o leitor tem a possibilidade de conhecer a realidade colonial e as lutas pela independência. Toma-se conhecimento de um momento histórico em que meninos e armas não se estranham, dado que as guerras coloniais determinavam que todos aqueles que tivessem alguma capacidade, mínima que fosse, empunhasse armas contra o colonizador. A administração colonial, conduzida predominantemente por homens, dá sinais de agonia e falência: homens que jogam, que falam palavrões, que mandam que outros façam aquilo que lhes cabe. Na figura da Senhora Professora, há a autoridade do sistema colonial de educação dita civilizadora e Ginho sofre com ele, sem saber exatamente como se comportar. O "cóc, cóc, cóc" dos sapatos da professora indica a sua proximidade, a necessidade de se levantar – assim manda o respeito colonial –, mas Ginho não sabe o que fazer "eu estava para saber se me havia de levantar ou não quando ela passava" (HONWANA, 1980, p. 9).

Isaura – nome que para nós, brasileiros e conhecedores de literatura, remete inevitavelmente à escrava branca do romance de Bernardo de Guimarães, publicado em 1875 – é a figura da menina, desrespeitada em seus sentimentos, em suas emoções, seja pela professora, seja pelos colegas. Adona-se do Cão Tinhoso e chama-o por "meu cãozinho". (HONWANA,1980, pp. 9/10).

O Cão Tinhoso – outrora de pelagem branca, de olhos azuis, insistentemente repetidos na narrativa, cheio de feridas penduradas – remete para o próprio sistema colonial. Desperta compaixão, mas repulsa. Dó, mas asco. Arrependimento, mas ódio. É distante, mas subserviente. É altivo, se confrontado. Para compreender esse paradoxo, é preciso ajuda:

> A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta (...). (FANON, 1979, p. 30).
>
> Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. (FANON, 1979, p. 31).
>
> No período a descolonização apela-se para a razão dos colonizados. Propõem-lhe valores seguros, explicam-lhes abundantemente que a descolonização não deve significar regressão, que é preciso apoiar-se em valores experimentados, sólidos, citados. Ora, acontece que quando ouve um discurso sobre a cultura ocidental, o colonizado saca da faca de mato

> ou pelo menos se certifica de que a tem ao alcance da mão. A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados fazem com que, por uma justa reviravolta das coisas, o colonizado ria com escárnio ante a evocação de tais valores. No contexto colonial, o colono só dá por findo seu trabalho de desancamento do colonizado quando este último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos. No período de descolonização a massa colonizada zomba desses mesmos valores, insulta-os, vomita-os. (FANON, 1979, p. 32).

Assim, conseguimos compreender o universo metafórico de Honwana, pois, conforme nos explica Fanon, a racionalidade para compreensão desse universo não é objetiva. É caleidoscópica. Exige a ficção, porque ela, em si, não é verossímil.

Esse é o tempo de Ginho e essas são as suas memórias.

Essa é a matéria que está nas mãos dos personagens de *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso,* de Ondjaki. Reler o conto significa reencontrar os olhos transbordantes de lágrimas de Isaura ou os olhos azuis pedintes do Cão Tinhoso.

O tempo na narrativa de Ondjaki situa-se no contexto pós-colonial e a figura de autoridade não usa mais de castigo, mas de sua presença física para incentivar o aluno a ler. No entanto, o narrador-personagem compara o grupo de alunos escolhidos para ler ao grupo designado para matar o cão.

> Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. (ONDJAKI, 2007, p. 131).

O personagem reflete sobre as razões que tornavam esse texto, já tão conhecido por ele, mais emocionante e difícil de ler. Ele não era mais o mesmo e, assim, o texto ganhava nos significados. Já não era apenas um texto ficcional, mas algo que fazia aflorar a identidade do leitor, levando-o a pensar em quem era, onde estava, quem eram aquelas pessoas naquela sala de aula da 8ª classe, já crescidas e envolvidas com a reflexão sobre o que significa ser africano e colonizado.

Os amigos do personagem, tal como afirma Fanon, ainda recebiam muitas alcunhas por nomes de animais: "o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, o Barata da Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela." (ONDJAKI, 2007, p. 132). Mas o apelido do narrador é Jacó, talvez porque ele falasse demais, como admite. Nesse universo, no entanto, também há colegas que já recebem alcunhas não animalizadas: "o É-tê, o Agostinho Neto, a Scubidú". (ONDJAKI, 2007, p. 132). Essa

convivência de nomes aponta para a existência híbrida do colonial e do pós-colonial, do local e do globalizado, de modo que a escola simula uma pequena sociedade a imitar a convivência social entre os homens. Nesse contexto, chorar também é proibido porque ainda sinaliza fraqueza. Assim, o personagem, tal como seus companheiros, sente-se oprimido e reflete sobre o que aconteceu para modificar tanto um texto já tão conhecido.

> (...) Se calhar, é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ara era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. (ONDJAKI, 2007, p. 133).

Contrariamente ao personagem Ginho, que não compreendia a violência de que era vítima, no mundo colonial de Honwana, percebe-se que esse protagonista, além de compreender o universo de Ginho, também tem clareza do que está vivendo e procura compreender a si e aos seus, lembrando, através da comparação, o que era ler aquele texto em voz alta.

> Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué [muito], o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho, que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso. (ONDJAKI, 2007, p. 133).

Ler, portanto, não era apenas ler. Era reviver todo o sofrimento de Isaura, Ginho e o Cão Tinhoso. Era matá-lo novamente. Nesse sentido, a memória por meio da leitura teria o poder de fazer voltar em um tempo que não se viveu e, assim, remeter seus leitores para aquelas violências, aquele mundo que não era o de Luanda, o pós-colonial, o da independência, mas também não deixava de sê-lo, porque guardava em si as marcas da colonização e da memória social que constitui essa parcela africana de língua portuguesa, colonizada e subjugada por Portugal. Dessa forma, todos já sabiam o que viria no texto, quais seriam os sofrimentos e, ainda assim, era inevitável não revivê-los:

> (...) Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava. (ONDJAKI, 2007, p. 134).

Diferente da força física colonial da Senhora Professora de Honwana, a camarada professora de Ondjaki sabe que precisa apoiar seus alunos leitores para que consigam passar por esse momento difícil de viver algo que não é seu – é a dor do fingidor, como afirmaria o poeta Fernando Pessoa –, mas não há nenhuma dor para se sentir bem, ao contrário do que afirmaria o poeta. Isso

quer dizer que a literatura africana engajada, quer em seu tempo, quer no tempo posterior e, para novos leitores, exige um envolvimento que vai além de decodificação do texto, mas exige identidade ou a compreensão dela.

> A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. (ONDJAKI, 2007, p. 135).

A vertigem da identidade se dá no momento em que leitor e leitura são uma única coisa e, a evitar as lágrimas, o personagem de Ondjaki é transportado para as memórias de Honwana, está na cela com o autor, sofre a dor daquele tempo e conclui a obra, que uma vez escrita só se completa quando lida.

> Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso. (ONDJAKI, 2007, pp. 135/136).

Conclusão: leitura e lágrimas

A literatura tem o poder de transportar no tempo e no espaço, proporcionando ao leitor a experiência de "viver" um tempo que não é o seu, compartilhando memórias que não são as suas, mas que compõe o que, segundo Jacques Le Goff, a memória social. Ao pensar sobre memória e literatura de testemunho, Márcio Seligmann-Silva (2003, p. 372) diz que "a literatura, como é sabido, também trabalha no campo minado da fronteira – impossível de ser traçada! – entre a referência e a auto-referência". No caso das literaturas de Ondjaki e Honwana, especificamente nos respectivos contos *Nós choramos pelo Cão Tinhoso* e *Nós matámos o Cão Tinhoso,* a essa fronteira de referência e autor referência é muito tênue e proporciona ao leitor a experiência da literatura engajada no contexto de constituição de identidade.

O que há de convergente nas experiências de leitura dos dois contos, no entanto, é o despertar de "uma modalidade de recepção nos seus leitores que mobiliza a empatia na mesma medida em que desarma a incredulidade" (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 375), descartando a necessidade da mensuração do que é real.

Assim se faz a importância de tempo-memória na literatura, porque esses escritores, para compor seus contos, revisitaram suas experiências, esforçaram-se e se superaram para ultrapassar a esfera do pessoal e transformar em obra de arte aquilo que tão somente pode ter sido uma breve passagem. Seguindo o pensamento de Ana Maria Haddad Baptista (2014b, p. 71), o estilo de cada

um desses escritores está permeado por aquilo que eles desvelaram, aquilo que materializaram de acordo com suas leituras e expuseram de mais íntimo.

Se a literatura que verdadeiramente merece ser lida é aquela que desestabiliza, aquela que provoca, que tira o leitor de sua zona de conforto, os contos aqui analisados constituem essa literatura necessária.

Em Honwana tem-se a possibilidade de conhecer um tempo que já foi, mas que não deve ser esquecido, porque a iminência de que ele retorne está entre nós. É o Cão Tinhoso a nos espreitar, sorrateiro, arguto, temerário. Há quem pense e lute, silenciosamente, para que os tempos idos sejam o futuro. Lutar contra a colonialidade das mentes é o segundo tempo contra a luta colonial. Essa luta é. Está sendo. É um processo.

Em Ondjaki, leitor confesso de Honwana, temos uma verdadeira aula de leitura: aquela que mexe, que machuca, que faz sentir. Da qual não se volta o mesmo. Aquela capaz de fazer de seu leitor também um escritor e, como visto com beleza, capaz de desvelar no menino de Ondjaki uma nova experiência, da qual também não voltaremos os mesmos.

Referências

Livros e artigos

AGOSTINHO, Santo. *Confissões.* São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

APPHIAH, Kname Anthony & GATTER JR., Henry Louis. *Encyclopedia of Africa.* New York: Oxford University Press, 2010. (v. 2).

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. "Tempo-memória na Educação: Perspectivas". In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary. (orgs.) *Tempo-Memória na Educação.* São Paulo: BT Acadêmica, 2014a, pp. 84-104.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória* – ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CHAVES, Rita (org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa.* São Paulo: Editora Ática, 2009 (Col. Para Gostar de Ler, nº 44).

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* – e outras intervenções. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra.* Tradução José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

HONWANA, Luis Bernardo. *Nós Matámos o Cão Tinhoso*. Lourenço Marques: Sociedade de Imprensa de Moçambique, 1964. (Para citações no artigo, utilizou-se: _____. *Nós Matamos o Cão Tinhoso.* São Paulo: Editora Ática, 1980, pp. 5-35.)

KRISTEVA, Julia. *Sémeiotiké-recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969

LE GOFF, Jacques. "Memória". In: *História e Memória.* Tradução: Bernardo Leitão [*et al.*]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 419-476.

ONDJAKI, "Nós Choramos pelo Cão Tinhoso.". In: *Os da minha rua.* Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, pp. 131-146.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento.* Tradução Alain François [*et al.*]. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. "O Testemunho: entre a ficção e o 'real'". In:_____(org). *História, memória, literatura* – o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora Unicamp, 2003, pp. 371-385.

Documentos Eletrônicos

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. "Leitura & Literatura: uma breve provocação". *Revista da Fundarte.* Rio Grande do Sul: Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2014b, nº 28, jul/dez-2014. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/ article/view/152/246>, acessado em: 15 de maio de 2015.

DUARTE, Luís Ricardo (entrevistador). *Infância revisitada.* Novo Ondjaki – Novo Livro + Entrevista, maio/2008. Disponível em: <http://ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html>, acessado em: 12 de abril de 2015.

MARTINS, Rui. *Luis Bernardo Honwana – um escritor moçambicano a não esquecer*. Disponível em: <http://tertuliabibliofila.blogspot.com.br/2012/03/luis-bernardo-honwana-um-escritor.html>, acessado em: 5 de maio 2015.

MELLO, Ramon (entrevistador). Entrevista com o escritor angolano Ondjaki. Disponível em: <http://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=28>, acessado em: 15 de abril de 2015.

ROBATE, Simão Artur. *Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique:* um repensar de seus fundamentos teóricos. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, Unimep, 2006. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/ bibdig/ pdfs/ 2006/QSPQXGJPXONI.pdf>, acessado em: 29 de abril de 2015.

SILVA, Maurício. "Angola, Moçambique e Cabo Verde: uma introdução à prosa de ficção da África lusófona". *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista eletrônica, v. 07 nº 01, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/20491 /13330>, acessado em: 14 de junho de 2015.

Memories of how assessment has changed my teaching

David Henry Middlebrough

Professor da Sta John's C of E Primary School / Inglaterra.

I started as a primary school teacher in September 1993. My first class, I still remember, as a fun and intelligent group of eight and nine year old children. The class I recall was similar in intelligence to my class today. At the time I started, the national curriculum of England and Wales had been established in schools and the government had just reformed some of the large number of attainment targets, by which the children were assessed via ticks as a child attained a particular statement. Margaret Thatcher was the Prime Minister and she was determined to reform and improve education. The government talked about removing the dead wood teachers. It was a period of change.

Twenty two years later I look back possibly with nostalgia, but hopefully with truth about the time that has passed. Children continue to be intelligent and work hard, but in my opinion no more so than they did when I first began teaching. Teachers remain dedicated and professional and politicians continue to wish to improve and to reform. The period between has been a time of constant change and increase in demand. Expectations of children and teachers have become ever more explicit and today teachers' salaries are tied to children's performance. Schools and head teachers are threatened with an OFSTED[1] inspection, if the results of a particular cohort are very poor, and an OFSTED inspection could ultimately lead to the head teacher losing their job, the re–appointment of staff and change in the governance of the school. Assessing the child has become more and more significant as each new government adds its new layer of reform.

The first school in which I taught was a successful primary school, teaching children from age five to eleven, in a small town in northern England, just on the outskirts of Manchester. It had a well-established staff. Prior to starting, I remember asking about policies and what and how they taught different subjects. The head teacher told me that there were policies, but you would be better finding out from the teachers about practice. As a trainee teacher we were taught to plan extensively for lessons and so I was a little horrified to find that teachers at the school did not plan their lessons, but were only expected to evaluate the children's learning at the end of a particular week via formative assessment. In addition I really wanted a test to confirm my thoughts on the knowledge, skills and understanding of the children in relation to the curriculum taught. Most teachers had long established topics that they had created and that fulfilled the national curriculum and they used published schemes to teach

1 OFSTED is The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills is a Government Department who report directly to the UK Parliament and who are independent and impartial. They inspect and regulate services that care for children and young people, and services providing education and skills for learners of all ages.

children maths ideas. The teachers were all experienced and adapted their lessons from their evaluations of what the children had learned. They had good understanding of the curriculum and the children's understanding of it. These methods of planning soon would change and the whole school began to write long, medium and short term plans, much to my relief. In some ways I think I led to this being established as I remember saying that I found it difficult to just evaluate and felt I needed the security of planning and testing.

The school took statutory assessment tasks (SATs). These were a series of tasks and written papers taken at the age of seven and then more formal written papers in Maths, English and Science which the children took when they were eleven. The SATs were standardised, produced and marked by external agencies, and taken by every child across the nation on the same day, unless the child was ill and in these cases schools were urged to ensure that children did not see the paper and took it at a slightly later date. We also had assessment papers in Maths and English in other year groups, but these results were not passed on to anyone and other than looking in the children's books no one had any idea about how a child was progressing from one year to the next. However, the school was becoming aware of the need to be successful in the SATs. All school's Year 6 cohort's SAT results were being published in the local and national press and while the papers were not taught towards in my school, I do remember that a teacher in a neighbouring school was dismissed for sending home spellings to be learnt which were in fact the spellings in the SAT papers at the end of the year.

As time went on it became clear that the SATs were going to be a key tenet in providing a measurable approach to children's learning. They gave the children information about where they may be against a levelled pass mark and provided parents knowledge of their child's performance. They also provided information about schools' performance and informed regulatory bodies of the need to reform or improve.

Schools started to become more sophisticated with their use of results from end of year summative assessments. At first they were asked to make predictions about the child's performance in the Year 6 SAT papers from the child's performance in Year 5 at the age of ten. They began trying to track the progress of children's results. They started to use the end of year optional assessment tasks in other year groups to see how children were progressing from one year to the next. Teachers, schools and the whole profession had a growing knowledge of the objectives and how they fitted in with levelling a child's progress. The government had provided many tools to help in this

process. They showed through exemplars what learning may look like in different subjects and they gave examples of learning through the numeracy and literacy hour documents.

The Government realised that levels were far too wide and that a child who had just achieved a level was at a significantly different place in their learning from a child who was secure at the level and starting to work on some of the learning outcomes in the level above. Levels were split up into a, b and c bandings. Children who achieved a level 2 at the end of the Key Stage 1 SATs, at the age of seven, were generally seen as on progress to achieve a level 4 by the end of the Key Stage 2 SATs at the age of eleven and this was deemed as national average and became an expectation for children to achieve almost like a pass mark. Those who were not achieving this level were considered to be under performing. Those achieving level 5 were considered to be achieving above the national average. As a child was seen to make 2 levels progress from the end of Year 2 to the end of Year 6 this became a bench mark for progress. Children were expected to make a levels progress every two years, which roughly equated to two of the bandings a year.

The government's analysis also became more sophisticated recognising that children who achieved a lower level 2 or a 2c at the end of the Key Stage 1 SATs often struggled to achieve a level 4 by the end of Key Stage 2. As two levels of progress was expected, so schools needed to make sure that children were achieving this to prove that they were being effective. The government began to implement programmes to make sure that 2c children would achieve level 4 by the time they left primary school and these were supported by local authorities introducing their own interventions. Some of these interventions proved more effective than others and over time schools dropped some interventions and added others. The interventions included programmes like Springboard Maths which aimed to help children in Year 5 to achieve a level 4 in maths. It was often run with a small group of about four children generally by a teaching assistant. My current authority ran a programme called SERI, or the Stockport Early Reading Intervention, which schools soon realised had a major impact on children's reading, especially those who were struggling to read and often improved a child's reading age by over a year within a ten week block. While it was intensive of time school leaders recognised its significance and it is still extensively used across our authority because of its effectiveness. As time continued all the interventions were baseline assessed and assessed at the end to check on their effectiveness and value for money and the government demanded that schools looked to support groups within schools such as children from impoverished backgrounds, those for

whom English is a second language, those children who are particularly talented and those from other cultural backgrounds.

After the millennium many schools began to move the levelling process on further still. At first some schools and authorities began to say that instead of saying that a child was a 2b they should call them a 2.5 and that as the levels started at 1 you would then have a system of progress that defined levels as a continuum starting at 1 and moving up in tenths ie 1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, etc. However teachers found it difficult to distinguish between a 2.1 and a 2.2 in terms of how this correlated with the learning objectives in the national curriculum. Instead therefore a point value was given to the 2c 2b 2a levelling system, so that school leaders could be very clear about where children were making good progress and where progress was not good ask questions of teachers why this was not occurring in their classes. Progress meetings were established in my school between the head, the assessment co-ordinator and the class teacher. Reports were provided by the teacher with average point scores and average point rises. These reports were then explained to the school governors to help inform them of the progress and attainment of children within the school. The meetings supported teacher's practice and children's learning, but they also sometimes had difficult messages for teachers to hear about children's progress within their class.

The pressure on teachers to achieve results has always caused some friction around transition times. At the start of academic years, it is not uncommon for teachers to question the results of previous teachers and cast doubt on the capabilities of their new students knowing that they have to show that children are making suitable progress in their class or at least justify why they have not. I remember it always being the case although in my opinion it has got worse over time. It can be created because some teachers teach more directly towards the summative assessment at the end of the year. Certainly the pressure on results modifies the curriculum so that teachers become more mindful of the summative assessment when teaching the curriculum. The process also tends to assume that children's learning is linear and that children tend to make the same amount of progress each year. As Paul Black puts it in the abstract for his 2014 article Assessment and The Aims of the Curriculum, "Assessment is a contentious feature of education. On the one hand the need for evidence, to fairly evaluate individual students and to guide national reforms of policies, is indisputable. On the other hand, there are the pressures of accountability with negative pressures of teaching to the test".

At times the education system and teachers have been persuaded and cajoled towards a system that has at its core a summative approach, which

assesses children's knowledge and understanding of the curriculum and provides a snap shot picture of children's learning at a given time, dependent on the child's knowledge and understanding of the paper that has been written for them. Sir Michael Wilshaw, the head of OFSTED, said in his speech to the North of England Education Conference 2014, "I have never seen a good or outstanding school that doesn't have summative tests at the end of each year." The tests are standardised, although discussions can be long between teachers trying to moderate children's work and indeed between markers of tests and the moderation which occurs between them. Teachers recognise that for children to be successful in the test they must concentrate on the types of questions being asked and on test techniques. Emphasis is placed on revision. Past papers are regularly discussed and questions analysed. Children who are on the borderline between one level and another are sort out and given additional preparation to achieve a higher level. Children are encouraged to develop their understanding of the progressive steps within different aspects of the curriculum and alongside the class teacher to set themselves targets to achieve in the next term. At one point we were informed that as part of their inspections OFSTED were asking children if they knew their targets in English and Maths and so many teachers asked the children to memorise them.

There are clearly some advantages to leaders in education in having a summative style of assessment, especially in a democratic process which likes to be held to account and show tax payers value for money. However, while it is a nice tool, summative assessment does need to be considered within the whole assessment framework. How balanced is the approach between summative assessment and formative assessment and how effective is assessment in assessing and then improving children's knowledge, skills and understanding. For some children summative assessment can give a false impression, which can undermine their learning experience. I recall some children achieving above what was expected of them in the test and on one occasion in the mid nineteen nineties, I can still recall the disappointment on a girl's face when she achieved a level 3 on her SAT paper when she was expected to achieve a level 4. Many children do not achieve the levels teachers were expecting them to achieve and the satisfaction and dissatisfaction can affect them in their future education. When I took my A' levels in 1984, a summative assessment leading towards university I learnt lots of things about British and European history and revised meticulously on the advice of my teacher for some questions which did not come up in the test and while I could write lots and explain adequately about certain parts of the curriculum studied, I could not write lots about the questions I was

asked on that particular day. I wondered at this point if a limited summative assessment test was the best way to find out what a child could remember about the curriculum that they had been taught. Surely it would have been better to answer a question like what have you learnt about British and European history from what you have studied and can you see any common themes or patterns which might make the studying of history relevant to the future.

Likewise, I remember going to a meeting with our feeder high school,[2] who explained that they would no longer use the results from the primary school end of Key Stage 2 SAT tests as they had found that when they had put children into sets based on these, that they had to revise their groups as children from some schools had results which were incongruous with other schools results. They very diplomatically described how some schools had managed to get the very best out of their children on the day of the SAT tests while other schools had not. Paul Black talks about validity and reliability of the test in The Nature and Value of Formative Assessment for Learning as the two most reoccurring issues of any assessment

Summative assessment by definition summates. It looks back on and summarises. It does not look forward to the future. However, learning is a process. It has a past, it has a now and has a future too. The learner is never standing still. Summative assessment stops and gives an opinion in relation to a criteria and this opinion can last for some people a life time. For example I have an O' level exam[3] in French. I took the exam in 1982. Employers still ask me to furnish them with this result. I have very rarely used the O' level French I once knew. My knowledge now is pretty scanty even though I pride myself in having a pretty good memory, as I have not had much opportunity to practise this skill and without practise I cannot remember much of it today. And yet I still hold this qualification. People still think because I have this qualification I can still speak French to this standard otherwise why would they ask. I probably can play the guitar better than I can speak French, but I have no formal qualification and I certainly could not pass an O' level with my guitar playing skills.

Teachers need to assess accurately children's memory of facts and skills, both after a recent lesson, or over a longer period. Within this process teachers need to decide what constitutes good knowledge and understanding and when

2 A feeder high school is the school to which most children from the primary school will go at the age of eleven, but normally it is in a different building and location and run by a different governing body and head teacher.

3 O' Level is an abbreviation of ordinary level for the General Certificate of Education a summative assessment taken by students in their final year of high school.

can we say a child has mastered an idea. Assessment is more and more used as a tool to make judgements. It is significant and trusted like an institution, but dig a little deeper and the trust we have in assessment might become a little less secure. The further one gets away from the time something was once studied the less lightly one is to remember it. The more regularly someone does a certain thing the more likely you are to remember it. Some people can retain for longer than others facts, skills and methods. Most people have layers upon layers of knowledge skills and methods layered on top of one another with many links made between each one. The longer that I have been in education the more I have become reliant upon formative daily assessment and the less I feel the need to use a summative assessment. However as a younger teacher I felt much more the need to use summative assessments to confirm my thoughts on children. Often now I need to adjust the results of summative assessments to reflect my true opinion of a child. I remember my brother-in–law, a former head teacher and senior marker for QCA[4] who administered the Sat tests, once giving me sage advice that assessment was only as useful as the information it gives you, so if you find nothing out about the children then it is of no use.

Within the last ten years there have been many new ideas about assessment, particularly formative assessment, which have been cascaded into teachers' training. These ideas, most teachers in my school have tended to take on board happily, as they provide useful information about children's learning and how to move it forward, but they originate from more academic sources. Formative assessment and its feedback tend to happen often through marking. "The most powerful single modification that enhances achievement is feedback. The simplest prescription for improving education must be dollops of feedback." Professor John Hattie (What works in special education, 1992, p4). Where possible, immediate feedback is the best type of feedback for children, as it is an active feedback during the process of the child's learning. It is however more difficult for a teacher to do this for lots of children just because of the numbers of children in relation to the teacher. However, through peer assessment with clear learning objectives which are understood by the children and even better through collaborative learning the children are able to give relevant feedback to one another very quickly and at the point where learning is taking place. Natural feedback is through discussion, "The readiest way of working on understanding is often through talk because the flexibility of speech makes it easy for us to try out new ways of arranging what we know, and easy also to change them if

4 Qualifications and Curriculum Authority.

they seem inadequate," Douglas Barnes (Exploring Talk in School, 2005, p5). The discussions and talk which happen through collaboration.

Perhaps one area that has been neglected in terms of assessment is to measure the child's personal outlook towards learning, what Carol Dweck would describe as mindset. She describes how children can approach learning as a challenge to overcome and to keep their motivation even when learning is difficult. However some children consider their intelligence fixed and that they cannot improve. Recognising that some people have a fixed mindset and then changing it to become a growth mindset is possibly more fundamental to learning than anything else. She describes how it is important for feedback from teachers to discuss how the child learned and praise the process of learning and by this way you allow a child to understand that they can achieve. "Constructive criticism is feedback that helps the child understand how to fix something," (Dweck, Mindset *the new psychology of success, p.205).* This is very similar to the methods used by Carolyn Webster Stratton in her Incredible Years Programme for parents, teachers and children, where she encourages ways to improve behaviour by giving positive feedback of the process of behaviour through a running commentary praising where children put things back or listened or were polite some way.

Lots of the ideas that teachers have put into their daily practice has come from this research and thought. However certain aspects of formative assessment are more easily recognised and therefore easier to justify in lessons being formally observed and where opinions are given of the teacher's lesson and the children's learning within it. Assessment for learning became very current in education and with it teachers in England and Wales were bombarded with a series of acronyms such as WILF WALT WAGOLL WMG and I can statements, all of which helped children define their learning against objectives written for teachers and enabled them opportunity to define their own learning against the overarching objectives of the curriculum as a whole. W.I.L.F is an acronym for 'what I'm looking for' and also spells out a person's name in English, as does W.A.L.T and stands for 'we are learning to ….'. Often teachers would have two people called WALT and WILF on a display or on an interactive whiteboard with speech bubbles within which they shared what the children were learning to do and what the teacher was looking for in their learning. New acronyms followed such as W.M.G or what makes good and W.A.G.O.L.L or what a good one looks like. Class teachers may have displays or working walls where children's learning was further defined to have a greater understanding of how their piece of work can be more honed to become an excellent piece of work. I

can statements allow the children to explain what skills or knowledge they have at the end of a lesson and are especially useful in defining learning, and also in pointing out to those observing what learning occurred in a lesson. Children were encouraged to assess their own work and their peers based on various objectives and reflect upon the teacher's formative assessment with some extra piece of work to make their work even better.

It is a far cry from where I started. Then most teachers asked the children to put a title and may have asked the children to write about some aspect of a topic that they had been previously studying. For example they may have written the title The Moon and then had to write using information that they had discovered. More literate children then produced balanced and well written reports, but on the whole it was more difficult to give guidance to those whose writing needed further development, which was frustrating. To get a clearer idea I would write and show with the children what was expected on the blackboard. As my career developed, it became evident that others were having similar problems and that they had also been thinking how to develop this. I went on courses defining genres of writing and what style of writing was expected in different genres. This was further defined through related assessment criteria and by the government producing grids for different subjects and at different levels called APP or assessing pupil progress.

Eventually I arrived at my practice today where now I start most lessons with a learning objective, which tends to be a wider aim taken from the national curriculum and specific to the children in the year group I am teaching. I then differentiate the learning outcome by providing I can statements related to the differentiated activities for different groups in the class. Then I look at how to achieve that outcome through a series of criteria known as the WMG or what makes good. The criteria are given smiley faces or some other reward and the children need to reference them in their work. Currently I give the children team points and they are then rewarded as a team with a small learning game that they carry out independently from the rest of the class and this happens towards the end of each day. An example of this for a lesson might be:

Learning Objective: to measure and compare capacity of different containers in litres and millilitres

Higher Ability Group – I can estimate the capacity of different containers in either litres or millilitres depending on the container size to help order and then check my accuracy by measuring.

Middle ability Group – I can estimate in millilitres and then use a measuring jug with a millilitre scale to accurately measure the capacity of a container and then compare.

Lower Ability Group – I can use litres to create a scale in litres on the outside of the buckets provided.

The children would then either define with the class teacher through questions how to achieve these outcomes creating a set of criteria that they would need to reference in order to get points leading to a prize, a bit like in a computer game. However they need to show where they have achieved this part of the criteria by referencing it. Alternatively, I may sometimes create the criteria myself. Creating the criteria needs a good knowledge of the difficulties that the children may face when completing tasks well and achieving their outcomes. However creating the criteria with the children also needs these skills but in addition the questioning skills to draw this from them. The benefits are significant as creating the criteria makes the learning more collaborative and less a thing being done to the child.

One thing I will hold as key throughout all this time is the need to reflect or remember lessons and processes that were effective with children or those which were not. Teachers need to remember and learn about how to plan effectively, to assess effectively and listen to others and then reflect on their memories of children's learning. This is at the core of a teacher's practice. Often within education new thoughts and philosophies tend to suggest that previous practice was old fashioned and that we should follow the new pathway to a new way. However, years later a new idea explains how all we needed to do was in fact tweak the original idea. Having a clear idea of what you are doing and why and being able to justify this while operating within the confines of the current setting and times and in the best interests of the children you are working with is crucial.

Currently primary schools in England and Wales are wrestling with a new curriculum. It has plenty of learning objectives, but these are not defined through standardised assessments as yet. Through periods of change teachers must continue to consider what practice will help their children most and within this process it has made me realise how significant summative tests are in defining the curriculum and how it is taught. Individual schools assessments and private publishing companies have been left to fill the gap. However if you look across a range of these tests they are quite different dependant on how those writing the test view the intentions of the curriculum. The curriculum may have the best intentions but if the assessment process does not reflect these

then teacher's and children will become bound by the method of assessment and if not defined nationally then this can look quite different from one school to the next and hence the interpretation of the curriculum can be quite different from one school to the next.

There have been many changes to the educational process, in the twenty one years that I have worked as a qualified teacher, and change can sometimes take a long time to have a bearing. Education acts like a rudder on the lives of children and young people rather than a steering wheel. It slowly alters the direction in which the child is going if everyone steers it in the same direction. When changes are made to a system there is often much discussion at first about how to implement and until advice and information is given hands can be operating in many different directions at the same time causing confusion. Remaining objective and taking a measured approach always tends to help. But the changes I have seen have over time influenced and improved my practice and no more so than in assessment and more significantly in the follow up of the learning experience I provide to change a misconception.

Bibliography

ALEXANDER, Robin (2008) Towards Dialogic Teaching: rethinking Classroom Talk.

BLACK, Paul (2014) Assessment and the Aims of the Curriculum: An explorer's view.

BLACK, Paul (2004) The Nature and Value of Formative Assessment for Learning.

BLACK, Paul and Williams, Dylan (1996) Inside the Black Box.

CUMMINS, Jim and Early, Margaret (2011) Identity Texts.

FREIRE, Paolo (latest edition 2001) Pedagogy of the Oppressed.

GILBERT, Ian (2015) There is another Way.

HATTIE J. (1992) What works in special education.

HATTIE J.(2009) Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.

MCMILLAN James H (2000) Fundamental Assessment Principles for Teachers and school administrators.

MERCER, Neil and Hodgkinson, Steven (2005) Exploring Talk in School: Inspired by the work of Barnes Douglas.

RYAN, Will (2011) Inspirational Teachers Inspirational Learning.

WEBSTER STRATTON, Carolyn (1984) Incredible Years Programme for parents, teachers and children.

WIGGINS G (1998) Education Assessment: designing assessments to inform and improve student performance.

A menina analfabeta e o rabo de tatu: violência simbólica e educação

Francisca Eleodora Santos Severino

Professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Práticas e Gestão Educacional da Universidade Nove de Julho.

> *"O fato de sustentar a referência indeterminada e a chamada mnemônica por meio de um apelo mais direto à sensibilidade através do artifício fonético leva-nos, sem dúvida ao limiar de uma operação comunicativa particular, que poderemos indicar, ainda que em sentido latente, como estética."* (ECO, 1991, p. 79)

Introdução

Estava tudo ali, só era preciso ver. A lousa novinha em folha, pintada em uma parede branca em que o preto se destacava. (?) Oooops! Lousa não! Quadro negro! As carteiras duplas tinham um furo no meio para o tinteiro, como aquelas que se usavam na década de 1950/60; estavam ocupadas por adolescentes endiabrados. As janelas enormes envidraçadas, abertas à visão pública de quem passava na rua empoeirada, lembravam a vigilância hierárquica do panóptico, de que nos fala Michel Foucault (1977), estavam engaioladas por altíssimas grades que cerceavam a liberdade de quem circulava pelo prédio onde a escola se localizava.

Ah! Antes de continuar a narrativa, é preciso esclarecer que se tratava da Cidade dos Meninos, abrigo de menores infratores e impróprio, seguindo os padrões da época, para meninas de qualquer classe social, menos as educadas e bem-nascidas.

Cidade dos Meninos não era o nome oficial, mas um apelido, um termo pejorativo atribuído pelos habitantes da cidade, propositadamente soava como um palavrão. Era de fato o abrigo de menores recolhidos nas ruas das cidades vizinhas que para ali eram encaminhados e pretensamente reeducados. Para todos, sem exceção, era um espaço indesejado e estigmatizado. Algumas pessoas com medo evitavam passar em frente àquele mausoléu mais parecido com uma prisão. Tal abrigo havia sido construído nos primórdios da década de 50 num campo aberto, atrás do cemitério, e, também, atrás do Asilo São Vicente de Paula, local em que velhos abandonados esperavam que a morte os viesse recolher. O prédio era enorme, estava localizado na zona periférica da cidade bem longe do centro e lugar destinado pela caridade pública aos indesejáveis, ou no dizer de Baumann (1998), dos seres considerados refugos da civilização. Contudo, a cidade se industrializara como resultado esperado da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. De fato, o centro da pequena cidade se expandira envolvendo o cemitério, o asilo e o abrigo de menores, fato que passou a incomodar os habitantes da cidadela no sul de Minas Gerais, mais conhecida como a Princesa do Sul.

A menina de 13 anos olhava um tanto desnorteada para adolescentes magricelas sentados à sua frente. De olhos arregalados, os rapazolas boquiaber-

tos olhavam para ela na simultaneidade do emudecimento que por um minuto os congelara. Uma vez passada a surpresa de uma presença tão inusitada voltavam a se engalfinhar amontoados uns sobre os outros entre gritos, empurrões, murros e supetões.

Perplexa a menina se perguntava, como chegara ali? Porque estava ali? O que devia fazer? Lembrava-se vagamente da charrete em que viera sacolejando por ruas mal asfaltadas e muito ensolaradas pelo sol escaldante do meio dia, e só! Por mais que se esforçasse, não se lembrava de mais nada! Sua cabeça era um vazio sem fim e nem mesmo de seu nome se lembrava.

Falar da própria memória, nos põe em uma condição de espectador ativo, expandindo ainda mais o alcance da reflexão. E foi assim, como espectadora de mim, que o trabalho deste relato de uma primeira aula teve seu início. Por meio de uma conversa informal, tentando explicar o processo de improvisação no aprendizado de uma sala de aula para alguém que entendia da técnica, mas não da linguagem, foi percebido que no caos o dialogo estava tão presente quanto a linha no tecido esgarçado que dava sentido restaurado à roupa remendada. Talvez, por ter tentado mostrar que a costura no caso dessa rememoração em sala de aula está além dos fazeres pedagógicos e que são, de fato, fazeres artesanais que possuem uma estética diferenciada, foi possível perceber que a produção do conhecimento sempre estava acompanhada de sonoridades, sendo ruídos e sons cotidianos não escolhidos, na maioria das vezes, e é claro, também do som ambiente da sala de aula em questão. Em processo autorreflexivo, foi possível perceber também que os sons ditavam o ritmo da comunicação, iniciada de modo claudicante mas que ganhou força e expressão no meio da bagunça e caos provocados pelos meninos em ebulição. Referindo-se a Jakobson, Umberto Eco nos fala do apelo à sensibilidade através do artifício fonético. Para ele,

> (...) "o receptor é levado não somente a individuar para cada significante um significado, mas a demorar-se sobre o conjunto dos significantes (nesta fase elementar: degustá-los enquanto fatos sonoros, intencioná-los enquanto "matéria agradável"). Os significantes remetem também – se não sobretudo – a si mesmos. A mensagem surge como auto-reflexiva". (ECO, 1991: p. 79).

O que a menina de 13 anos estava fazendo ali? Com certeza não estava muito à vontade para degustar os fatos sonoros e intencioná-los como matéria agradável. De fato, não era agradável os sons produzidos por aquela balbúrdia de garotos rústicos engalfinhados.

Mas intencioná-los, talvez!!!!! E foi o que ela fez! Alto e bom som ela pergunta: Quem sabe ler? O silêncio passou a reinar no espaço da imensa e desor-

ganizada sala de aula. Era o silêncio carregado do tal conjunto de significantes descritos por Eco, restava dar-lhes materialidade! Voltou-se para o quadro negro e com letra irregular de alguém semialfatetizada escreveu: Eu também não sei! O silêncio foi rompido por uma estrondosa gargalhada... Cooooomo? A professora não sabe ler?

Mas se não sabe ler, o que ela estava fazendo ocupando um lugar hierárquico que o conhecimento lhe atribuiu e que, se não sabe ler, não lhe pertence?

Os antecedentes criminais ou, seriam professorais?

Nascera em uma noite de céu aberto e estrelado, na verdade em noite que se seguiu ao aterrorizante fenômeno natural conhecido em Minas Gerais como a temida tromba d'água. Alguém sabe o que isso? Tromba d'agua? E rabo de tatu, alguém sabe?

Os meninos da referida sala sabiam muito bem, pois alguns estavam ali por conta da malfadada tromba d'agua. Também reconheciam a distância o som sibilante do temível corretivo; mais conhecido pela alcunha de Rabo de tatu, o artefato era um relho de domar cavalos. Os remanescentes de escravos libertos, velhos decrépitos que perambulavam pelas ruas também o conheciam! E a menina? Talvez! Nos primórdios dos anos de 1960, reformatórios, como eram conhecidos, não dispensavam o tal instrumento de castigo pendurado em lugar de honra das salas ou dos corredores do abrigo de adolescentes abandonados à própria sorte.

A menina 'professora' sempre ouvira histórias tenebrosas da tal tromba d'água! Uma em especial que caíra em dia de muito calor na cabeceira do rio Sapucaí, era sua velha conhecida. Tromba d'água para ela e toda vizinhança beira rio era o dilúvio que silenciosamente escurece as nuvens e desce sobre a cabeceiras dos rios em dia de calor abrasador arrasando plantações e gente, levando aos trambolhões os pobres animais pegos de surpresa! Afinal a menina já conhecia suas terríveis consequências, mesmo antes de nascer!!!!

E o rabo de tatu? Sim conhecia sim, seu sinal estava em seu corpo, ou melhor em sua perna, um grande vergão roxo que ganhara inesperadamente por ter levantado uma criança no exato momento em que o dito cujo relho sibilava no ar nas mãos de um anjo educador.

Nem queiram conhecer um rabo de tatu! Os cavalos o conhecem bem, muitos escravos conheceram os seus vergões e algumas crianças desafortunadas tremiam frente a sua ameaçadora presença na sala da casa de seus pais, em particular aquelas crianças que não conseguiam aprender o bê-á-bá, a tabuada e ler a cartilha da Lili, de carreirinha!!!!. Ai, ai ai... o rabo de tatu dos

anos coloniais nas verdes montanhas de Minas Gerais viera substituir o velho instrumento pedagógico de triste memória, a temível palmatória que, naquele momento, estava sendo aposentada, descartada pelas modernas pedagogias americanizadas. Intelectuais brasileiros como Artur Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho entre outros haviam subscrito em 1932 *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* Tendo viajado para outros países e em particular para os Estados Unidos, Lourenço Filho realizou importantes estudos, pesquisas e intervenções, na área da pedagogia. Com certo atraso, tais inovações bafejaram os educadores de Minas que passaram a abandonar os castigos físicos praticados até então. Contudo, esse processo de abandono foi lento e algumas punições físicas nos espaços escolares com frequência foram recorrentes.

Foi assim: seu pai, de origem familiar razoavelmente abastada, não fora preparado para trabalhos campesinos, e também, como era costume na época, não frequentou escola para além do curso primário. Seu avô, respeitável fazendeiro criador de gado leiteiro, plantador de cana de açúcar e café, acreditava que seus filhos homens deveriam ser preparados para a vida no eito mediante trabalho pesado, aprender tudo na prática. Orgulhoso, ele afirmava em alto e bom som, que homens não precisavam de ilustração, mas sim aprender no dia a dia uma boa administração. Valia aprender o que eram as 4 operações, isto lhes bastava, dizia sorrindo e sorvendo vagarosamente um bom cigarro de palha!

Sendo pai de muitos filhos, o avô encaminhou os mais velhos para as lides do campo e o pai da menina sendo o mais novo de todos os filhos incluindo as mulheres, deveria aprender a lidar com os bens amealhados em verdes plantações canavieiras, gado leiteiro e café bem como negociações bancárias. Isto sim, dizia, era o que interessava!

O avô era de fato uma figura ímpar! Como era costume nas décadas de 1930/ 1940 e meados de 50, ele encaminhou suas 3 filhas para internatos religiosos na capital mineira, "Belzonte", como convinha na época. Que elas fossem preparadas para bons casamentos, o que equivale dizer, estar preparadas para casamentos com políticos ou fazendeiros abastados da época. As meninas sim, deveriam receber ilustração, aprender cultura e religião, latim, piano, francês e se possível alemão; prendas domésticas sim, bordados de bastidor, ponto de cruz e também, para as mais habilidosas e prendadas Gobelin, porque não? Afinal o bordado Gobelin enfeitava as grandes mansões como convinha aos barões do café que naquele momento seguiam os padrões culturais europeus; de preferência padrões das culturas alemã e francesa.

Tudo isto pressupunha esmerada educação para casamentos com políticos, embora estivessem destinadas a um papel secundário de servir aos maridos,

elas deveriam esmerar-se no aprendizado de línguas, afinal seriam as primeiras damas das cidades e quiçá da nação! Deveriam estar aptas para uma boa administração do lar e do marido, um desejável figurão da nascente política, atuante, sim, na construção nacional.

As filhas mais novas do avô não foram estudar na capital. Como as Irmãs Carmelitas estabeleceram-se na cidade promovendo a inauguração de uma escola normal dirigida para a formação escolar das meninas de famílias abastadas, elas tiveram o privilégio de estudar sob a vigilância e guarda da família. Assim, filhas e netas passaram a frequentar o Colégio Sagrado Coração de Maria, local em que a mãe da menina também estudou com muito esforço porque não sendo filha da burguesia local, teve que conquistar a duras penas uma bolsa de estudos que lhe garantisse o *green card* para o casamento com o seu pai, filho de ascendente família local.

Diga-se de passagem, o lado paterno estava radicalmente contra esse matrimônio, pois a mãe era filha de um espanhol adventício que chegara à cidade com fama de cangaceiro de Lampião e que contrariando a tudo e a todos casara-se com a avó materna, filha de imigrantes portugueses.

Pertencentes à burguesia local, os parentes do pai abominavam a ideia de ter mais um filho casando-se com uma moça de boa família, mas sem estudo, filha de um condutor de uma tropa de mulas e vindo sabe Deus de onde?!

Anterior ao casamento do pai, houvera um casamento que unira as duas famílias e que por conta do vício de jogatina na família paterna, não estava dando certo e colocara as duas famílias em luta numa guerra surda com acusações preconceituosas que vinham dos dois lados. Os Batistas acusavam os Fernandes de "pobretões sem cultura que moravam na rua do Porto, e que não tinham "eira nem beira" e, o avô completava com desdém sem, nem mesmo, estribeira !!! Ofensa das mais vis à qual, o avô Fernandes, pai da mãe, respondia "não quero outra filha minha casada com outro filho daquele jogador falido. Sim, avô Batista falira na grande bancarrota dos anos 40. Claro que ele já vinha perdendo seus bens em noitadas em cassinos, acompanhado de belas mulheres, as polacas, trazidas ao país para o deleite dos fazendeiros latifundiários e também para o deleite de fazendeiros de pequenas extensões de terras, mas deslumbrados com a arrancada do Brasil rumo ao desenvolvimento econômico e social do país inaugurado pelo Estado Novo de Getúlio.

Despreparado para a vida como lavrador e não mais tendo acesso ao setor terciário onde estava destinado a administrar os bens da família, o pai da menina aprendiz de professora viu-se, de uma hora para outra, desempregado, casado, com 3 filhos e um quarto filho a caminho. A família quebrara por con-

ta da insensatez de seu patriarca que vinha, paulatinamente, perdendo todos os bens numa mesa de jogo na cidade de Poços de Caldas onde fora, orgulhosamente montado na recém inaugurada Maria Fumaça, negociar a venda da sua produção rural. O velho patriarca pegava o vaporzinho que descia o Rio Sapucaí pela fazenda de nome Porto Belo, ia até a cidade de Campos Gerais, de lá para o vilarejo de Porto Feliz quando então pegava a Maria Fumaça. Serpenteando pelas montanhas, a Maria Fumaça passava pela mais próspera cidade da região, Varginha, a Princesinha do Sul, local que o futuro reservava para a neta crescer e se tornar a professorinha analfabeta da região. Os tempos eram de vacas gordas como costumava dizer, mas de repente veio a crise e o velho foi pego de calças curtas, não tinha mais nada para perder, perdera até as calças no jogo, como ele mesmo dizia em autoironia. Sobrou-lhe apenas o terreno que circundava o cemitério e o hospital na entrada da cidade e que nos áureos tempos doara para esta finalidade. O velho tinha sido pródigo na doação, o terreno para o cemitério era de fato bem grande e aos poucos foi ocupado pela população. Sem que o dono reclamasse, os pobres tornaram-se proprietários da terra por usucapião.

A família empobrecida não perdeu a pose de proprietários, mas como sobreviver? As filhas do avô fizeram bons casamentos como se esperava e os homens foram lavrar a terra como pequenos sitiantes e camponeses comuns. Mas o filho mais novo, o pai da menina, não. Ele estava casado com uma normalista, fato raro porque moças não estudavam nos tempos de então, e isto foi assim a sua salvação. O fato da esposa ser normalista contribuiu para que ele fosse contratado como administrador de um armazém localizado em uma grande fazenda, produtora de leite e entreposto comercial por abrigar em suas terras o mais famoso porto de água doce entre montanhas que se tinha notícia nas Minas Gerais. O Porto Belo funcionava como entreposto comercial e por lá circulava barcaças de porte médio carregadas de sacas de café, arroz, milho entre outros produtos rurais produzidos pelos fazendeiros e sitiantes da região.

A tromba d'água levou a escola rural

Dr. Epifânio, abastado proprietário da próspera fazenda de nome Porto Belo, resolvera instalar em suas terras uma escola rural para que as crianças da colônia de sua fazenda fossem alfabetizadas, ou que pelo menos aprendessem assinar o nome com letra de carreirinha para que pudessem votar para Presidente da República. Naquele momento o Brasil bafejado pelos ares da revolução burguesa promovia eleições democráticas inaugurando a Segunda República.

Orgulhoso de suas posses e muito bem informado sobre as campanhas de alfabetização iniciadas pelos Pioneiros da Educação que assinaram um manifesto em 1932, o dr. Epifânio, mesmo que com um atraso de 15 anos, contrata o pai ex-fazendeiro para gerir o armazém e a esposa normalista para alfabetizar as crianças da colônia.

Porto Belo fazia jus ao nome, era um lugar de beleza ímpar por onde o Rio Sapucaí serpenteava com barcaças carregadas de sacas de café produzidas na região de Carmo do Rio Claro e demais cidadezinhas das cercanias. A normalista formada pelas freiras do colégio Sagrado Coração de Maria, exultava de alegria escolhendo o local onde seria erguida a casa que abrigaria a sua escolinha rural. Estava grávida de seu quarto filho, que seria uma menina. Aquela mesma menina que rememora frente aos endiabrados meninos do reformatório conhecido popularmente como Cidade dos Meninos.

Já havia algum tempo, a escolinha de Porto Belo iniciara suas atividades viabilizando o sonho da professorinha que considerava sua vocação como sacerdócio e não via a hora de exercê-lo com devotada abnegação. Muito feliz com os resultados do exercício da profissão, dava aulas de alfabetização para crianças e adultos numa bela manhã ensolarada. Olhando pela janela viu seu marido, correndo, esbravejando, gritando tromba d'água, tromba d'água! O único telefone da região avisara e ele desesperado gesticulava como um louco para que tirassem as crianças da sala de aula e fugissem do dilúvio; contudo não havia mais tempo... A água já entrava pelo porão da sala arrastando tudo. Chegara com tanta força que o assoalho da casa subiu empurrando mesa, cadeiras, professora e crianças para o teto. "Pela providência divina" ela dizia, veio em seu socorro o pescador da região, o conhecido Zé Sinhana que sozinho lutava contra o roldão da enxurrada para equilibrar a canoa, que antes tivera o bom senso de amarrá-la à margem do rio para que não fosse levada pelas águas. Lutava no meio do dilúvio para equilibrar a canoa, retirar crianças e professora grávida pela janela. O cachaceiro Zé Sinhana despertara de seu sono modorrento do meio-dia e viera acudir a quem dele necessitava. Zé Sinhana era o velho pescador conhecido mandrião que invariavelmente dormitava durante o dia em frente ao armazém da fazenda, foi ele o herói da salvação. Em três viagens, calmamente Zé Sinhana retirou a todos daquela trágica situação. Sua canoa rodopiava no meio do turbilhão enquanto os homens nas margens faziam o que podiam para segurá-la entre as cordas amarradas à margem, com o que, minimamente, minoravam a situação.

O susto foi grande, a escola desapareceu e a menina nasceu naquela noite, felizmente muito saudável, porém com um pequenino defeito de fabricação,

não aprendia nada, não tinha memória e por este pequeno detalhe era motivo de chacota e rejeição.

A menina, o rabo de tatu e seus alunos malcriados

Agora a menina estática olha para os meninos abrigados pela caridade pública e busca desesperadamente na memória, (neste caso particular, na sua ausência) algum sinal, alguma forma de cumprir a tarefa de alfabetizá-los; tarefa que lhe fora passada pela mãe adoentada, responsável por aquela criançada.

Por onde começar? O que fazer para discipliná-los se perto deles era apenas um ser estranho, que de forma alguma podia ameaçá-los? Uma menina na Cidade dos Meninos?!!!!!! como pode isso acontecer se a entrada de meninas nesse espaço correcional era peremptoriamente proibida?

O que fazer, se ela mesma mal sabia ler e escrever! Afinal não frequentara escolas regulares, tinha, de acordo com as modernas pedagogias, déficit de atenção! Nas primeiras tentativas fora um verdadeiro fracasso! Seu caderno de caligrafia sujo e desbeiçado, um horror; ditado? Nem pensar! As letras irregulares somente se deixavam registrar se fossem escritas em pequenas cirandas entremeadas de flores e passarinhos e claro nunca permitiam que a frase fosse encerrada, jamais chegava ao ponto final ou terminava a frase que havia escrito. Matemática? O quatro teimava em sair de cabeça para baixo! O oito? Duas bolinhas que nunca se encontravam, o sete muito vaidoso só aparecia espelhado...

Sua mãe, professora experiente desistira e retirou-a da escola, passou a levá-la para as roças onde, de forma abnegada, alfabetizava adultos e crianças. Funcionava como uma pequena assistente da mãe e entre as tarefas que mais gostava, estava aquela de buscar o cachorro e o cavalo para selar a charrete que as levaria de volta para a cidade. O cachorro fiel companheiro a tudo acompanhava e o cavalo, pacientemente no pasto as esperava. Mesmo sabedora da incapacidade de aprendizagem de alguns alunos e em particular de sua própria filha, a já experiente professora não deixou de providenciar o infalível expediente pedagógico da época, o indefectível rabo de tatu que solenemente ocupava lugar de destaque em sua sala. O dito cujo desempenhava dupla função: no caminho açulava o pobre animal a caminhar mais depressa e na sala de aula, ameaçador pela simples presença, reafirmava sua hierarquia e sapiencial posição. Como denuncia Foucault "O castigo disciplinar tem a função de reduzir desvios, deve, portanto, ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoites, masmorras), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendiza-

do intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido –" (FOUCALT, 1977, p 160). O Rabo de Tatu nunca saiu do lugar, mas sua presença era aterrorizante.

Quando atravessou a soleira da sala, um arrepio percorreu seu corpo e a memória recuperou o sibilar do rabo de tatu, então ela percebeu o motivo de tão grande incômodo. Ele estava lá na Cidade dos Meninos, presente tal como os alunos indisciplinados! Todavia, ao contrário destes estava silencioso, pendente do portal da entrada da sala de aula, porém ameaçador! Os meninos não ignoravam a sua presença, mesmo assim a indisciplina rolava solta.

Um turbilhão de sentimentos desencontrados aflorou com presença do tal instrumento disciplinador e fez com que as letras da cartilha da Lili pendurada na parede dançassem loucamente. As letrinhas ganhavam vida e formavam uma alegre ciranda. A roda do tempo voltou e ela via seu irmãozinho sendo ameaçado de levar uma surra de rabo de tatu caso fugisse novamente da escola. Que maldição aquele rabo de tatu pendurado na sala de jantar da casa de seus pais, e ele não estava sozinho, estava sempre acompanhado da vara de marmelo devidamente preparada para o castigo. É preciso esclarecer que tais ameaças nunca se concretizaram fisicamente, contudo a simples presença desse instrumento pedagógico configurava violência simbólica altamente coercitiva, para os padrões pedagógicos da atualidade, inaceitável e passível de enquadramento no código penal, caso fosse de fato usado.

A menina sempre convivera com aquele instrumento, afinal seu tio padrinho era o melhor seleiro da região, um artista da artesania em couro, e que, com mãos hábeis de um verdadeiro mestre artesão, havia tecido o tal presente para a irmã. A chegada do inusitado presente provocara alegria nos adultos e um profundo desconforto nas crianças da família e da região. O som sibilante do tal instrumento torna possível afirmar que os estímulos auditivos utilizados coercitivamente para a educação na década de 50 possuíam duas espécies: os advindos das referências individuais de cada pessoa presente no grupo bem como aqueles que se encontravam no ambiente advindos de qualquer outro tipo de manifestação, produzidos ou não por humanos tais como conversas de faxineiras nos corredores de circulação ou latidos de um cão. Tais ruídos, nem sempre harmoniosos, provocaram assim a emergência de diferentes manifestações do inconsciente nos alunos participantes e possibilitou o enriquecimento do processo dialógico entre a menina e os adolescentes em questão. A abertura para o diálogo seguiu espontaneamente um eixo principal, o de estimular a produção do autoconhecimento no espelhamento do outro, se assim pode-se dizer, e devido às referências pessoais de cada um possibilitou também o enriquecimento do processo de comunicação no encontro, no olhar, no reconhe-

cimento do outro diferente de si, e igual a si na condição da desigualdade, na cooperação, na reciprocidade, e na identidade.

A professorinha da Cidade dos Meninos

Quem sabe ler? A menina repetiu a pergunta após silenciar a risada.

Aqui ninguém sabe não, professora!!!!!! Silêncio pesado, cortado pela voz firme da menina: como você adivinhou?

Ela então voltou-se para o quadro negro e com letra irregular escreveu "eu também não sei!" Nova e estrondosa gargalhada ecoou pelos corredores da instituição fazendo aparecer nas janelas os inspetores de plantão. Os meninos, surpreendidos, silenciaram.! Vamos aprender juntos? E apontando para a cartilha pendurada na parede começou a soletrar:

> Eu me chamo Lili!
> Eu vou calçar as minhas meias!
> Ho! Minha meia tão bonita está furada!
> Como há de ser, se eu não sei coser?

Referências

BAUMANN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.1998.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva,1991.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

Juventude, tecnologia e sexualidade: memórias sobre o projeto #compartilherespeito

Jefferson Serozini Almeida

Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho. Professor de Sociologia da rede pública do estado de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

1. Introdução

A adolescência é uma fase desafiadora para qualquer jovem. Ela propõe não só o amadurecimento físico e biológico, mas também o amadurecimento de conceitos e de ideias que envolvem os valores que serão carregados por boa parte da fase adulta, com a função de influenciar as principais decisões, opiniões e ações de qualquer indivíduo. As experiências, recordações e ensinamentos registrados em nossa memória são como um compilado que formará a base do que somos ou do que pretendemos nos tornar um dia.

A relação professor-aluno é uma das recordações que permanecem por mais tempo em nossa memória. Não todas as experiências obviamente, mas aquelas que marcaram de forma profunda, que estão cheias de significados, felizes ou tristes, positiva ou negativamente, tanto faz. É só falar no assunto que todos já rememoram um acontecimento e se preparam para soltar a célebre frase "nos meus tempos de escola..." para então sermos contemplados por lembranças únicas de um estudante cheio de indagações.

Atualmente, as novas tecnologias expostas aos jovens são tidas como potenciais "ameaças" de distração por alguns educadores que não conseguem conceber a ideia de uma aula que fuja dos padrões instrumentais sob os quais foram ordenados (livro, lousa e giz). A distração promovida por alguns equipamentos, nesse caso, seria mais um contratempo dentre tantos outros já elencados como "fragilidades" do sistema de ensino-aprendizado.

Nessa fase de transição entre a infância e a vida adulta, o jovem começa a desenvolver e aprimorar a capacidade de discernir sobre o que é bom ou ruim para um convívio harmonioso entre os cidadãos que formam determinada comunidade. Além disso, as constantes inovações tecnológicas conquistam diariamente o interesse da grande maioria dos discentes que sempre buscam estar "por dentro da nova onda do momento".

Abordar questões polêmicas dentro de uma sala de aula é sempre um desafio para qualquer professor e uma grande oportunidade para qualquer aluno. Alguns temas transversais, que se encontram cunhados na raiz do que seriam os valores morais, amorais ou imorais de uma sociedade, geram amplos e calorosos debates, principalmente entre adolescentes em processo de formação que – como todos, mas de forma mais evidente – estão suscetíveis a uma forte influência de atores sociais, ainda mais na era das redes sociais, sendo receptores diretos e indiretos de informações vindas de diversas fontes, praticamente em tempo integral. Práticas sociais como o *bullying*, por exemplo, são comuns dentro e fora do ambiente escolar, sendo reflexos de estereótipos formulados e

ditados por outrem, tidos como valores sociais altamente discutíveis em meio a essa híbrida sociedade.

Outro assunto que é quase um enigma social – na tenra idade – é a diversidade sexual, com suas siglas e letras carregadas de significados que, por vezes, acabam dando um nó na cabeça do jovem que custa a entender tantas variáveis acerca do tema. E é disso que trata o Projeto #CompartilheRespeito. Um esclarecimento socioeducacional que utiliza as novas tecnologias e as ferramentas de comunicação para promover a igualdade sexual, dentre tantas outras diversidades que possam ser encontradas nas salas de aula e em qualquer outro lugar.

2. A tecnologia de "compartilhar respeito"

Na era da tecnologia portátil é difícil encontrar alguém que tenha aparelhos celulares, computadores ou *tablets* e que não esteja conectado pelo menos a uma rede social. Seja o *Facebook*, o *Twitter*, o *Youtube* ou o *Instagram* – entre tantos outros canais disponíveis no universo virtual –, o indivíduo chamado de "internauta" estará sempre online interagindo, descobrindo o mundo, conectando e compartilhando ideias com outras pessoas, sem se preocupar com limites e restrições físico-espaciais. As conexões acontecem em casa, na rua, no trabalho, no curso e até mesmo dentro das salas de aula – sim, as escolas não estão imunes e nem podem atuar como barreiras para a interatividade virtual.

Recentemente, as novas tecnologias perderam a característica de servirem apenas como material de apoio para desempenho de outras atividades técnicas e passaram a ser complementos fundamentais, gerando, inclusive, uma relação de afeto das pessoas com seus objetos tecnológicos que são considerados de extrema importância para manterem-se "conectados ao mundo". Segundo observa Kenski,

> as mídias há muito tempo abandonaram suas características de mero suporte tecnológico e criaram suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas. (KENSKI, 2008, p. 23).

Diante dessa nova tendência, a escola passa a ter a missão de reconhecer as interferências causadas pelos novos recursos no modo de ser e agir das pessoas, assim como compreender a importância de se apropriar desses aparatos para ampliar a comunicação e a transferência de informações entre os sujeitos. A busca dessa nova linguagem deve motivar o desafio dos educado-

res e da comunidade escolar em busca da geração de conhecimento. As novas ferramentas impõem esse desafio e as gerações mais jovens anseiam por uma nova vivência, algo que se contraponha aos processos convencionais de ensino, o surgimento talvez de uma nova didática de ensino.

Quanto ao papel do aluno nesse novo contexto, Valente define da seguinte maneira:

> O aluno deve estar constantemente interessado no aprimoramento de suas ideias e habilidades e solicitar (puxar) do sistema educacional a criação de situações que permitam esse aprimoramento. Portanto, deve ser ativo: sair da passividade de quem só recebe, para se tornar ativo caçador da informação, de problemas para resolver e de assuntos para pesquisar. [...] Ele deve ter claro que aprender é fundamental para sobreviver na sociedade do conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 36).

Sendo assim, o embate travado entre escola e aluno por conta do uso do celular em sala de aula, por exemplo, não faz o menor sentido. É preciso criar parcerias e estabelecer relações entre os novos recursos e o processo de ensino-aprendizado dos jovens. Desvendar esse novo campo do conhecimento é primordial aos educadores e aos demais profissionais da educação.

Esses foram os primeiros fatores que motivaram a criação de um projeto que integrasse o uso de recursos tecnológicos associados a redes sociais e relacionados diretamente com o conteúdo desenvolvido em sala de aula, de forma autônoma, permitindo que o aluno seja protagonista do seu conhecimento na busca por informações e na propagação de resultados. Assim surgiu o Projeto #CompartilheRespeito.

3. Memórias de um estudante e a atuação de um professor

Antes de qualquer coisa, há que se relativizar aqui as questões que envolvem a memória e o que se entende por recordação. Não podemos atribuir ao conceito de memória a simples duração de nossas lembranças. O cérebro humano não pode ser considerado apenas como um grande armário onde se engavetam lembranças como se fossem documentos sendo arquivados ao longo da vida. Como diria Deleuze (1999) em seus estudos sobre o Bergsonismo: "misturamos lembranças e percepção; mas não sabemos reconhecer o que cabe à percepção e o que cabe à lembrança". A percepção traz mais do que a memória afetiva. Ela está intrinsicamente ligada ao aprendizado, à consciência de apreender informações, é a maneira como qualificamos as coisas em nós mesmos e em tudo que nos rodeia. É a essa memória que iremos nos referir ao explici-

tar o contexto das experiências reportadas no papel de aluno e na atuação de professor a partir daqui.

Como aluno, não me recordo de aulas em que a questão da diversidade sexual tenha sido abordada de forma clara, com exceção de um trabalho realizado no último bimestre do terceiro (e último) ano do ensino médio, na época, organizado pela professora da disciplina de Psicologia que abordava muito mais as questões sociais que envolviam o sexo de forma geral – um debate voltado à proliferação de doenças sexualmente transmissíveis (como a AIDS) e a exploração sexual promovida pela prostituição informal. Isso foi o mais próximo que cheguei desse tema ao longo de 11 anos de escola entre os ensinos fundamental e médio.

No papel de professor também pude perceber que essa temática é sumariamente ignorada na grande maioria dos casos e é também um tema "descartado" em quase todas as disciplinas do currículo escolar. Poucos são os professores que se dispõem a debater "tabus sociais", temas que possam gerar polêmica ou que possam exigir grandes reflexões tais como aborto, racismo, tráfico de drogas, manifestações religiosas e, claro, a diversidade sexual. Cada tema citado tem seu grau de importância e relevância dentro da sociedade, além de exigir um saber prévio do profissional que está em sala de aula para que possa conduzir o debate entre os jovens da forma mais esclarecedora possível.

A sexualidade sempre esteve restrita aos estudos vivenciados nas aulas de ciências que relatavam o processo de maturação do corpo humano ou, em outras palavras, às evidências físicas da puberdade. E pouco (ou nada) se abordava sobre a orientação e atração sexual. Partimos do pressuposto que para o estudo da reprodução humana bastava conhecer os indícios e características da heterossexualidade sem a necessidade de adentrar os pormenores de outras diversidades.

Não há aqui qualquer intenção em generalizar o grupo de educadores que evita tratar o tema da diversidade sexual (mesmo sabendo que há a recusa de boa parte dos professores), mas, em alguns casos, há também a falta de tempo hábil, visto que as disciplinas têm um currículo extenso a ser cumprido dentro de um prazo já estipulado pelo calendário letivo e nem sempre há espaços para polêmicas dessa magnitude[1]. Ainda assim, permanece a questão: como debater? Algumas indagações sempre estiveram presentes em torno do tema como sugerem as palavras de Foucault:

1 As aulas no ensino médio têm uma duração média de 40 a 50 minutos, o que seria muito pouco (em uma aula) para organizar um debate – entre outras atividades obrigatórias do professor – que permitisse uma reflexão profícua devido à complexidade do tema.

> essa colocação do sexo em discurso não estaria ordenada no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução (dizer não às atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração)? (FOUCAULT, 1999, p. 60).

Descaracterizar ou desconsiderar o sexo como ato de prazer e colocá-lo apenas como prática para a reprodução é negar o desejo humano e suas mais brandas concepções. O discurso sobre o sexo e a prática sexual envolve uma série de valores morais aos quais sempre estiveram relacionadas algumas ações de poder e status social. Numa sociedade construída sobre os olhos do machismo, a mulher foi durante muito tempo – segundo relatos historicamente reconhecidos –subjugada aos desejos e prazeres do homem que, por usa vez, poderia congraçar suas ansiedades com quem fosse, sem que isso afetasse sua imagem ou reputação, diferentemente da mulher, que não obtinha (e ainda hoje não obtém) tal liberdade.

A repressão imposta ao sexo e seus desdobramentos entre os indivíduos é o que configura o dito poder, diretamente relacionado com a imagem (status) do indivíduo praticante. Como analisa Foucault,

> A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negocista e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda a economia, a todos os "interesses" discursivos que a sustentam (FOUCAULT, 1999, p. 12).

A polêmica em torno do poder configurado ao sexo vai ao encontro de seus desdobramentos e diversidades que, em teoria, poderiam descentralizar o controle e a imposição do que seria superioridade e inferioridade entre indivíduos e suas práticas sexuais nas mais variadas formas, o que caracteriza a premissa de uma teoria tangida em preconceitos. Foucault ainda complementa que para essa análise devemos

> [...] levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo". Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber

> sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação, em suma, as técnicas polimorfas do poder. Daí, enfim, o fato de o ponto importante não ser determinar se essas produções discursivas e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo, mas revelar a "vontade de saber" que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento. (FOUCAULT, 1988, p. 19).

O autor Zygmund Bauman, com sua obra intitulada "Tempos Líquidos" (2007), dialoga diretamente com as considerações apresentadas há pouco por Foucault (1988) em relação às questões de poder. Sobre o ponto de vista da política, Bauman relaciona o surgimento dos preconceitos como consequência da insegurança humana reforçada pelos medos implantados na sociedade para serem utilizados como "arma" na manutenção de poder:

> Com a cooperação ativa de governos e de outras figuras públicas que encontram no apoio e na incitação a preconceitos populares o único substituto disponível para o enfrentamento das verdadeiras fontes de incerteza existencial que assombra seus eleitores, as "pessoas em busca de asilo" substituíram as bruxas com mau-olhado e outros malfeitores impenitentes, os espectros e duendes malignos das antigas lendas urbanas. O novo folclore urbano cada vez mais incrementado coloca as vítimas da exclusão planetária no papel de principais "vilões da peça" – enquanto coleta, confere e recicla o conhecimento transmitido por arrepiantes histórias de terror, pelo qual as inseguranças da vida nas cidades têm gerado, agora no passado, uma demanda constante e cada vez mais ávida. (BAUMAN, 2007, p. 49)

Impossível ler as palavras de Bauman e não pensar na realidade que nos assola atualmente, com bancadas políticas em plena ascensão, recheando o congresso com fanáticos de todas as naturezas e seus discursos que pregam a demonização do outro, com o objetivo de promover uma desigualdade que sirva como alavanca para angariar votos. O mais breve exemplo de política que se apropria de verdades inexistentes para impor medos e receios que resultem na manutenção do poder. O autor ainda complementa seus pensamentos ao exclamar que:

> Traçar fronteiras no espaço vivido é uma questão de disputa contínua [...]. Todos os traçados dessa linha são provisórios e temporários, sob ameaça de serem refeitos ou anulados [...]. O único efeito duradouro dos esforços contínuos, porém inúteis, para fortificar e estabilizar as

> fronteiras irritantemente instáveis é a reciclagem dos medos difusos em preconceitos direcionados, antagonismos entre grupos, confrontos ocasionais e hostilidades em perpétua ebulição. (BAUMAN, 2007, p. 85).

Sendo assim, cabe aos educadores realizar junto aos seus alunos essa reflexão e esse processo de desconstrução do poder que está implícito nas relações sexuais e que pode vir a referendar questões e atitudes preconceituosas pelo estabelecimento de conceitos disseminados como senso comum. É preciso criar possibilidades por meio de debates que superem as barreiras impostas à temática sexual, cruzando as fronteiras do tabu social. Só então será possível adentrar o campo das diversidades e ampliar o olhar social que permitirá romper preconceitos, suas práticas, violências e desdobramentos inglórios em meio à sociedade.

4. O Projeto #CompartilheRespeito

Sob essa ótica conflitante de um tabu social gerado pelos antagonismos entre a diversidade sexual e o preconceito, criou-se o projeto #CompartilheRespeito, com o intuito de promover uma campanha de combate ao *bullying* homofóbico no ambiente escolar, sem se limitar apenas ao espaço físico da própria escola, mas com o objetivo de transpor o trabalho desenvolvido em sala de aula para o universo virtual – associado ao uso de redes sociais e ferramentas de mídia –, ampliando massivamente o contingente de pessoas alcançadas pelo trabalho dos alunos e permitindo o acesso à informação de forma a promover uma reflexão social sobre a temática. Sob esse olhar integrador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relata que:

> Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996)[2].

Portanto, o tema "diversidade sexual" e os movimentos sociais que abordam essa causa não podem ser ignorados dentro do ambiente escolar. Além de componente curricular de algumas disciplinas – entre elas, a sociologia –, o debate busca ampliar a visibilidade dos direitos comuns a qualquer indivíduo independente de sua sexualidade, gênero, crença, etnia ou qualquer outra nomenclatura que sirva para elencar as diferenças entre os componentes de um grupo social como algo pejorativo. Esse pensamento vai ao encontro da Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU e da

2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1988 pela Constituição Federal do Brasil, que reconhece a proteção integral da criança e do adolescente, estabelecendo a proteção dos seus direitos esclarecendo que:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Constituição, 1988)[3].

Sendo assim, fica claro que nenhuma criança deveria ser exposta a qualquer forma de discriminação, violência, crueldade e opressão e é papel da escola sim intervir, orientar e preparar o aluno (futuro cidadão) para lidar com as diversidades – entre elas, a sexual – que compõem a sociedade.

Segundo dados do último Censo 2010 e pesquisas complementares realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

> somente 14,0% (383) dos órgãos gestores de políticas de direitos humanos declararam ter programas para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Do total de municípios, independentemente da existência de órgão de direitos humanos, 486 (8,7%) possuíam programas ou ações para o enfrentamento da violência contra LGBT, 79 (1,4%) possuíam legislação sobre discriminação LGBT, 99 (1,8%) sobre reconhecimento dos direitos LGBT. (IBGE, 2012[4])

Com base nessas informações, há um destaque para a informação de que menos de 10% dos municípios brasileiros mantêm algum tipo de ação visando à inclusão e manutenção do indivíduo que se identifique como Gay, Lésbica, Bissexual, Travesti ou Transexual – representados pela sigla LGBT – em ambiente escolar, assim como sua proteção e integridade física em casos de violência física ou verbal. A vasta maioria do país não coloca esse tema entre suas principais pautas de abordagem no processo educacional e isso está refletido diretamente na análise comportamental da comunidade escolar diante do tema "homofobia".

Estudos realizados pelo Instituto Perseu Abramo, em parceria com a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e a Unesco (2009)[5], revelam que 87% da comunidade escolar (alunos,

3 Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 4 de 14 de setembro de 1993.

4 Sala de Imprensa, 13 de novembro de 2012.

5 Dados apresentados em reportagens da Revista Escola e da Revista Educação.

professores e pais) têm algum grau de homofobia, sendo que entre o corpo docente – responsável pela educação, orientação e formação dos jovens –, 60% dos professores admitem não ter "base para lidar com a diversidade sexual" e, entre o corpo discente, 39% dos estudantes do sexo masculino indicam que "não gostariam de ter um colega homossexual", número que quase se equipara a opinião dos 35% de pais que afirmam que "não gostariam que o filho estudasse com um colega homossexual".

Todas essas informações foram apresentadas aos alunos e contemplaram a justificativa de montagem e desenvolvimento do projeto #CompartilheRespeito, dando início ao processo de troca de informações e compreensão sobre a abrangência e complexidade do tema.

A Escola Estadual General Humberto de Souza Mello, localizada na zona noroeste do município de São Paulo, representa o cenário de desenvolvimento do projeto. A execução foi subdivida em três etapas entre alunos do ensino médio, conforme o quadro a seguir:

Ano	Etapa	Série[6]	Participantes	Impacto na escola	**Recurso trabalhado**
2013	1ª	1º ano	110 alunos	240 alunos	Fotografia
2014	2ª	2º ano	76 alunos	248 alunos	Propaganda (vídeo)
2015	3ª	3º ano	148 alunos	277 alunos	Documentário (vídeo)

A sequência de séries é proposital e mantém praticamente o mesmo público de alunos envolvidos e familiarizados com o projeto[7], potencializando e aprimorando os saberes desenvolvidos ao longo dos três anos de curso do ensino médio.

A ideia central do projeto estabelece a premissa de conscientizar os alunos sobre a importância de se combater o *bullying* homofóbico dentro e fora do ambiente escolar. Já os objetivos específicos, além de abordar a sexualidade, versam sobre a utilização de novas tecnologias associadas às redes sociais como ferramentas educativas, propondo: um levantamento das ques-

6 1º ano: turmas A, B, C, D, E, F e G (matriculados no período da manhã). 2º ano: turmas B,C, D, E, F, G, H e I (matriculados no período noturno). 3º ano: turmas B, C, D, E, F, G e H (matriculados no período noturno).

7 A escola apresenta baixa rotatividade de alunos, não atingindo 5% entre transferências e desistências ao longo do ano letivo.

tões que envolvem a diversidade sexual; a sensibilização da comunidade local sobre o tema; uma comparação entre a linguagem formal e a linguagem virtual; a interação com pessoas fora do ambiente físico da escola; a associação e o incentivo ao uso consciente de redes sociais como prática educativa em salas de aula.

O nome do projeto faz referência ao uso da *hashtag* "#" – que em algumas redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, serve para fazer marcações e/ou destacar palavras-chave transformando-as em *links* clicáveis que direcionam o usuário a postagens similares ou com marcações idênticas entre os canais e campos de pesquisa utilizados, facilitando assim, o encontro de interesses – acompanhado da palavra "Compartilhe" – fazendo alusão à ideia de espalhar a ideia pelo campo virtual – e "Respeito" que é a atitude esperada de quem acompanha/desenvolve o trabalho e de quem recebe a informação direta ou indiretamente.

A construção do projeto consistia, em sua primeira etapa em 2013, na utilização da fotografia como ferramenta de participação e criação de ideias. A atividade tinha como proposta a elaboração de um cartaz criativo com uma frase que evidenciasse o combate à homofobia e o registro fotográfico do aluno segurando o cartaz de sua autoria sem mostrar o rosto – remetendo à ideia de que o preconceito não vê aparência, gênero, idade, etnia ou credo. Posteriormente, as fotos foram enviadas para o professor, acompanhadas de reportagens que denunciavam a homofobia dentro do ambiente escolar, como parte das atividades de pesquisa para conscientização.

Além de ser um projeto que visa combater a homofobia dentro do ambiente escolar, o trabalho também tem como objetivo promover a visibilidade dos alunos LGBTs para que não sejam agredidos ou discriminados dentro e fora do espaço físico da escola, salientando a existência da diversidade sexual em todos os setores da sociedade, não excluindo as salas de aulas. Com isso, a participação de alunos que se enquadravam no grupo sexual LGBT foi algo tido como positivo e satisfatório dentro do processo de construção da campanha. Amigos de alunos LGBTs, ou mesmo alunos que não conviviam diretamente com colegas que sofriam discriminação por sua condição ou orientação sexual, foram solidários ao projeto e "vestiram a camisa" de quem sentia o preconceito de frente. A adesão ao projeto, nessa primeira etapa, por ser voluntária, contou com a participação exata de 110 alunos, num universo de aproximadamente 240 alunos atingidos pelo conteúdo aplicado durante as aulas de sociologia.

O material produzido foi divulgado em uma página no *Facebook*[8], criada em uma parceria entre alunos e professor e alimentada com materiais (fotos, imagens e reportagens) enviados pelos próprios discentes, que também gerenciavam o controle, adesão e divulgação da campanha em redes sociais, por meio da *hashtag* #CompartilheRespeito.



Página do Projeto #CompartilheRespeito no ***Facebook***

Descrita como um projeto educacional de combate à homofobia, a página permaneceu sobre o controle e gerenciamento dos próprios alunos até o final do ano letivo de 2013. Inicialmente alimentada por um pequeno grupo, dentre os 110 alunos participantes, a página conquistou (até a finalização deste) 1.377 "curtidas" – que representam o número de pessoas que seguem as publicações da página na rede social – e mais de 6.000 visitantes únicos. Com isso, a campanha conseguiu alcançar através do *Facebook* um público 55 vezes maior do que o número de pessoas que iniciaram o projeto.

Além do número de curtidas e visitações significativo para o contingente de alunos participantes, outro fator que evidenciou o poder de interação das redes sociais e troca de informações foi a adesão de "voluntários" que resolveram apoiar o projeto fora do âmbito escolar, enviando suas imagens e frases como contribuição para a campanha. A mobilização criada entre os internautas surpreendeu positivamente, e esse novo público, solidário ao projeto, interagiu a partir de diversos estados brasileiros como Minas Gerais,

8 Página disponível em: <https://www.facebook.com/CompartilheRespeitoHSM>.

Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, entre outros, e também a partir de outros países como Estados Unidos, Japão e até mesmo a pequena ilha de Taiwan, por exemplo.

Já na segunda etapa realizada no ano de 2014, os alunos deram sequência ao projeto ainda com o uso de ferramentas de mídia e de redes sociais. A proposta dessa vez solicitava aos estudantes que, em grupos, elaborassem um vídeo-minuto falando sobre a importância em se combater a homofobia. O resultado agregou ainda mais conteúdo, que foi postado em um canal/perfil criado na rede social *Youtube*[9] e compartilhado na página #CompartilheRespeito no *Facebook*. Os materiais, espaços e recursos utilizados foram os mais diversos possíveis. Muitos realizaram as gravações dentro da própria escola, fazendo uso de câmeras de aparelho celular. O processo de edição e montagem dos vídeos de combate à homofobia foi realizado com recursos da própria unidade escolar (sala de informática), assim como recursos e ferramentais pessoais (celulares e computadores residenciais).

Há nessa etapa uma mudança de comportamento, visto que a proposta consistia em realizar uma campanha de conscientização em vídeo para alertar as pessoas sobre os riscos da violência motivada por questões homofóbicas, envolvendo as expressões particulares de cada grupo de alunos e suas indagações e indignações pessoais sobre essa questão social.

Por fim, a terceira etapa realizada em 2015 trouxe uma proposta ainda mais ousada para os alunos, com a gravação de um vídeo-documentário apresentando um relato histórico sobre o movimento LGBT, dados e registros de violência contra essa parcela da população e um relato sobre como foi desenvolver e participar do projeto #CompartilheRespeito ao longo dos três anos de estudo do ensino médio –relatando suas evoluções e desdobramentos sob o olhar dos discentes. A ideia dessa nova atividade era fazer com que os jovens estudantes realizassem pesquisas de campo e entrevistas com indivíduos que se identificassem como LGBT, familiares de um LGBT e profissionais formadores de opinião que se relacionassem com o tema de acordo com sua área de atuação (policiais, professores, assistentes sociais, pastores, psicólogos, advogados, entre outros). O principal objetivo, sem dúvida, era romper as barreiras do olhar preconceituoso e seus paradigmas referenciados pelo senso comum. O contato direto entre as pessoas, o contraste entre as experiências reais vindas de um indivíduo e o relatório teórico de um banco de dados e essa opor-

9 Canal no *Youtube* da disciplina de sociologia "Socialogando – Um diálogo com a sociologia", disponível em: <https://www.youtube.com/user/socialogando>.

tunidade de socialização são ações que marcaram a experiência dos alunos em meio ao desenvolvimento desse projeto. Isso promoveu uma vivência prática e não mais teórica como vinha ocorrendo até então, permitindo sair da zona de conforto e encarar a realidade de frente.

Após a finalização das gravações, os alunos foram reunidos para, juntos, assistirem a todos os documentários produzidos por suas respectivas turmas. Na sequência, iniciaram-se debates para analisar e apresentar as diferentes experiências de contato com os entrevistados, assim como as mudanças de pensamento promovidas durante os três anos de execução do projeto. O material produzido em vídeo também pode ser visualizado no canal do *Youtube* e na página do *Facebook*.

5. Considerações

A interatividade, a produtividade e o desenvolvimento dos alunos em busca de conhecimento é a meta de qualquer profissional de educação. Oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar novas experiências e conhecer as mais variadas formas de desenvolver o raciocínio e suas habilidades potenciais é o objetivo central do processo de formação. As novas tecnologias podem ser aliadas ou inimigas – aos olhos daqueles que as consideram "invasoras" – dentro das salas de aula. Todavia, cada vez mais o professor precisa perceber as necessidades de adaptação constantemente exigidas pela sua profissão, tendo em vista que deverá competir diariamente pela atenção dos alunos com conversas, aparelhos de celular, internet ou qualquer outro novo mecanismo que permita que o estudante possa se comunicar com os colegas e com o mundo sem sair da sala de aula. E tudo isso não pode ser considerado apenas um "obstáculo" para o aprendizado, pois faz parte do processo de socialização do indivíduo e sua interação com a sociedade.

Relacionar as novidades tecnológicas com pautas tão antigas como a do preconceito é reunir em um só espaço o passado e o presente em busca de um futuro mais promissor para os jovens que irão se formar.

As questões que envolvem a diversidade sexual, assim como outras temáticas tidas como polêmicas, não podem ser engavetadas e deixadas de lado para atender outras "prioridades". É necessário que haja uma integração dos saberes. Os "tabus sociais" devem ser postos à mesa para um debate esclarecedor e reflexivo dentro de suas possibilidades. Não se deve, no papel de educador, evitar qualquer assunto por motivações ou receios particulares. Ao contrário disso, cabe ao professor promover espaços e oportunidades que conscientizem

os alunos sobre a convivência com as diversidades que, como cidadão, ele encontrará na sociedade a qual está inserido.

Além disso, mesmo com um tema explícito aqui descrito, é notável a intenção do projeto em direcionar o seu foco para o uso consciente e produtivo das novas tecnologias. Primeiramente pela utilização das novas ferramentas que integram o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático (no processo de edição de imagens ou fotografias), e a inserção e compartilhamento de conteúdos em redes sociais, que não só possibilitam uma amplitude de conexões e interações (troca de informações), como ainda demonstram aos alunos uma nova vertente para ferramentas e canais que alguns deles acreditavam ser úteis apenas para usos casuais – e ainda que seja assim, a experiência vivenciada reforça que mesmo diante de uma ação aparentemente "casual" é possível haver aprendizado.

Outro ponto observado nesses três anos de desenvolvimento do projeto #CompartilheRespeito é que o domínio das tecnologias de informação e comunicação pela população estudantil é quase que imediato por fazer parte, muitas vezes, do desenvolvimento pessoal de cada um (muitos já cresceram fazendo uso de várias tecnologias). A adaptação e a atualização dos jovens também evidenciam essa familiaridade. Ao papel de professor, como orientador no processo de ensino aprendizado, coube a função de coordenar e direcionar o uso prático dos novos recursos disponibilizados pela evolução tecnológica. O celular, que tantas vezes se mostrou um "inimigo" dentro das salas de aula, pode ser um aliado potencial na produção e geração de conteúdo que venha a beneficiar e favorecer o desenvolvimento do próprio aluno. As redes sociais superaram a ideia simplista de ser apenas um espaço para "passar tempo" e adquiriram referenciais de fonte de pesquisa/consulta e troca de informações no processo de ensino-aprendizado.

Do ponto de vista formativo, a possibilidade de vivenciar as evoluções do projeto foi o diferencial na abordagem da diversidade sexual em aula. A experiência do contato direto com o objeto de estudo por parte dos estudantes resguarda e ao mesmo tempo revela diversas situações relatadas como marcantes, que farão parte das lembranças de cada aluno de forma única, com base em seu próprio olhar e sua interpretação pessoal sobre tudo. Serão os registros e relatos futuros de uma memória que se constrói agora.

Ainda que os preconceitos não tenham sido completamente superados, o debate e a abordagem da discussão permitiram maiores esclarecimentos e algumas desmistificações sobre o tema. Reforçar a importância do respeito foi fundamental para que os alunos entendam que mais do que cidadãos cheios de direitos a serem requeridos, eles possuem também muitos deveres a serem

cumpridos para que a sociedade possa conviver em harmonia – ou se aproximar o máximo possível disso. Retomando Bauman (2007), percebemos que a complexidade do tema e sua definição como "tabu social" reflete nada mais do que o desconhecimento das informações que o regem. Segundo conclui o autor,

> As cidades contemporâneas são, por esse motivo, os estágios ou campos de batalha em que os poderes globais e os significados e identidades teimosamente locais se encontram, se chocam, lutam e buscam um acordo satisfatório, ou apenas tolerável – um modo de convivência que, se espera, seja uma paz duradoura, mas que a regra mostra ser apenas um armistício; breves intervalos para consertar defesas rompidas e redistribuir unidades de combate. É esse confronto, e não qualquer fator isolado, que põe em movimento e orienta a dinâmica da cidade "líquido-moderna" (BAUMAN, 2007, p. 87).

Ao aluno, jovem em processo de formação e construção do saber, não se deve oferecer apenas proibições sem quaisquer explicações aparentes. Ao contrário disso, ele pode ser incentivado a despertar e aflorar suas curiosidades em benefício do próprio conhecimento e desenvolvimento pessoal e social. Os resultados de ações como essas promovidas pelo projeto #CompartilheRespeito permitem uma maior integração entre aluno, professor e comunidade (real e virtual) e se adaptam ao novo mundo, atualizando o clássico sistema educacional, e não mais retendo o aprendizado entre os muros da escola ou paredes das salas de aula.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 119 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_14.09.1993/art_227_.shtm>. Acesso em: 10.jun.2015.

CIEGLINSKI, Amanda. A exposição do diferente. **Revista Educação**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/a-exposicao-do-diferente-234945-1.asp>. Acesso em: 13.mai.2015.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 144 p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 290 p.

_____. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 232 p.

IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 363 p.

IBGE. **Sala de Imprensa.** Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?id=1&idnoticia=2260&t=munic-2011-6-2-municipios-possuem-plano-reducao-riscos&view=noticia>. Acesso em: 26.jun.2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. 163 p.

_____. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. 147 p.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14.jun.2015.

PINHEIRO, Tatiana. Como combater a homofobia. **Revista Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/sera-elas-sao-451878.shtml>. Acesso em: 02.mai.2015.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/Nied, 1999. 156 p.

O Tenentismo Pedagógico: Memória do Movimento e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

José Eustáquio Romão

Prof. e Diretor do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) e Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire.

* Texto produzido para uma palestra proferida no IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – "História e Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", promovido pelos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNINOVE) e Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE-UNINOVE), na Mesa 1, que teve por tema "Educação e Cultura no Manifesto dos Pioneiros", composta ainda pelos Professores Doutores Célio da Cunha (UNB), Ana Waleska Pollo Campos de Mendonça (PUC/RJ) e Jason Ferreira Mafra (UNINOVE). O texto foi atualizado para esta publicação.

1. Introdução

Antes de me debruçar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e explorar aspectos da atuação mais ampla de seus signatários na primeira metade do século XX[1], devo desenvolver algumas observações sumárias sobre a memória como instrumento da História.

Sempre duvidei, quando ouvia as aulas do curso de graduação, que a História fosse a ciência do tempo (*kronos*). Em algumas das disciplinas, aprendíamos na perspectiva do referencial epistemológico aristotélico, que o objeto material dessa ciência eram os fatos humanos e que seu objeto formal era o tempo, porque esses fatos só poderiam ser considerados no **passado** (e o destaque é dos professores de então). "Os fatos humanos do presente são estudados pela Sociologia", afirmavam categoricamente. Alguns professores que se arriscavam a usar o ferramental marxista completavam que a História é a ciência dos fatos coletivos, registrados em documentos escritos, porque os pessoais, os mais íntimos, os emersos das memórias individuais, portanto, orais, abrigavam-se no universo de outras ciências.

Mais tarde, especialmente com Braudel[2] e Lucien Goldman[3], ficou totalmente superada a possibilidade de uma História a-sociológica ou de uma Sociologia a-histórica. Assim, tanto os fatos humanos do passado, quanto os da contemporaneidade podem ser analisados, simultaneamente pela História e pela Sociologia e suas reconstituições científicas dos fatos humanos podem ter como fontes tanto os documentos escritos como os registros orais. No entanto, o importante, é que as ciências sociais são representações humanas sobre acontecimentos da realidade sempre com base na memória humana, seja ela individual, coletiva, oral ou iconograficamente registrada.

Em vários passagens de sua monumental obra, Karl Marx reiterou que a o motor da História – que, se não for a única ciência, é a mais importante delas – é a luta de classes, evidentemente fundamentada na consciência de classe. Ora, memória e consciência não são duas expressões da mesma elaboração humana?

---

1 Alguns deles atuaram ativamente também na segunda metade do mesmo século, como é o caso de Anísio Teixeira. Contudo, a atuação educacional e o pensamento pedagógico mais expressivos do conjunto dos "Pioneiros da Educação Nova", pode-se dizer, dominou dos anos 20 aos 50 do século XX.

2 Historiador francês que tentou construir pontes entre a História e as ciências sociais, especialmente na obra *História e ciências sociais* (1972).

3 Em várias de suas obras, especialmente em *Recherches dialectiques* (1959), *Marxisme et sciences humaines* (1970), e *Épistémologie et Philophie Politique*: Pour une théorie de la liberté (1978).

É claro que a memória emerge com mais frequência nos momentos de comemoração, como é o caso da celebração dos 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. Assim, ocorreu-me, ao escrever este capítulo para esta coletânea, considerá-lo sob a ótica da memória, confrontada com a consciência de classe. Assim, os grupos sociais que não desenvolvem uma consciência de classe, no sentido materialista dialética do conceito, desenvolveriam apenas uma "memória"?

No caso brasileiro, a movimentação "modernizadora" da pequena burguesia brasileira que, a partir dos anos 20 do século passado, teria dado origem ao "Tenentismo" e ao "Escolanovismo" teriam por base ideológica a memória e, não, a consciência de classe? Assim posta a questão, a memória seria uma faculdade de qualquer grupo social e a consciência de classe seria uma prerrogativa somente daqueles grupos que constituem verdadeiramente classes?

As respostas a estas questões ultrapassam os limites deste trabalho, mas podem ficar como introito de um trabalho que busca desvendar a oscilação ideológica dos tenentes como dos "escolanovistas", nas suas análises e proposições de modernização do Brasil.

2. Os pioneiros da educação nova e o manifesto de 1932

Em 2012, por época das comemorações dos 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os eventos se multiplicaram e se estenderam pelo ano subsequente, tendo como temática a iniciativa dos educadores brasileiros de maior expressão na primeira metade do século XX. As razões do entusiasmo, mesmo dos que não estão muito de acordo com o teor moderado do Manifesto, se deve, certamente, à importância da ação dos pioneiros que ultrapassa os limites desse documento que, no entanto, inaugura publicamente as preocupações com o caráter profissional e nacional

Convidado para participar da Mesa 1 do Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – "História e Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", fiquei pensando sobre como abordar o tema "Educação e Cultura no Manifesto dos Pioneiros". Inicialmente, senti-me confortável, considerando a importância que os conceitos de educação e cultura ocupam no referencial teórico de Paulo Freire que me é muito familiar. No entanto, à medida que fui me aproximando do movimento da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros de 1932, fui me convencendo de que seria mais interessan-

te tentar uma análise ideológica dos "escolanovistas"[4], à luz do referencial do Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann, até porque, para os problemas da consciência, o próprio Paulo Freire recorreu a esse referencial em *Pedagogia do oprimido* (1978, p. 126).

Em se tratando de um evento que propõe a reconstituição da "História e Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", não me parece adequado tratar o Manifesto sem uma remissão, mesmo que breve, ao contexto, na medida em que:

> (...) o pensamento não é senão um aspecto parcial da vida social, tanto porque ele não pode ser isolado arbitrariamente do resto, quanto porque, se ele não pode ser explicado pelos fundamentos sociais e econômicos, antes de ser conhecido em sua totalidade e em sua própria estrutura, não é menos certo que a pesquisa de seus fundamentos sociais e econômicos permite melhor ver e melhor compreender o conteúdo do pensamento estudado, ajudando-nos a encontrar uma série de significações e de detalhes que nos escapavam de início (GOLDMANN, 1959, p. 42)[5].

Ou seja, ao abordar o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" e ao "dissecá-lo" em suas partes constitutivas internas – com destaque para suas estruturas significativas –, estabelecendo a relação das partes entre si, de cada uma delas com o todo e vice-versa, "compreende-se", mas não se "explica" o Manifesto. "Compreensão" e "Explicação", são, segundo Goldmann, dois passos necessários de qualquer análise científica:

> [A compreensão é] uma operação intelectual que se rigorosamente como descrição das relações essenciais que ligam os elementos de uma estrutura, iluminando a funcionalidade ótima dessa estrutura (GOLDMANN, 1978, p. 39)[6].

Em termos mais simples, compreender uma estrutura escolhida como objeto de análise é dissecá-la em totalidades menores (subestruturas significativas) que a constituem, buscando todas as relações internas a ela.

---

4 Denominação com que se identifica os profissionais da educação das décadas de 1920 e 1930 que defenderam a Escola Nova no Brasil.

5 «... la pensée n'est qu'un aspect partiel de la vie social, aspect qu'on ne peut isoler arbitrairement du reste, mais encore parce que, s'il ne peut pas être question d'expliquer par ses fondements sociaux et économiques *permet à son tour de mieux voir et de mieux comprendre le contenu même de la pensée étudiée* et qu'elle nous aide à y trouver un certain nombre de significations et de détails qui nous avaient échappé auparavant.» (Trad. do autor).

6 "... une opération intellectuelle qui se définit très rigoureusement comme description des relations essentielles qui relient les éléments d'une structure et comme mise en lumière de la fonctionnalité optimale de celle-ci." (Trad. do autor).

No entanto, na mesma perspectiva analítica – a do Estruturalismo Genético – não há estruturas, mas processos de estruturação-desestruturação--reestruturação. Assim, quando se escolhe um objeto para análise nas Ciências Sociais, ele é uma totalidade relativa (um processo de estruturação) inserida em totalidades mais amplas (processos de maior cobertura) que a têm como parte constitutiva. Ao se reintroduzir o objeto na totalidade mais ampla de onde ele fora extraído e isolado, busca-se sua relação com as demais subestruturas que constituem, também, esta totalidade mais ampla, bem como a relação de cada uma dessas partes com essa totalidade e vice-versa. Esta segunda operação é a explicação do objeto escolhido e, evidentemente, a compreensão da totalidade mais ampla.

Assim, não há diferença fundamental entre "compreensão" e "explicação". Cada estrutura (processo de estruturação) se insere em estruturas mais amplas (processos de estruturação mais abrangentes), o que obriga o analista a inserir a estrutura "compreendida" nessas estruturas que a têm como subestrutura, ou seja, em processos de estruturação mais amplos que a têm como processo de subestruturação.

Nesta perspectiva analítica, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova será considerado como uma totalidade relativa, composta de estruturas significativas da visão de mundo de um determinado grupo social do Brasil das décadas de 20 e 30 do século passado.

E se toda estrutura é, no fundo, um processo de estruturação, como foi dito anteriormente neste trabalho, há que se abrir uma exceção para as obras escritas, como o Manifesto, uma vez que ele constitui um documento que não vai ser mudado, portanto, uma estrutura, com princípio, meio e fim, e que deve ser analisado, não como um processo de estruturação, mas como uma estrutura pronta e concluída. Mesmo que sua formulação tenha obedecido às determinações dinâmicas de processos de estruturação econômica, social e simbólica em uma formação social específica, a obra acabada e datada, seja ela de que natureza for (científica, literária, filosófica, artística etc.) constitui um todo relativo estruturado. É claro que este todo pode pertencer a um conjunto mais amplo que o tem como parte constitutiva. Por exemplo, se tomo um romance de um determinado escritor ficcionista, é claro que este romance é uma estrutura que se insere no conjunto da obra do autor, como uma parte de uma totalidade mais vasta – o conjunto da obra do autor em questão. Assim, posso isolar e analisar o romance tomado e analisar suas dependências internas (trama, foco narrativa, personagens etc.), a relação entre elas, delas com o todo (romance) e vice-versa. Neste momento da análise, "compreendo" o romance escolhido

para análise. Se, no passo subsequente, analiso a relação do romance em tela com outros romances do mesmo autor, "compreendo" a obra do autor e "explico" o romance eleito inicialmente para a análise. Em seguida, posso inserir a obra do autor na corrente literária a que ele pertence. Neste caso, explico a obra do escritor e compreendo a corrente literária em que sua obra se insere. Posso, da mesma forma, em seguida, inserir a corrente mencionada no conjunto da literatura de uma determinada formação social, bem como relacionar a literatura de um país com as estruturas sociais e econômicas mais amplas da mesma formação sócia. Em suma, analisar um problema de qualquer sociedade implica, no limite, analisar a própria sociedade como um todo, para melhor compreender o problema inicialmente escolhido. Este processo analítico constitui uma cadeia de "compreensões" e "explicações" sucessivas até o limite de uma discussão científica de um problema se transformar no problema da discussão da própria ciência. E não é mero jogo de palavras. Para que a análise de cada objeto não se transforme em uma longa sucessão de inserções em totalidades cada vez mais ampliadas, portanto, para que o processo de construção do conhecimento não se transforme numa sequência interminável de "compreensões" e "explicações", pode-se fazer a inserção da estrutura analisada ("compreendida") no processo de estruturação social. Quando se trata de uma produção simbólica, a inserção será de sua estrutura "compreendida" nas relações econômico-sociais mais abrangentes, que não são estruturas, mas, realmente, processos de estruturação.

Neste caso, é necessário compreender o conceito de **homologia**, para melhor se realizar a inserção mencionada. Em geral, quando se estuda um documento, ou qualquer outra produção simbólica, busca-se a **analogia** do conteúdo do documento ou da obra com a vida do(s) autores e com o contexto em que eles viveram. Ora, a análise homóloga busca, nas estruturas significativas da obra, a reprodução homóloga dos processos de estruturação social. Para dar um exemplo, a aversão de Machado de Assis – um dos mais importantes intelectuais do século XIX no Brasil – em tratar a questão da escravidão em suas obras não pode ser explicada, em última instância, pelo fato de ele ser mulato (análise por analogia), mas pela complexa relação dos intelectuais com as sociedades rigidamente hierarquizadas (análise por homologia). Caso contrário, não seria possível explicar a mesma aversão na obras de José de Alencar – também um dos intelectuais mais importantes do século XIX –, que era branco, inclusive, proprietário de escravos e, supostamente, sem complexo de "mulatice". Não está em discussão que Machado não tivesse problemas psicológicos por ser mulato e que, por complexo de inferioridade, não quisesse tratar da ques-

tão da escravidão em suas obras. Há evidências dessa aversão, por problemas pessoais, em sua biografia. No entanto, a ausência da mais importante questão social do país, no século XIX, na obra machadiana só pode ser profundamente explicada pelo "intimismo à sombra do poder", conforme conceituou-o Carlos Nélson Coutinho (*in* COUTINHO *et al.* 1974, *passim*).

De acordo com o referencial teórico do Estruturalismo Genético, entende-se por **visão de mundo** somente a estruturação simbólica que um grupo social "privilegiado", isto é, uma classe social, elabora como projeto social total para uma determinada formação social, seja para defender o *status quo*, seja para transformá-lo. Os grupos sociais, por mais ativos que sejam, que não têm uma posição muito bem definida nas relações de produção e, portanto, não têm uma "consciência possível" (para si), mas apenas uma consciência real (em si), que oscila entre a consciência da classe dominante ou da dominada, não constituem classe, exprimindo nas obras de seus representantes mais expressivos a oscilação mencionada.

No primeiro passo da análise, não interessa quem escreveu a obra, nem as motivações que levaram-no a fazê-lo. A análise compreensiva extrai a totalidade relativa dos contextos mais amplos em que ela está inserida e analisa-a como entidade relativamente autônoma de dependências internas.

No caso da análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, este trabalho fará a "compreensão" do documento, dissecando-o em suas estruturas significativas, nas estruturas educacionais e pedagógicas significativas, para, em seguida, inseri-las no contexto de seus formuladores, de modo a detectar que processos de estruturação determinaram suas estruturas homologamente. Em suma, este trabalho buscará a "explicação" das estruturas contidas e "compreendidas" do Manifesto, por meio da análise das relações de suas partes constitutivas e delas com o todo do documento, para, em seguida, iluminar este primeiro passo analítico, com a inserção de sua totalidade relativa, no contexto dos processos de estruturação da consciência do grupo social ou da visão de mundo das classe social cujos representantes o formularam e e/ou assinaram.

Para os objetivos do segundo momento analítico ("explicação") do Manifesto, este trabalho voltar-se-á para o contexto dos anos 20 e 30 do século passado, no qual procurará identificar o grupo ou a classe social cuja consciência ou visão de mundo sustentou as categorias culturais e educacionais presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

3. Análise compreensiva do movimento e do manifesto dos pioneiros da educação nova

No intróito do documento, os autores do Manifesto[7] destacam de tal modo a importância da educação para o desenvolvimento do país, que quase chegam ao "messianismo pedagógico".

Enfatizam ainda que a dissociação entre as reformas econômicas e as educacionais tem sido a causa da fragmentação e da desarticulação do sistema escolar brasileiro. Afirmam:

> estado antes de inorganização do que de desorganização aparelho escolar [resulta da] falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação" (MPEN, 1932-2010, p. 34)[8].

Percebe-se, aqui, uma oscilação entre a visão de uma relação necessária entre fenômenos da infraestrutura econômica e da superestrutura simbólica própria do Materialismo Dialético e a concepção mais metafísica e cientificista sobre a determinação, em última instância, das questões educacionais. Os Pioneiros da Educação Nova, após estabelecerem a relação necessária entre questões econômicas e educacionais, acreditam que a teleologia educacional, fundada na Filosofia e na Sociologia (funcionalista), e que a aplicação concreta de uma proposta educativa sustentada por uma base cientificista são as únicas capazes de garantir, não apenas o sucesso do sistema de ensino ("escolar", como dizem), como também do desenvolvimento de uma formação social e do próprio processo civilizatório.

Constatam ainda que a retardatária criação e implantação de universidades no país é responsável pela falta de bases científicas e, portanto, pelo "empirismo grosseiro" que marca o estudo dos problemas pedagógicos.

Na parte que traz como subtítulo "Movimento de renovação nacional", os autores do Manifesto destacam que o movimento dos pioneiros visou transferir a discussão dos problemas educacionais do campo administrativo para o

---

7 Fernando de Azevedo (1894-1974) é considerado o autor do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (v. SAVIANI, Dermeval, 2007, p. 233). Contudo, neste trabalho, será feita referência à autoria coletiva, pois mesmo que ele tenha saído da pena do educador mineiro de São Gonçalo do Sapucaí, ao ser subscrito por vários intelectuais e educadores, ele se tornou obra do grupo de signatários.

8 De agora em diante, MPEN, seguida da identificação da página, será a sigla para referenciar as citações extraídas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da coleção "Educadores", organizada pelo MEC e UNESCO e publicada pela Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, de Recife, em 2010.

político-social. Observa-se, nesta passagem, a convicção do grupo social reformador, que deixa de propor a transferência dos problemas do campo jurídico-administrativo para o político-social, dado que nem a reforma, nem principalmente a revolução, pode se dar no universo instituído.

Na parte que tem por subtítulo "Diretrizes que se esclarecem", a ênfase recai na necessidade do "vanguardismo" de um grupo de intelectuais que têm de assumir a liderança do movimento renovador, uma vez que "a maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através (sic) de um labirinto de ideias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência" (MPEN, p. 37). E este "dever" vanguardista é explicitamente assumido tanto perante o Estado quanto em relação à sociedade civil: "Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo..." (MPEN, p. 37). Esta pretensão vanguardista obnubila a visão dos pioneiros em relação a outros movimentos que se davam no mesmo contexto das décadas de 20 e 30 do século XX, como a criação de escolas socialistas e anarquistas (mais tarde transformadas em "Escolas Modernas" ou "Escolas Racionalistas"), por iniciativa de outros segmentos sociais, bem como o movimento feminista que se voltava pelo protagonismo feminino na política. Foi também, em 1932, que se aprovou o novo Código Eleitoral que permitia, pela primeira vez no país, o voto feminino (SOIHET, 2012, p. 226).

Não se pode esquecer, tampouco, que em época de crise os antagonismos se radicalizam e, por isso, sintomaticamente, também é em 1932 que foi criada a ultraconservadora Ação Integralista Brasileira (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 174).

No item subsequente, "Reformas e a reforma", os manifestantes estão convencidos de seu movimento renovador é integral, superando a parcialidade e fragmentação das tentativas reformistas anteriores. Neste item, fazem uma nítida confusão entre "reforma", "revolução" e "evolução", predominando, no entanto, o caráter reformista de sua proposta, pela reiteração do termo e do conceito.

É no item "Finalidades da educação" que se revelam as contradições mais profundas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Inicialmente, os escolanovistas entendem que a diversidade dos projetos educacionais obedecem à diversidade das classes sociais: "É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a 'concepção de mundo', que convém adotar ao educando..." (MPEN, p. 39). O que eles denominam "concepção de mundo" corresponde ao que se conside-

ra neste trabalho "visão de mundo", expressão exclusiva do projeto social das classes sociais. No entanto, logo em seguida, no mesmo tópico do Manifesto, atribuem a diversidade de concepções educacionais à "filosofia de cada época" e defendem sua proposta renovadora para substituir o "sentido aristológico" pelo "sentido biológico", isto é, em que pese a progressista defesa da universalização do direito à educação, vinculam este direito às potencialidades individuais, acabando por defender uma "hierarquia [individualista] das capacidades". A concepção individualista (burguesa) é claramente explicitada: "A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos do indivíduo..." (MPEN, p. 40). E, o mais curioso é que, nos períodos imediatamente subsequentes do texto, fazem uma denúncia da escola tradicional, classificando-a como "burguesa" e que mantém "o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário" (MPEN, p. 41). E, mais curioso ainda é identificar a escola burguesa com a doutrina anarquista. Terminam o item destacando a centralidade do trabalho como elemento fundante da sociedade humana, numa clássica posição materialista dialética.

No item "Valores mutáveis e valores permanentes", ratificam o valor do trabalho como instrumento da humanização e não apenas como ferramenta da produção, estabelecendo uma bela discussão dialética dos embates entre os projetos pessoais e os projetos sociais.

No item subsequente, discutem a relação do Estado com a educação, subdividindo esta relação em três partes: a) a função pública da educação; b) a questão da escola única e c) a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Na primeira, defendem a educação como obrigação do Estado, na medida em que a família foi diminuindo sua função neste campo. Na segunda, defendem a escola pública única para todos, sem coibir a existência de escolas privadas diversas, mas sempre estimuladas, pelo Estado, a oferecer uma educação igualmente de qualidade para todos que nela ingressarem. Curiosamente, permitem a escola privada por causa da falta de recursos do Estado que ainda não pode atender a todos. Certamente é na terceira parte desse item que se encontra a proposta mais avançada dos pioneiros, ao defenderem a escola leiga, gratuita nas escolas estatais, obrigatória (progressivamente estendida até os 18 anos de idade) e para ambos os sexos.

Também quando se debruçam sobre a função educacional, os pioneiros a dividem em três dimensões: (i) "A unidade da função educacional"; (ii) "A autonomia da função educacional" e (iii) "A descentralização". Por "unidade da função educacional" os pioneiros entendem uma educação única, de acordo

com as "aptidões naturais" dos indivíduos, sem a discriminação baseada em critérios econômico-sociais. Aí, também, tratam da formação universitária para a docência e das condições isonômicas de trabalho e remuneração desses profissionais. A defesa da profissionalização docente aparece explicitamente, antecipando-se a uma reivindicação mais que secular da categoria. A autonomia técnica, administrativa e econômica é reivindicada como condição para que a educação seja uma política de Estado e não se perca na sujeição a "interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos", nem ainda estar sujeita "às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos" (MPEN, p. 47). É nesta parte do documento que aparece a nítida distinção que pioneiros faziam entre unidade e uniformidade, entre unidade e centralização, apontando para o que poderia ser considerada como uma primeira proposição regime de colaboração entre a União e as unidades da Federação, por que ainda tanto se bate no Brasil contemporâneo.

Em "O conceito e fundamentos da educação nova", os signatários do Manifesto revelam seu funcionalismo, ao defender os princípios fundantes da concepção educacional que os convence, não deixando de lado um relativo puericentrismo rousseauniano, "deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares..." (MPEN, p. 50), reproduzindo, em sua estrutura e funcionamento, a estrutura e o funcionamento da comunidade e tendo o trabalho como eixo estruturante das atividades escolares.

Ao apresentar seu "plano de reconstrução nacional" os escolanovistas manifestam, em primeiro lugar, a importância da articulação vertical dos graus de ensino, no sentido da construção de um verdadeiro sistema, enfatizando a importância da formação profissional a partir do ensino secundário e com mais ênfase no superior, especialmente para atender aos novos reclamos do processo de industrialização. Consideram como "ponto nevrálgico da questão" educacional a pedagogia ativa, aplicada da educação infantil ao ensino superior, ao mesmo tempo em que combatem o dualismo dos sistemas escolares tradicionais. A ênfase na educação secundária é por eles justificada como o momento do ponto de inflexão, no qual se deve dar a síntese dinâmica entre a formação da cultura geral e a diversificação dos "ramos iniciais de especialização" (MPEN, p. 54).

No tocante ao Ensino Superior, os pioneiros defendem uma universidade pública e gratuita, com uma maior cobertura das áreas do conhecimento, para além da formação para a "profissões 'liberais' (engenharia, medicina e direito)", assumindo suas missões três missões institucionais de pesquisa, ensino e

extensão, com ênfase na primeira delas (MPEN, p. 55). Consideram que a investigação científica é a única capaz de superar a superficialidade do enciclopedismo, da erudição vazia do "hedonismo intelectual" e do imediatismo da formação de "ciência feita" (MPEN, p. 56), assim como consideram que a universidade é a única instituição capaz de conferir um "estado de ânimo nacional" (MPEN, p. 57). No entanto, no último parágrafo deste item, reafirmam o conceito de universidade como instituição formadora das elites:

> De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, (*sic*) e educadores, de que elas precisam para a solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas (MPEN, pp. 57 e 58).

Aqui, ocorre uma espécie de recaída vanguardista, na medida em que negam o princípio da universalidade da educação superior defendida anteriormente. O complemento da citação anterior, logo em seguida, não deixa margem de dúvidas quanto a este recuo burguês liberal, ainda mais se se atentar para a meritocracia nele contida: "Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa" (MPEN, p. 58). A despeito do rechaço da seletividade pela condição econômica dos universitários, ela é transferida, numa sociedade de classes rigidamente hierarquizada, para o campo das capacidades individuais, o que revela relativa ingenuidade e um compromisso explícito com a meritocracia individualista.

No item subsequente, defendem a formação universitária de todos os docentes, na medida em a profissão é, para eles, a mais importante das funções públicas, devendo, por isso mesmo, ter remuneração condigna e sem as discriminações consagradas na época (mestre, professor e catedrático). É bastante avançada a concepção de uma formação superior unitária dos docentes, independentemente do graus em que vão atuar profissionalmente: "... não se poderá estabelecer uma função e uma educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la" (MPEN, p. 60).

Quando chamam a atenção para a função social e para o papel da escola na formação dos indivíduos, os pioneiros destacam a importância dos fundamentos científicos da Sociologia e da Psicologia como verdadeiras ciências da educação. Defendem uma espécie de "escolarização" das atividades educativas e de assistência que chamam de "periescolares" e "postescolares", isto é, que se dão fora dos muros da escola. De novo, aqui, uma espécie de messianismo, mais que pedagógico, mas escolar. É curioso observar que a abertura da esco-

la à sociedade como um todo deve se dar, para eles, não apenas no sentido do aproveitamento, pela escola, dos recursos e das forças sociais, mas, também e, principalmente, para o sentido da escolarização relativa das ações educacionais e assistenciais que se dão fora da escola.

Os pioneiros da Escola Nova terminam o Manifesto com considerações sobre a democracia, assumem a tarefa da reconstrução nacional em bases científicas universalistas, considerando a ciência acima "da pátria", acima "dos climas e das latitudes", para que ela possa conferir à educação uma "unidade fundamental". Concluem, seguros da vitória, apesar das resistências e adversidades, que serão capazes de liderar a promoção da reconstrução nacional.

Sintomaticamente, quase ao final do Manifesto, fazem uma longa citação de Fichte[9] que, nos seus *Discursos à Nação Alemã*, buscava recuperar a nacionalidade derrotada por Napoleão em Iena, lançando as bases do pangermanismo. Como se pode perceber, os pioneiros da Educação Nova, como os tenentes, defendiam a modernização do Brasil sob o manto de um nacionalismo difuso que, o Materialismo Dialético considera como uma das diabólicas armas da alienação, na medida em que substitui a consciência de classe por um outro coletivo artificial e abstrato. Décio Saes (op. cit., p. 45 e segs.) recupera sinteticamente toda a reflexão desenvolvida por Poulantzas a respeito dessa manobra isolacionista e desagregadora da representação da unidade social.

4. Análise explicativa do manifesto dos pioneiros da educação nova

Quando se aborda historicamente o período imediatamente anterior às décadas de 20 e 30 do século XX, tem sido lugar comum o registro do domínio da Sociedade e do Estado brasileiros pela oligarquia agroexportadora de café, desde a proclamação da República, em 1889. O que não tem sido muito comum é a caracterização da transformação da formação social escravocrata em sociedade burguesa, bem como da transição do Estado Escravocrata Moderno em Estado Burguês.

9 Johann Gotlieb Fichte (1762-1814), pensador alemão que, inspirado em Kant, ajudou a estabelecer as bases do idealismo alemão, mais tarde consolidado por Hegel. Com seus *Discursos à Nação Alemã*, convocou os compatriotas, sob plena ocupação das tropas napoleônicas, à construção da nacionalidade que só seria alcançada em 1871, sob a liderança de Otto von Bismarck.

Ainda que de modo sumário, retomo, aqui, a já clássica análise de Décio Saes, na obras *Formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*, publicada em 1985, mas que se mantém não superada, a meu juízo, até os dias de hoje.

Referenciado em Jacob Gorender (1978), que descobriu um novo modo de produção, ao caracterizar as leis tendenciais específicas de funcionamento do que denominou "Escravismo Colonial"[10], Décio Saes identificou a transição do Estado Escravocrata Moderno, correspondente, na superestrutura jurídico-política, ao modo de produção que prefiro denominar Escravismo Moderno, vigente no país por mais de 350 anos[11].

Como alerta Décio Saes na obra referenciada, quando se analisa a superestrutura jurídico-política, o Estado, há que se atentar para o direito e a burocracia, não se caindo no exagero de determinada ortodoxia materialista dialética que chega a confundir categorias econômicas com categorias políticas, chamando, por exemplo, o Estado Burguês de "Estado Capitalista" e o Modo de Produção Capitalista de "Modo de Produção Burguês". O adjetivo "burguês" é uma categoria sócio-política e se aplica na análise da superestrutura.

Contudo, retornemos à questão central de que, no final do século XIX, não houve apenas uma mudança de regime no Brasil, mas de uma profunda transformação na natureza do Estado Escravocrata Moderno, que se transformou no Estado Burguês Liberal. Os acontecimentos mais emblemáticos que demonstram esta passagem foram a Abolição da Escravatura (1888), a Proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891. A Proclamação da República não pode ser considerada apenas como mudança de regime (monarquia para república), mas como transformação das estruturas jurídicas e burocráticas, que passaram a incorporar as categorias da burocracia e do direito burgueses[12].

O exame, ainda que sumaríssimo, desta transição ajuda a compreender as transformações que se estenderam do final do século XIX às duas primeiras

10 Por razões que ultrapassam os limites deste trabalho, não desenvolverei com mais detalhes a crítica ao qualificativo "colonial" que o grande historiador marxista – lamentavelmente falecido em São Paulo neste mês de junho de 2013 – emprestou ao Modo de Produção que, a meu juízo, deveria chamar-se "Escravismo Moderno", por oposição ao Modo de Produção Escravista Antigo, tão bem caracterizado pelo próprio Gorender na obra mencionada.

11 Se se considera o início da empresa colonial europeia no Brasil em 1530, com a introdução do trabalho escravo para as primeiras tentativas de Martim Afonso de Souza em desenvolver a agroindústria canavieira e o fim do trabalho escravo em 1888, chega-se a 358 anos de escravidão.

12 Reconhecimento de que todos os seres humanos são capazes de atos de vontade e, portanto, iguais perante a lei e aptos para o protagonismo contratual; acesso universal aos aparelhos de Estado; separação entre bens públicos e privados etc.).

décadas do século XX, desembocando em uma crise estrutural do Capitalismo Liberal e, consequentemente, do nascente Estado Burguês Liberal que, para sobreviver, teve de dar uma guinada em seus princípios e procedimentos, nas décadas subsequentes (período entre-guerras), para corresponder à nova fase de acumulação consignada no Capitalismo Monopolista[13].

A superação do Capitalismo Liberal implicou o preço que as burguesias europeias pagaram na primeira guerra interimperialista do século XX, que se estendeu de 1914 a 1918, e que os países periféricos, como era o caso do Brasil, pagaram na crise dos anos 20.

"País da sobremesa", como costumam chamá-lo alguns historiadores brasileiros, com uma economia baseada em um produto supérfluo (café), ou facilmente substituído por outros alimentos congêneres (chá), o Brasil sofreu os efeitos da crise europeia já nos inícios da década de 1920. Mas a situação dramática de uma oferta elástica diante de uma procura inelástica – pela drástica redução do consumo de café pelos europeus –, os cafeicultores enfrentaram, já no final dessa década e como sucedâneo do *crack* Bolsa de Nova York (1929), uma crise estrutural sem precedentes, na medida em que já haviam esgotado as possibilidades de "socialização dos prejuízos"[14] com toda a sociedade brasileira, por meio das manobras do câmbio, da compra de excedentes e do sistema fiscal, todas executadas por um Estado que controlavam.

A crise do sistema agrário-monocultural-exportador em que se baseava o dependente Capitalismo brasileiro não se sustentava mais e, do choque de interesses instalados e emergentes, esgarçou-se o tecido do "estado de compromisso" instalado entre os segmentos das elites brasileiras e de seus intelectuais orgânicos. Foi no contexto dessa crise que: nasceu o "Movimento Tenentista"; a pequena burguesia paulistana desencadeou a Semana de Arte Moderna de 1922 que, depois, espalhar-se-ia para outros estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais; os mais radicais e simpatizantes da Revolução Bolchevista (1917)

---

13 Goldmann (1972, p. 22 e seguintes) chama a atenção para a necessidade de se superar a análise da diferenciação meramente formal das fases do Capitalismo ("Comercial", "Industrial" e "Financeiro"), para a que considera as mudanças substanciais no Modo de Produção, com vistas a mantê-lo: Capitalismo Liberal, Capitalismo Monopolista e Capitalismo de Organização. O capitalismo Monopolista teria sido o resultado das profundas transformações aplicadas ao Capitalismo Liberal do período anterior à I Guerra Mundial, no qual os capitalistas tinham o controle da produção apenas no âmbito da unidade produtiva, passaram a tentar controlar a produção nos limites dos Estados Nacionais.

14 Celso Furtado, em sua clássica *Formação econômica do Brasil* (2003, p. 185) lapidou a feliz comparação entre a "individualização dos lucros" e a "socialização dos prejuízos".

fundaram o Partido Comunista Brasileiro (PCB); a insatisfação com uma educação elitista, discriminatória, excludente e amadorística começou a ser combatida pelo profissionalismo dos futuros pioneiros, por meio de:

> reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiriam a partir de 1930. A primeira delas foi empreendida por Sampaio Dória, em São Paulo; em 1922/23, no Ceará, Lourenço Filho empreendeu a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/28), as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão, a do Paraná (1927/28, por Lysímaco da Costa, a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos [e Mário Casassanta]; a do Distrito Federal (1928), por Fernando de Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira (ROMANELLI, op. cit. p. 129).

O movimento desencadeado no estado de Minas Gerais merece um breve comentário e convida para uma pesquisa mais profunda e extensiva sobre suas peculiaridades. "Escalado" para ser o futuro Presidente da República, no grande acordo da política "Café-com-Leite" da República Velha (1889-1930), o Governador de Minas Gerais, Antonio Carlos de Andrada e Silva, bem como seu sucessor, Olegário Maciel, alimentaram o sonho de que, este movimento educacional reformista no Estado poderia ser uma espécie de ensaio do que seria necessário realizar na República, quando tomasse posse no cargo de Presidente da República o "Presidente" do Estado de Minas Gerais[15]. Não é, pois, razão de causar espécie, a construção dos "grupos escolares" segundo o modelo arquitetônico inglês e com uma avançada concepção pedagógica europeia; a criação dos "institutos de educação" destinados à formação das professoras para a escolarização primária; a "importação" de intelectuais, como foi o caso da russa Helena Antipoff[16] que, com a "Fazenda do Rosário", buscou dar fundamentos psicológicos à educação e a formar quadros para a educação no meio rural

5. Considerações finais

Em todas as análises do movimentos dos defensores da Escola Nova nota-se um relativo desconforto dos analistas, seja do lado da esquerda, ao considerá-los liberais, mas com propostas muito avançadas para época, chegando algumas delas a ser objeto do embate entre forças progressistas e conservadoras

15 Denominação que se dava à época aos governadores dos estados.

16 Veio para o Brasil em 1929, atendendo a convite dos promotores da reforma que ficou conhecida como "Francisco Campos", em Minas Gerais, para lecionar Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Belo Horizonte (GUENTHER, 2006, p.).

até hoje; seja do lado da direita, que os considera socialistas, mas cujas ideias e propostas poderiam servir, com propriedade, às causas mais conservadoras.

Esta oscilação dos estudiosos do fenômeno "Escola Nova Brasileira" é o reflexo da própria oscilação ideológica de seus representantes.

Quais as razões dessa oscilação, que atingiu os intelectuais e novos oficiais das forças armadas (tenentes) das décadas de 1920 e 1930 de tal maneira que, nos embates com o Estado resultante do golpe de 1930, provocaram a ida de alguns, definitivamente, para a militância nos partidos de esquerda e de outros para a rendição, também definitiva, para o situacionismo autoritário e conservador de uma burguesia que se consolidava no poder.

Como os tenentes, a maioria dos signatários do Manifesto eram originários das camadas médias da população brasileira, das impropriamente denominadas "classes médias", e que, na perspectiva materialista dialética, seriam categorizados como "pequena burguesia". Mas, por que "impropriamente denominadas 'classes médias'"? Porque, para o Estruturalismo Genético goldmanniano – versão atualizada do Materialismo Dialético com o instrumental da Sociologia da Cultura –, somente constituem classes os grupos sociais com posições claramente definidas no modo de produção vigente e com uma visão de mundo genuína e consolidada a respeito do projeto social como um todo. As demais camadas sociais, sem uma clara posição nas relações de produção, como é o caso da pequena burguesia no Capitalismo, acabam por desenvolver uma consciência real oscilante, porque constituída, ora de elementos da consciência da classe dominante, ora estruturada pelos traços da consciência da classe dominada. Neste caso, não conseguem desenvolver uma consciência possível, nem tampouco uma visão de mundo próprias. Oscilam, na expressão de sua consciência (real), entre as consciências (possíveis) e visões de mundo das classes sociais protagonistas no embate central que se trava na formação social em que vige um modo de produção hegemônico.

Nos contextos de crise dos modos de produção hegemônicos, tem predominado o polo progressista da oscilação das consciências das camadas intermediárias e, portanto, sua identificação com os apelos da maioria da população. Pode-se perceber isso no que poderia ser denominado "Primeiro Tenentismo", na década de 1920, no Brasil, em que os clamores por modernização, pela eliminação da corrupção política própria do "Coronelismo" (voto de cabresto, sistema de apuração eleitoral, compadrio, "política da degola" etc.) e pela justiça social encontravam guarida na consciência e na mobilização da jovem oficialidade brasileira. Já nas conjunturas de equilíbrio (tranquila dominação das elites), predomina o polo conservador, especialmente dos intelectuais que man-

tém uma complexa relação com o poder, já mencionada neste trabalho, sob a rubrica do "intimismo à sombra do poder".

Com a consolidação da República Burguesa Populista, alguns dos militantes do Tenentismo e da Escola Nova aderiram ao regime, tornando-se, inclusive, autoritários conservadores, como foi o caso de Juarez Távora; enquanto outros passaram para a oposição radical ao novo governo, como foi o caso de Luís Carlos Prestes, que acabou aderindo ao Partido Comunista.

No campo da educação, alguns passaram a ser do próprio *staff* governamental, enquanto outros tiveram atritos com o recém criado Ministério da Educação, a exemplo de Anísio Teixeira, que acabou tendo rusgas com o ministro Gustavo Capanema.

Dentre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tiveram posições esquerdistas mais claras, deve-se destacar Paschoal Lemme, sobre o qual o depoimento a seguir transcrito revela esta posição mais avançada:

> (...) foi o mais jovem signatário do emblemático *Manifesto* de 1932, dos Pioneiros da Educação Nova, e um dos seus articuladores (*Memórias*, v. 4). Ainda que solidário com as ideias esposadas por esse *Manifesto,* nascido no âmbito da ABE, terá sido no *Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense*, de 1934 (*Memórias,* v. 4), que Paschoal, seu principal redator, ao lado de Valério Konder, esboçou uma definição mais pessoal em termos de política educacional, ao adotar a premissa de que a educação, para se tornar efetivamente democrática, pressupunha a transformação da própria sociedade, em termos de um real compromisso com a ascensão socioeconômica das classes menos favorecidas (BRITTO, 2004, p. 17).

Em conclusão, no universo dos pioneiros da Educação Nova, a oscilação ideológica, embora possa ser debitada na conta do "intimismo à sombra do poder" dos adesistas definitivos ao autoritarismo do Estado Novo (1937-1945), para outros, não deve ser atribuída apenas a uma conveniência pragmática na relação com o poder e com a sociedade, mas deve ser derivada desta inarredável determinação histórica da consciência real das camadas sociais sem uma definição muito clara nas relações de produção, como foi o caso dos tenentes e dos escolanovistas, no contexto de consolidação do modo capitalista de produção no Brasil.

Em conclusão, pode-se dizer que o "Escolanovismo" é uma espécie de "Tenentismo Pedagógico", isto é, os defensores da Escola Nova, mais inspirados no ideário liberal-pragmatista de Dewey e Kilpatrick e na meteórica ascensão estadunidense, do que nas categorias do Materialismo Dialético e nos exemplos da ascendente revolução socialista, desconheceram, olimpicamente,

o movimento pedagógico do socialismo e do anarquismo brasileiros da época e, apesar de defenderem a coeducação, não deram muita importância ao movimento feminista que grassava, a duras penas, nas malhas de um tecido social machista. No entanto, defenderam algumas das teses que poderiam figurar, perfeitamente em um "Manifesto Comunista da Educação", como é o caso da escola única para todos.

A derrota do movimento da Escola Nova se deve, portanto, à falta de uma base social de sustentação permanente, já que seus ideais, ora faziam eco aos reclamos de uma classe, ora aos de outra, ora se encaixavam no projeto social derivado da visão de mundo de uma determinada classe social, ora no de outra.

E tudo isso, ocorre no contexto da implantação das bases do Populismo em nosso país. Ora, o Populismo, enquanto sistema político baseado em lideranças carismáticas sustentadas politicamente por bases sociais que participam apenas da legitimação de decisões previamente tomadas nos conchavos de cúpula, acaba por se tornar uma ditadura incompleta e, simultaneamente, democracia mutilada, seja pela concentração de poder na liderança carismática, seja pela emergência do povo na arena política como massa de manobra.

No Brasil, o Populismo acabou tendo uma longevidade razoável, se se considerar que ele se estende, com alternância de momentos de maior e menor concretude, de 1930 a 1963. É que, por sua própria natureza, ele apresenta uma contradição estrutural que o torna efêmero, na maioria das vezes: (i) se ele funcionar bem, a massa (de manobra e de sustentação social do líder carismático) pode tornar sua emergência na arena política em protagonismo que vai além da ação legitimadora, transformando o Populismo em Socialismo; (ii) se ele não tiver forças para funcionar, esmagado pela recuperação das elites contra as quais luta, ele é derrotado pela reação.

Ora, tanto os tenentes quanto os escolanovistas atuaram nesse contexto contraditório e também oscilante entre o polo do progressismo modernizante e o da reação ultraconservadora, certamente absorvendo os eflúvios de ambos os lados e, portanto, construindo uma "visão de mundo" (apenas como força de expressão) híbrida.

Referências bibliográficas

BRAUDEL. Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.

BRITTO, Jader de Medeiros. Paschoal Lemme: Um servidor da Educação Pública. In: LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador.* 2. ed., Brasília: Inep, 2004 (Apresentação da 2. edição, v. 1).

COUTINHO, Carlos Nelson *et alii*. *Realismo e anti-Realismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 32. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GOLDMANN, Lucien. *Épistémologie et philosophie politique*: pour une théorie de la liberte. Paris: Denoël-Gonthier, 1978.

_____. *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Galimard, 1970.

_____. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1959.

GORENDER, Jacob. *Escravismo Colonial.* São Paulo: Ática, 1978.

MEC/UNESCO. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010 (Coleção "Educadores").

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973).* 30. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SAES, Décio. *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOIHET, Rachel. Movimento de mulheres: A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 217-237.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3. ed., São Paulo: IBRASA, 1986.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação*: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Tempo e Espaço: reflexões a partir de uma experiência com improvisação musical

Júlia Maria Hummes

Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e Diretora Executiva da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e supervisão de estágios. Coordena o Projeto de Extensão Por Dentro da Arte da FUNDARTE, exibido pela TV Cultura de Montenegro/RS, canal 53. Autora dos Referencias Curriculares de Música do RS.

Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre a construção da linguagem musical realizada através da análise de um trabalho de improvisação musical, com uma jovem de onze anos em situação não formal de aula. Aborda o tema que se relaciona com a construção do conhecimento musical numa perspectiva piagetiana, mais especificamente à construção do espaço e do tempo e o conhecimento musical. Num primeiro momento são apresentados alguns autores que investigam a cognição musical, posteriormente fala-se sobre a construção do espaço e do tempo na perspectiva de Piaget e Inhelder, seguido de analogias na área musical. No final, o texto traz um breve relato sobre a construção de uma improvisação musical.

Muitos autores têm investigado a construção dos saberes musicais para que possamos implantar programas de educação abrangentes, que atendam às expectativas dos estudantes de música.

A cognição musical é uma preocupação dos educadores envolvidos com o ensino de música nas escolas da Educação Básica e nas Escolas específicas de música. De nada adiantaria colocarmos em ação um currículo apropriado de formação musical se não tivéssemos profissionais com formação adequada. Dentre os autores que se preocupam com a cognição musical, gostaria de citar os trabalhos realizados por Hentschke (1994, 1996/1997, 1999), Beyer (1996), Louro (1996), Souza (1998), Matte (2001), Finck (2001), Ilari (2002), Maffioletti (2002, 2004,2005), Grossi (2004), Kebach (2003), Swanwick (2003), entre outros. Estes autores vêm investigando o ensino de música nas escolas de ensino formal e não formal, bem como a construção do conhecimento musical de crianças e jovens através de referenciais teóricos variados, focados no fazer musical. A preocupação tanto dos autores, bem como a deste artigo, é verificar de que forma os alunos aprendem música, quais estratégias são mais recomendadas, que materiais utilizar, como o currículo deve ser organizado.

Perspectivas da Educação musical

Na área de educação musical, muitos são os estudos sobre como abordar a música com alunos iniciantes. Já não se pensa mais que estudar música é tocar um instrumento musical, ou cantar em grupo ou solo, sempre acompanhado de uma partitura musical. Várias são as formas de nos relacionarmos com a música. Para Maffioletti,

> [...] podemos dizer que uma pessoa está aprendendo música, quando ela se envolve em alguma atividade, seja executando um instrumento musical, compondo ou ouvindo. (MAFFIOLETTI, 2002, p. 97)

Outra autora que também aponta para a diversidade de opções que temos ao tratarmos de educação musical é Souza. Para ela,

> [...] existem diferentes maneiras de vivenciar a música. Dançar, ouvir, apreciar, recordar, ver imagens, emocionar-se ou relembrar fatos são algumas dessas formas. A experiência de ouvir música é talvez a mais democrática delas: todos nós podemos fazê-la, se não com os ouvidos pelo menos com o corpo. (SOUZA, 1998, p.206)

Ao contrário do que se entendia sobre o fazer musical, atualmente já é consenso que relacionar-se com música não requer saber ler uma partitura ou executar um instrumento musical**,** necessariamente. Apreciar, criar e executar são ações inerentes à atividade musical. A aquisição da linguagem musical acompanha o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do interesse do aluno em aprender, no entanto esta não pode ser uma condição sem a qual um jovem não possa imergir no fazer musical.

A relação da escrita musical com o desenvolvimento do conhecimento específico sobre música não deve ser colocada em um patamar do saber que distinga uma pessoa das outras. Saber ler música, ler a partitura, faz parte de um processo de compreensão simbólica da música. Segundo Souza,

> [...] quando pensamos no termo "notação musical", as primeiras imagens podem ser aquelas de símbolos incompreensíveis destinados a alguns poucos iluminados ou talentosos, enfim, uma coisa de outro mundo, para grandes artistas. É comum as pessoas dizerem: "eu sou musical, mas não sei ler música". (SOUZA, 1998, p.206)

Cada vez mais a linguagem musical se amplia com o objetivo de contemplar as várias estéticas contemporâneas, surgindo novas formas de registrarmos nossas experiências musicais. Estudiosos da área de teoria musical vêm criando novos formatos para os registros gráficos da música. No entanto, alguns princípios da leitura tradicional se mantêm por serem convenções universais.

Conforme Souza,

> [...] hoje, independente se a notação utilizada é tradicional ou vanguardista, todas elas trabalham com um sistema de coordenadas: a vertical traz a simultaneidade e a horizontal representa o seu desdobramento temporal [...] Existem basicamente quatro tipos de grafia musical: a) notação como símbolo icônico; b) notação como registro da posição ou disposição corporal; c) notação associada à significação musical; d) notação como fixação de alturas (sistema tradicional). (SOUZA, 1998, p.209)

Para a mesma autora, independente do registro sonoro, da partitura ser vanguardista ou tradicional, o mais importante é o fato musical e a construção da imagem aural que fazemos do nosso objeto sonoro. Para a autora,

> [...] ler música é antes de tudo ouvir música. Ler notas é extrair sons de sinais estabelecidos por uma convenção. Isso exige a habilidade de relacionar um som à escrita, ou seja, a capacidade de criar uma imagem aural. Nós só podemos ler notas quando já conseguimos reter a imagem aural, a qual sempre podemos evocar, implicando também o desenvolvimento da memória musical. (SOUZA, 1998, p.211)

Para a construção aural da experiência musical, necessitamos passar por um processo de construção de conhecimento bastante interessante. É necessária uma interação com os elementos constitutivos do espaço e tempo do evento musical. A interação com o meio configura um processo mental do sujeito que vai constituir em sua memória esquemas acionáveis, quando necessária à formação da imagem aural. Esta ideia é compartilhada com Beyer ao falar que,

> [...] para construir o conhecimento necessário a sua sobrevivência – física ou intelectual –, o ser humano interage com o meio onde vive. O processo de interação com o seu ambiente compreende alguns elementos: os dados próprios do meio, o sujeito com suas percepções e compreensões, e os dados que este sujeito retorna ao meio. O primeiro diz respeito a *objetos existentes* na natureza, a objetos e fenômenos criados pelo ser humano (como a música) e, num sentido amplo, a esquemas motores ou conceituais já adquiridos pelo sujeito em questão. O segundo elemento refere-se ao sujeito, isto é, ao *percurso mental* destes dados na mente da pessoa [...] o terceiro elemento está relacionado a produtos ou ações que *externa- lizam* a outros indivíduos aquilo que o sujeito pensou a respeito dos dados captados e processados. [...] estes diferentes modos de expressão podem, por sua vez, refletir facetas múltiplas de uma mesma percepção e ação mental realizada pelo sujeito. Desta forma, o fenômeno da interação de um ser humano com seu meio torna-se bastante complexo. (BEYER, 1996, p.9)

Piaget elaborou sua teoria considerando os processos de assimilação e acomodação frente a um novo conhecimento. É através da experiência que adquirimos cada vez mais esquemas que vão nos permitir avançar nas ações realizadas. Conforme o autor,

> [...] toda vez que há uma incorporação de dados a esquemas já construídos ocorre a assimilação. Para assimilar um novo significado aos esquemas anteriores é necessário acomodar o próprio esquema para permitir a incorporação deste novo significado. Nisto constitui-se a acomodação, na modificação dos esquemas para poder assimilar as várias situações que se apresentam. Para a adaptação ser considerada

> realizada, é necessário que atinja um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. Não existe assimilação sem acomodação e vice-versa, e, já que o meio desencadeia ajustamentos ativos, também não existe adaptação sem organização complementar dos dados incorporados pelo sujeito. (Edição eletrônica: UCS, 2007)

Com o conhecimento musical não é diferente. Nossos conhecimentos sobre o universo sonoro iniciam-se quando brincamos com o primeiro chocalho e através de sua manipulação exploramos as possibilidades de emissão sonora deste objeto. Neste processo de assimilação e acomodação dos novos conhecimentos, estamos produzindo novos esquemas que vão colaborar sempre que estivermos frente a um processo de produção musical. Esta ideia vem ao encontro de Maffioletti quando diz que

> [...] o conhecimento se amplia, quando a criança esfrega a pele do tambor e bate de diferentes formas o chocalho. Alguns ajustes serão necessários, por força do próprio instrumento musical. E então, assimilação da resistência imposta pelo próprio instrumento será ao mesmo tempo uma resposta que acomoda e assinala o que precisa ser feito para produzir o efeito desejado. Porque um novo conhecimento resulta da diferenciação de um esquema anterior, e essa nova estrutura dos esquemas, funciona como condição da aquisição de assimilações mais complexas (PIAGET, apud MAFFIOLETTI 2002). Aprender, ou não aprender música, tem explicação nessa construção de estruturas que o processo de assimilação e acomodação propiciam a partir das experiências com a música. (MAFFIOLETTI, 2002, p.98)

Considerações sobre construção do espaço e do tempo

O espaço

A construção do espaço inicia no campo perceptivo e se completa no campo da representação, formatando três estágios de aprendizagem/desenvolvimento que se configuram de forma simultânea e sucessiva.

Para compreendermos a passagem de um estágio para o outro, necessitamos conhecer as características de cada etapa. Não só as características, mas como elas se conectam entre si, ou o que há na primeira que se prolonga na segunda.

O primeiro estágio trata do reconhecimento dos objetos familiares, depois das formas topológicas, mas não ainda das formas euclidianas. O segundo estágio trata do reconhecimento progressivo das formas euclidianas, fase em

que a criança inicia o desenho, bem como a diferenciação entre retas e curvas, e o terceiro estágio compreende a coordenação operatória. Neste último estágio inicia-se a distinção das formas complexas (cruz gramada), o simbolismo figural, o agrupamento e a exploração sistemática com o retorno contínuo a um ponto de partida que serve de referência.

Conforme Piaget e Inhelder,

> [...] o primeiro estágio, as únicas formas reconhecidas e representadas são as cíclicas fechadas e as que repousam em simples relações topológicas de fechamento e de abertura, de vizinhança e de separação, de envolvimento, etc [...] Com o segundo estágio começam as formas euclidianas que repousam na distinção das retas e das incurvações, dos ângulos de diferentes valores ou dos paralelismos e sobretudo, das relações de igualdade ou desigualdade entre os lados da figura [...] com o terceiro estágio, a correlação entre as formas e a coordenação das ações é evidente, uma vez que o retorno a um ponto fixo de referência, necessário à sua construção, é também necessário à sua recognição e à sua representação. (PIAGET e INHELDER,1993, p.58)

Na construção do espaço, identificamos cinco características do espaço que são fundamentais. A **vizinhança** (perto x longe) refere-se à distância entre os objetos (ou fatos, ou sons...), a **separação** é a característica que permite distinguir um objeto do outro (ex: mancha na parede), a **ordem** é uma síntese das relações de vizinhança e separação, o **envolvimento** (ex: nariz que é envolvido pelo rosto) que também é uma consequência da organização dos itens anteriores, e a **continuidade,** que é o campo espacial contínuo, proporcionado pelo deslocamento, sendo a justaposição dos itens anteriores.

O tempo

A relação existente entre o tempo e o espaço não estabelece limites, uma vez que o tempo é a coordenação dos movimentos no espaço, quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas com o objetivo final também espacial. O tempo constitui com o espaço um todo indissociável. Ambos têm o mesmo papel em relação aos objetos móveis. (PIAGET, 1946, p.12)

Existe um tempo operatório, que seriam as relações de duração e sucessões com fundamento nas relações lógicas, e um tempo intuitivo, também baseado na duração e sucessão, mas fundamentado na percepção.

Sendo o tempo a coordenação dos movimentos, apresenta características operatórias que são fundamentais: a **simultaneidade**, a **sucessão** e a **duração**, que se constituem progressivamente, apoiando-se umas nas outras.(ibid, p.13).

Piaget alerta para questões principais ao analisarmos os fatores referentes à construção do tempo. Para ele,

> [...] quer queiramos determinar o papel do tempo na experiência em geral, quer procuremos isolar tal ou qual experiência particular para a análise da noção de tempo na criança, na psicologia adulta ou no pensamento científico, nós nos defrontamos sempre com as três situações seguintes: o tempo está ligado à memória, ou a um processo causal complexo, ou a um movimento bem delimitado. (PIAGET, 1946, p.15)

Isto significa que sempre que tratamos de tempo, seja do tempo intuitivo ou do tempo operatório, estaremos analisando as questões de memória, de movimento e de relações causais. Piaget diz que

> [...] para captar o tempo, é preciso então se dirigir às operações de ordem causal, que estabelecem um liame de sucessão entre as causas e os efeitos pelo próprio fato de que os segundos se explicam pelas primeiras. O tempo é pois inerente à causalidade: ele está para as operações explicativas como a ordem lógica o está para as operações implicativas. (ibid, p.16)

Os processos de construção do tempo caracterizam-se por ações reversíveis do pensamento, construídas pelo exercício da memória. Uma ação lógica de construção de uma sequência irreversível requer uma construção reversível do pensamento.

Algumas características do espaço e do tempo na obra musical

A construção do espaço e do tempo não se separam. Em todas as ações do sujeito percebemos características tanto de uma construção como de outra. Piaget descreve algumas características da construção do espaço, com as quais podemos traçar analogias com a música. Passo a fazer algumas analogias pessoais, as quais posteriormente identifico em uma experiência realizada com uma jovem aluna de piano.

A característica de **vizinhança** (perto x longe) pode estar presente quando um instrumentista manipula e se localiza em seu instrumento. Ele pode definir pontos de referência partindo da relação física espacial que, consequentemente, estabelece uma referência sonora. Também em relação à percepção musical a relação de vizinhança é muito utilizada nas construções da harmonia da música, em que as cadências procuram relações de proximidade ou afastamento, no

intuito de gerar tensões ou repousos na composição musical. Portanto, as relações de vizinhança na música podem estar no campo do espaço físico ou da percepção musical, constituindo um elemento importante da linguagem musical.

Da mesma forma, a característica **separação** (distinguir um objeto do outro) pode colaborar na elaboração do texto musical. Um exemplo disso pode ser encontrado na elaboração de uma frase musical, em que o *motiv*[1] proposto pelo compositor se entrelaça com a ornamentação, dando uma ideia de figura e fundo. Nossa audição separa o *motiv* do texto musical.

As características de vizinhança e separação são complementares e, articuladas, estabelecem outra característica, a de **ordem** (antes x depois), que estabelece a organização formal da obra musical[2].

O **envolvimento**, que é outra característica da construção do espaço, é o que dá ideia de conjunto ao texto musical e, ao mesmo tempo, de organização formal. Mesmo havendo separação e vizinhança, o conjunto da obra mantém uma atmosfera única que determina seu caráter, ou gênero musical. Este envolvimento sustenta a quinta característica do espaço que é a **continuidade**, ou seja, cada parte da música está atrelada à outra parte, gerando uma forma musical, mas também uma única obra.

Assim como as características da construção do espaço, as características da construção do tempo também participam da elaboração de uma composição musical. A característica de **sucessão** (antes x depois), entrelaçada com a característica de vizinhança (perto x longe), fornece ao compositor materiais interessantes para a elaboração de uma peça musical. Os pontos de referência podem ser estabelecidos a partir desta lógica, tanto na construção de um *motiv* até a estrutura formal final.

Quanto às características de **duração** (mais x menos) e **simultaneidade** (junto x separado), estas são muito trabalhadas na composição musical. Através do manuseio dessas possibilidades, o compositor pode trabalhar a densidade da obra tornando-a mais interessante, criando expectativa ao ouvinte. Um exemplo claro é quando o compositor utiliza, durante muito tempo, sons longos (podendo ser simultâneos ou não) e, posterior e imediatamente, passa a utilizar apenas sons curtos e rápidos. Desta maneira ele gera um contraste.

---

1 Ideia musical curta, podendo ser melódica, harmônica ou rítmica, ou as três simultâneas. (SADIE, 1994, p.624)

2 Toda obra musical possui uma Forma: estrutura, formato ou princípio organizador da música. Tem a ver com a organização dos elementos em uma peça musical, para torná-la coerente ao ouvinte [...](SADIE, 1994, p.337).

Estas novidades, redundâncias, quantidades de informações e densidades do evento musical podem tornar a obra musical interessante.[3]

Esta busca pela novidade é encontrada mesmo nas mais singelas improvisações realizadas por jovens músicos, como no caso que passo a relatar.

O caso de Clara

A experiência que trago trata do relato de um encontro com uma jovem de onze anos de idade, a quem vou chamar de Clara, que estuda piano há aproximadamente três anos, com quem compartilhei uma experiência coletiva, na qual tocamos uma peça a quatro mãos conhecida como PASSEIO, seguida da análise da peça através de questionamentos sugeridos por mim. E de uma segunda parte do encontro, em que sugeri que a jovem elaborasse uma improvisação musical livre. Neste momento, relatarei apenas aspectos referentes à segunda parte do encontro por considerar mais apropriada para este trabalho. A improvisação foi repetida por três vezes, sempre rodeada de questões buscando a análise sobre a construção da mesma.

Esta peça musical (PASSEIO) utiliza apenas as teclas pretas do teclado, ou seja, é improvisada na escala pentatônica[4], dando total liberdade de combinações ao executante.

Chamamos de escala pentatônica o conjunto de cinco notas na sequência deumtom, um tom um tom e meio, tom. No caso do teclado, este conjunto fica na sequência de 3+2 teclas pretas (tom, tom, tom e meio, tom), que são repetidas ao longo dos teclados. Essa escala também é utilizada nos gêneros de blues, rock, música popular e música folclórica, sendo chamada por muitos simplesmente de penta.

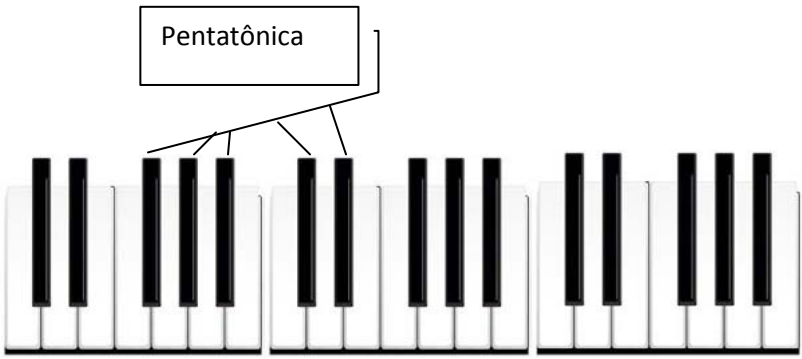
---

3 Ver a concepção da obra musical a partir da Teoria da Informação, discutida por Barreiro e Zampronha (2000). Um estudo de quantidades temporais a partir de uma análise qualitativa. In: Revista Eletrônica de Musicologia, vol. 5 e 2, dezembro de 2000.

4 A *escala pentatônica* permite facilmente a realização de improvisos musicais, já que suas notas não soam "erradas" quando as tocamos. No blues, um estilo onde há muita improvisação, ela é frequentemente empregada. É uma escala útil também na educação musical de crianças, graças à facilidade de apreciação auditiva que apresenta. No piano, pode-se obter uma *escala pentatônica* quando se toca somente as teclas pretas do instrumento. (http://www.estacaomusical.com.br/aprendendomusica/23/escala-pentatonica)



Unidade de um teclado= 5 teclas pretas e 7 teclas brancas= 12 teclas no total



As unidades vão formando um teclado que pode se estender até 88 teclas aproximadamente.

O movimento sonoro segue o indicado nas setas, ou seja, quanto mais para a direita mais agudo o som do teclado e, quanto mais para a esquerda, mais grave.

agudo

grave

Os quadros que seguem retratam alguns aspectos musicais que Clara desenvolveu em suas improvisações.

Improvisação I = 2:19”

Ponto de partida: Mão esquerda =do#1 Mão direita= do#2

PARTE 1	**PARTE 2**	**PARTE 3**
região grave	região grave	região grave
lento	mais rápido	ralentando/lento
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos alternadas	predomínio de mãos juntas / acordes finais
	movimentos melódicos ascendentes e descendentes, intercalando as mãos	
exploração de notas/ timidez no ataque	exploração de escalas/ ataque mais preciso	ideia de finalização

Quando questionada sobre sua primeira improvisação, Clara respondeu:

> “*Eu tava tentando me lembrar de uma música que eu tinha improvisado bem no começo...assim...daí eu não lembrei bem, mas lembrei de uma outra e coloquei junto e daí toquei...juntei as duas e ficou bem legal*”.

Improvisação II = 2:06”

Ponto de partida: Mão direita=fá#1 Mão esquerda = lá#2

PARTE 1	**PARTE 2**	**PARTE 3**
região grave	região grave	região grave
lento	rápido	rápido/vibrante
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos alternadas	predomínio de mãos alternadas
Formatando acordes dissonantes	movimentos melódicos esboçando melodia	movimentos melódicos esboçando melodia
Forte com ataque mais preciso	Baixo sustentado em alguns momentos	ideia de finalização de acordes ralentando

Quando questionada sobre sua segunda improvisação, Clara respondeu:

"Eu toquei assim um pouco...porque eu nem me lembrava o que eu tinha tocado...é como eu falei antes, eu tinha juntado as duas músicas e improvisei mais um pouco...é que eu achava que tinha assim desabafado no teclado, e... como eu tinha dito, eu tava voando, voando, sem pegar uma partitura aqui na frente e começar a tocar e usei o médio e o grave, e saiu uma música assim... assim uma música."

O que é desabafar no piano?

"É uma coisa que tu não quer falar mas tu pode falar pro piano porque ele não vai falar pra ninguém."

E o tempo na tua música? Poderias falar do tempo?

"É um tempo assim, tocado devagar e ao mesmo tempo rápido. Eu falo com o piano e ele me responde.

Improvisação III = 1:31"

Ponto de partida: Mão direita= dó#1 Mão esquerda =dó#2

PARTE 1	**PARTE 2**
região grave	região grave
mais rápido	ralentando/lento
predomínio de mãos juntas	predomínio de mãos juntas
movimentos melódicos esboçando melodia	ideia de finalização com acordes esboçados
energia/uso de dinâmicas	ralentando

Em relação à terceira improvisação Clara não fez considerações, dizendo que tinha dito o que pensava até o momento sem nada mais a considerar.

Fazendo uma breve análise, considerei que a menina Clara encontra-se em um estágio de coordenação operatória, pois realiza operações complexas na sua improvisação musical, utilizando movimentos coordenados e reversíveis ao executar o movimento melódico contrário e alternância de mãos, posteriormente retornando ao ponto de partida (ponto de referência). Conforme Piaget e Inhelder, no estágio de coordenação operatório "[...] uma operação é uma ação suscetível de voltar ao seu ponto de partida e de fazer composição com outras segundo esse duplo modo direto e inverso"(PIAGET e INHELDER, 1993,p. 51).

Em vários momentos da improvisação Clara acionou o tempo intuitivo, bem como o tempo operatório, através da memória. Nas três vezes que realizou a improvisação, repetiu elementos básicos como sequências iguais, células

rítmicas, variando bastante apenas a região do teclado, tornando sua improvisação às vezes grave ou mais aguda.

Diante da experiência realizada, podemos constatar que Clara está preparada para enfrentar o processo de leitura musical, uma vez que suas habilidades perceptivas e motoras estão constituídas, o que contribui para o processo de construção da representação simbólica. No caso da música, representada pela partitura musical ou similar. Esta ideia busca respaldo em Piaget, que considera que, no estágio de coordenação operatória,

> [...] a correlação entre as formas e a coordenação das ações é evidente, uma vez que o retorno a um ponto fixo e referência, necessário à sua construção, é também necessário à sua recognição e à sua representação. (PIAGET e INHELDER,1993 p. 59)

Portanto, estando Clara preparada em relação às construções do espaço e do tempo (aqui me refiro principalmente aos elementos musicais), é necessário que ela avance agora no campo da significação, passando para uma nova etapa: a da linguagem representativa da música.

A improvisação para Clara e para todos os alunos em geral é uma ferramenta importante na construção da linguagem musical, pois é através destas tentativas, que envolvem acertos e erros, que conseguimos testar nossas habilidades e provar o que nos satisfaz ou não, o que é mais ou menos adequado e o que tenho buscado ao longo de cada experiência.

Referências

BARREIRO, Daniel L. e ZAMPRONHA, Edson S. Um estudo de quantidades temporais a partir de uma análise qualitativa. In: *Revista Eletrônica de Musicologia*. Departamento de Artes da UFPr. V. 5e. 2/dezembro, 2000.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. In: *Revista na ABEM*. Salvador/Ba: 1996.

GROSSI, Cristina de Souza. As idéias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. In: *Debates*: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro. nº 7, 2004.

FINCK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical.* Dissertação – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2001.

HENTSCHKE, Liane. The assessment of audience listening: testing a model in the educational setting of Brazil. In: *Music education research*. Reston, Va. V. 1, nº 2, 1999.

HENTSCHKE, Liane. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. In: *Em Pauta*: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS. v. 8/9. 1996/1997.

HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade. In: *Anais* do 3º Encontro Anual da ABEM. Salvador: ABEM, 1994.

ILARI, Beatriz S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*: Porto Alegre, nº 7, 2002.

KEBACH, Patrícia F. C. *A construção do conhecimento musical:* um estudo através do método clínico. Dissertação- UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2003.

LOURO, Ana Lucia de Marque e. Reprodução de canções: processos cognitivos na interação com as estruturas musicais. *Série Estudos*: Porto Alegre. Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS. nº 2, 1996.

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, nº 6, 2001.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, Fernando (coord.) *et al. Aprendizagem e conhecimento escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações:* o conhecimento novo na composição musical infantil. Tese – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Procedimentos didáticos: um olhar do professor. In: *O som e a criatividade:* reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record. s/d (original 1946).

PIAGET, Jean e INHELDER, Babel. *A representação do Espaço da criança*. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música* – edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otera, GUEDES; Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

SWANWICK,K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Referências eletrônicas

O Desenvolvimento na teoria pigetiana. Texto da Web. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/ccha/deps/cbvalent/teorias/textos/piaget3.html>. Consultado em: 23/04/2007.

Escala pentatônica – Texto: Guilherme Bartz. Disponível em: <http://www.estacaomusical.com.br/aprendendomusica/23/escala-pentatonica>. Consultado em: 20/05/2015.

Educação, Memória e Jogos de Infância

Leandro Tenorio do Nascimento

Mestrando em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (Uninove), Pós-Graduado em Psicopedagogia e Graduado em Matemática e Pedagogia. E-mail: tenorio.ltn@gmail.com

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

Lev Vygotsky

Introdução

Como toda criança sempre gostei das brincadeiras mais simples, que na minha época eram as mais disputadas entre as crianças, uma delas, a mais famosa e que trazia mais disputas e às vezes mais brigas entre os meninos era o jogo com bolinhas de gude. Eram bolinhas de vidro, de todos os tamanhos e cores, e quanto mais coloridas, mais valiosas, tanto monetariamente como sentimentalmente, pois eram presentes sempre de tios e avós. Mas na hora da brincadeira tínhamos que abrir mão deste sentimento e colocá-las nas disputas. O jogo possuía poucas regras, mas eram bem formuladas e exigia de quem estivesse na brincadeira certa memorização das instruções, para não ser vaiados ou retirados do jogo a tapas e pontapés, por um deslize de conduta, ou por não saber de uma etapa da jogada. Fora este pequeno e quase imperceptível contratempo que fazia parte do jogo, tudo era muito bem planejado, com hierarquias e disciplina. Não tinha números de jogadores, e muito menos local fixo, bastava apenas ser um espaço grande e plano (embora muitas vezes foi difícil achar este tipo de terreno) então improvisávamos vários lugares, que se tornavam nossa arena romanas de guerras com direitos a gritos de dor (pela perda de uma bolinha de estimação), choros, brigas e em ultimas consequências a perda da moral e da ética, quando na amargura de ver seu bem indo pra outras mãos, um menino ou outro, recolhia sua bolinha e como um furacão ia embora com elas caindo entre os dedos para casa, tendo em seu encalço, feras furiosas atrás de seu maior bem que acabara de ser surrupiado de forma indigna.

Hoje quando recordo desta época fico saudoso dos amigos, das brincadeiras e das historias, que me trazem momentos de risadas e outros de tristeza. No entanto pensando hoje como educador vejo que estas brincadeiras, traziam não só o divertimento para aquelas crianças, que esperavam o dia todo para sair na rua e jogar com os amigos de um modo não pensado, socializando- se e aprender regras, ética e matemática.

O jogo de bolinha de gude é um jogo simples; você precisa ter no mínimo duas bolinhas: uma para disputar e outra para jogar. Conforme você vai jogando e ganhando passa a ter mais bolinhas em seu poder, aprendendo, sem perceber, a primeira noção básica de matemática que é a adição, mas também

aprendendo a subtração, quando em uma má sorte perde uma grande jogada e é obrigado a abrir mão de uma ou várias bolinhas de uma só vez. Em todas as rodadas do jogo, eram apostadas quantidades de bolinhas, que variavam de 1 até o máximo que alguém possuísse em mãos, podendo ter, em uma jogada, mais de 10 jogadores com apostas superiores a 10 bolinhas cada; neste caso a disputa era acirrada e embora não reparassem estavam aprendendo a multiplicação e divisão ao mesmo tempo. Para ganhar o jogo bastava ter bastante atenção e foco (o que para os psicólogos é denominado como concentração). Colocávamos o número de bolinha que de comum acordo era apostado dentro de uma figura plana desenhada na terra, embora este desenho não fosse feito com esmero, eram sempre bem definidos e de dimensões bem calculadas para que coubessem todas as bolinhas em disputa. Não perceber este fato, hoje me traz alegria, pois naquele momento em que estávamos desenhando triângulos, quadrados, círculos e outras figuras, estávamos aprendendo de um modo não convencional as figuras geométricas. Tomávamos distância que eram medidas em passos largos, em média de uns 10 passos, que creio ser hoje, pelo fato de ainda sermos crianças, uns 5 metros no máximo e tirávamos a sorte para ver qual seria o ranking da jogada, muitas vezes a melhor regra era colocar as mãos para trás do corpo e todos ao mesmo tempo mostrávamos as mãos com números de dedos que gostaríamos de mostrar e então o mais habilidoso contava o total de dedos mostrados, no sentido horário, começando por ele, um a um até chegar o número contado e então este seria o primeiro; assim se dava a seleção do ranking; muitas vezes esta seleção demorava até horas. Dispostos em seus lugares de jogadas se dava o inicio da partida, a intenção era acertar com sua bolinha da mão dentro da figura e tirar o máximo de bolinhas de lá, pois as que saíssem passavam a ser sua; o cuidado era de não deixar que sua bolinha ficasse lá dentro da figura, pois se isso acontecesse você estaria fora da partida e perderia não só as que apostaram como a que ficou dentro do contorno.

E assim passávamos o tempo aprendendo sem saber conceitos matemáticos com brincadeiras totalmente inocentes e agradáveis. Aprendíamos, noções básica das 4 operações, geometria básica, noções de transformação de medidas, socialização, memorização, ética, moral, concentração e tudo isso com maior prazer e satisfação. Por falar em memorização tenho total convicção que a grande maioria destas crianças, assim como eu, tinha um alto índice de memorização, pois os jogos faziam com que treinássemos esta habilidade, para podermos ser bem sucedidos nas disputas, e sem perceber tínhamos uma escola a céu aberto, onde a sala de aula tornava-se a rua e os professores, os colegas mais velhos ou mais experientes que passavam seus conhecimen-

tos com sua própria metodologia de ensino, com as praticas lúdicas e tendo como alunos os melhores aprendizes, focados e dispostos a aprender e pôr em ação seu aprendizado.

O lúdico e a memória

A memorização era um dos maiores fatores de se ter sucesso em qualquer jogo daquela época, pois se você soubesse as regras, disposições dos jogadores bem como o modo que cada um jogava você montava sua estratégia de jogada e tinha grandes possibilidades de vencer. A memorização não só ajudava nas brincadeiras, com também desenvolvia nosso intelecto dentro da sala de aula, pois naquele tempo, precisávamos muito deste artifício para os estudos, tínhamos que decorar tabuadas, datas e locais para as provas de historia e geografia, bem como os tempos dos verbos, aulas de moral e cívica e notas, tempos das aulas de música. Em tudo precisávamos ter conceitos numéricos e de memorização, os quais por incrível que pareça, estávamos aprendendo fora da sala de aula, e lógico que de uma maneira mais prazerosa.

Ubiratan D'Ambrósio (2011) define bem o conceito de duas formas de matemática, a acadêmica, onde aprendemos de forma teórica e sem preocupações sociais, a matemática pura e a matemática social que não é ensinada nos sistemas educacionais e é aprendida com as preocupações diárias e com as dificuldades. Talvez esta matemática social seja justamente a que aprendemos também com os jogos de crianças.

Os números na memória do homem

A história da matemática desenrola-se por vários milênios e vem tecendo sua rede de descobrimentos e inovações desde o antigo Oriente, crescendo na Grécia antiga, Índia e Império Islâmico e Medieval. Depois de muito tempo instalou-se no final da Idade Media, mas estudos comprovam que já na era pré-histórica se encontravam conceitos matemáticos e operações aritmética que podem ser interpretados por antropólogos como de habilidades matemáticas, pois alguns datam de mais de 37 mil anos, encontrados na África, de acordo com Berlighoff e Gouvêa (2004). O que podemos concluir é que nossa matemática tem conceitos pré-definidos desde os primórdios e vem sendo desenvolvida com o passar dos tempos, por meios diversos como, caça, pesca, navegação, na busca pela sobrevivência, ou por meios de enriquecimento intelectual.

Segundo Eves (2004), o resumo dos períodos da evolução da matemática se dá da seguinte forma:

- **Período Egípcio e Babilônico (3000 a.C. – 450 d.C.)**

Contribuiu para a matemática essencial e empírica, ou indutiva, introdução dos sistemas de numeração antigos, aritmética simples e geometria prática, tábuas matemáticas e coleção de problemas matemáticos.

- **Período Grego (600 a.C. – 450 d.C.)**

Geometria dedutiva com (Tales e Pitágoras), inicio da teoria dos números, grandezas incomensuráveis, sistematização da logica e desenvolvimentos axiomático da geometria, geometria das secções cônicas, geometria pratica, trigonometria.

- **Período Chinês (1030 a.C. – 1644 d.C.)**

Sistema de numeração decimal, numerais em barra, com exemplo mais antigo do quadrado magico, triângulo aritmético de Pascal e teorema binomial.

- **Período Hindu (200 a.C – 1250 d.C.)**

Introdução do sistema indo-arábico, números negativos e invenção do zero, desenvolvimento de algoritmos de calculo antigos, álgebra sincopada e equações indeterminadas.

- **Período Árabe (650 – 1200 d.C.)**

Tratado de álgebra influente e livro sobre numerais hindus, tabuas trigonométricas e solução geométrica de equações cúbicas.

- **Baixa Idade Media (450 – 1120 d.C.)**

Este período foi de fato um período adormecido para o desenvolvimento do saber e cultura na Europa Ocidental, tudo que se sabia ate então ficou restrito e preservado aos monastérios. Sendo apenas transmitidos lentamente à Europa Ocidental no período de (950 – 1500 d.C.). Onde são passados as traduções dos trabalhos árabes, luta pelo sistema de numeração indo-arábico e o primeiro livro de matemática impresso no Mundo Ocidental (Aritmética de Treviso 1478) e a primeira edição impressa dos Elementos de Euclides (1482 d.C.)

- **Período Moderno (primeira metade 1450 a 1700 d.C)**

Contribuiu com a trigonometria antiga, primeiras aritméticas, inicio do simbolismo, solução algébrica das equações cubicas e quárticas, desenvolvimento da álgebra clássica, frações decimais, logaritmos, teoria dos números, geometria analítica e inicio da projetiva, probabilidade matemática e cálculo.

- **Período Moderno (segunda metade 1700 d.C. ate o presente)**

Cálculo aplicado, série infinitas, geometria não euclidiana, topologia, geometria analítica avançada, analise, geometria projetista, maquinas de calcular modernas, Logica matemática, teoria dos conjuntos fundamentos e filosofia da matemática e espaços abstratos.

O que podemos perceber é o fato de a matemática ser tão antiga e o modo de como este conhecimento foi transmitido pelos séculos, pois não havia nestes tempos remotos escola como nos dias atuais, o conhecimento foi passado de formas distintas com métodos que não são como nos nossos dias atuais. Mas uma coisa fica evidente em todo este tempo de transmissão de conhecimentos entre culturas; o fato de que em todo o momento há necessidade de uma memorização. Assim como são em algumas tribos de índio, onde os mais novos se reúnem em volta dos mais velhos para ouvirem histórias e práticas de vidas, o que de fato é uma escola, onde estão aprendendo com os mais experientes o conhecimento, que é passado de geração em geração. Mesmo este tipo de instrução oral, precisa de uma memorização dos ouvintes, que prestam atenção aos contos de melhores práticas para diversos afazeres da vida, desde a caça até a guerra; que são muito úteis para a sobrevivência da tribo e perpetuação da raça.

O início da criação dos números e o desenrolar deste conhecimento até os dias de hoje, só foi capaz, devido à memorização dos que ensinavam e os que aprendiam.

Nossa mente tem com o passar do tempo evoluído e formado estratégias para o maior acúmulo de conhecimento possível. Tudo que se pode transformar em conhecimento, sejam jogos, contos, cantos, danças tudo passa a ser uma forma de adquirir conhecimento.

Segundo Mithen (2002), a evolução da mente baseia-se em três fases:

> **Fase 1 –** Mentes regidas por um domínio de inteligência geral – uma série de regras sobre aprendizado geral e tomadas de decisão
>
> **Fase 2 –** Mentes onde a inteligência geral foi suplementada por várias inteligências especializadas, cada devotada a um domínio específico do comportamento e funcionando isoladamente.
>
> **Fase 3 –** Mentes onde as múltiplas inteligências especializadas parecem trabalhar juntas, havendo um fluxo de conhecimento e de ideias entre os domínios comportamentais.. (MITHEN, 2002, p.105)

Estas fases pelas quais passa o desenvolvimento do cérebro, desde a infância até a fase adulta, esclarece o fato de que, conforme vamos amadurecendo, cada vez mais podemos assimilar os conceitos aprendidos, chegando a um estado em que conseguimos aprender com domínios múltiplos de atividade.

Estas fases acontecem no decorrer de nossas vidas, e nos dão poder de crescimento intelectual, embora aconteça gradativamente: em uns mais rápidos do que em outros por vários fatores, que vão desde o ambiente até sua dispo-

sição genética. Em cada fase há uma habilidade para se aprender e a memorização está presente em todas elas.

Vale lembrar também que nossa memória não é um fator unitário que trata de tudo quanto lhe é imposto, sendo responsável pelo armazenamento fiel de qualquer informação nova. Temos diversos tipos de subdivisões de memórias, de acordo com Cosenza e Guerra (2011), estas subdivisões são classificadas em memórias de curta duração, que são responsáveis por armazenas os acontecimentos recentes e outra pela memória de longa duração que são responsáveis pelo armazenamento das lembranças permanentes. Os autores também são categóricos em falar que a memória se manifesta sem esforço ou intenção consciente, ou seja, não temos a consciência de estarmos nos lembrando de alguma coisa. Os autores são bastante didáticos quanto ao nomear do uso das memórias e suas classificações, em um resumo de seu livro dizem que, a memória de longa duração pode ser explícita, se faz uso dos processos conscientes; ou implícitos, se não o faz. Os traços, ou registros da memória explícita, se formam por meio de processos de repetição, elaboração e consolidação. Por outro lado existe diversos tipo de memória implícita, sendo importante a memória de procedimentos, que envolvem as habilidades sensório-motoras que acumulamos no dia a dia.

Etnomatemática

Aprendemos de várias formas e de muitas maneiras, basta dar uma boa motivação para uma criança que ela é capaz de nos surpreender com a absorção do conhecimento. Muitas crianças aprendem também de forma diferente dos modos convencionais. O que se pode dizer das crianças que trabalham com seus pais na feira livre e que conseguem se desenrolar com trocos e medidas, sem se dar conta que na escola não conseguem fazer as operações básicas.

Na vida, dez; na escola, zero (1991), é um bom retrato disso, pois em entrevista com crianças pôde se perceber que o fato de uma criança saber a matemática básica não se restringiu a sua presença na escola, e um dos fatores do desinteresse por aulas convencionais é uma das maiores causas de desmotivação para frequentarem a escola.

Nossas crianças são uma esponja de absorção de conhecimento, basta darmos uma motivação para elas se interessarem. Este interesse pode ser criado por meio de vários artifícios, como jogos, aulas ministradas fora dos padrões tradicionais, por exemplo, na quadra ou no pátio. Tudo é valido, desde que cause na criança um impacto de mudança de curiosidade no que vai aconte-

cer. Mas não basta somente mudarmos o ambiente, devemos como professores, também mudar nossos conceitos de metodologia de ensino.

Após mudar nosso ambiente de ensino, devemos mudar nossa forma de ver e agir, por exemplo, usando jogos neste novo ambiente como forma de motivação á aprendizagem.

> Na Teoria das Inteligências Múltiplas, demonstramos que o jogo pode ser uma janela de oportunidades para o desenvolvimento das várias inteligências, isto é, colaborar, junto com outras atividades, para que as instituições educacionais alcancem as suas finalidades. Essa constatação constitui um argumento significativo, entre outros, para responder à questão central do tópico, que pretendeu demonstrar a importância do jogo no contexto educacional. Quando o educador percebe quais são os aspectos do desenvolvimento infantil que são exercitados e aprimorados, nas situações lúdicas, ele pode retirar do jogo o caráter prescindível e tratá-lo como importante recurso pedagógico. (LIMA, 2008, p. 47).

Com o jogo o educador pode, não apenas observar as várias mudanças de comportamentos dos seus alunos, mas também o grau de motivação que cada atividade produz: se esta tem surtido efeito quanto ao progresso do desenvolvimento intelectual do aluno. O educador tem a oportunidade de incluir vários conceitos e disciplinas ao mesmo tempo com os jogos, bem como proporcionar um desenvolvimento na memorização dos alunos. Mas sempre lembrando que este ambiente lúdico, tem como principal papel o ensino e a aprendizagem.

A memorização neste caso é fundamental para o aprendizado e as práticas de ensino em um meio conhecido da criança é primordial para o avanço de seu aprendizado.

Podemos ter como exemplo alguns casos de aprendizagem por meio de memorização e técnicas de aprendizagem fora dos nossos padrões de ensino-aprendizagem. Com base nos artigos da revista SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL (2014), no sudeste da Índia em um estado chamado Tamil Nadu, em um vilarejo, todas as manhãs em um ritual as mulheres saem de suas casas e varrem a frente de suas portas e depois espirram esterco de vaca e agua misturada e depois cobrem a área com figuras complexas elaboradas com pó de arroz. Pois na cultura deste povo a água e o esterco limpa e purifica o solo e o pó de arroz é apenas uma oferenda para as formigas que apreciam o pó de arroz. Nada mais comum pelo fato da oferenda, mas o que chama mais atenção é simplesmente o fato dos desenhos que estas mulheres fazem no chão, são verdadeiras obras de artes, que requer muita determinação, concentração, disciplina e destreza. As técnicas de criação dessas figuras, chamadas de Kolam, que são figuras com formas totalmente simétrica e com perfeição em cada detalhe,

são passadas de mães para filhas por séculos, independente da sua condição social ou intelectual; as mais velhas ensinam as mais novas os significados de cada Kolam, cada um para o tempo apropriado como um inventário e os procedimentos para seu desenho. Este é apenas mais um dos muitos exemplos de aprendizado pela memorização e da etnomatemática.

Mas, o que vem a ser etnomatematica? Nas palavras do pioneiro destes estudos, D'Ambrósio diz:

> Etnomatemática é hoje considerada uma das subáreas da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural, com a Antropologia e as Ciências da Cognição. Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades rurais e urbanas, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. (D' AMBRÓSIO, 2007, p. 30.)

O que dizer também da geometria fractal de alguns povos africanos, ou dos gráficos feito nas areia de um povo da África Central, cujo desenho é feito para contar história que criam enigmas de análises combinatórias. Este e outros muitos casos são demonstrações claras de que podemos aprender fora da escola, em um contexto que buscamos compreender as regras e propriedades apenas com memorização, com uso de artefatos do cotidiano.

A etnomatemática tem sido muito estudada no decorrer dos últimos anos, com base em aprendizados fora da escola no cotidiano, no próprio ambiente familiar. Pelas palavras de D'Ambrósio (2007), Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com obvias implicações pedagógicas.

Podemos aprender sim, com outros meios pedagógicos que não sejam dentro de uma sala de aula e podemos de igual maneira ensinar crianças em um ambiente que não seja o acadêmico, pois mostramos o fazer na realidade, de forma simples e prática, em um ambiente conhecido pela criança que a deixe a vontade para fazer seus próprios conceitos e investigar, buscando a resposta dentro de um contexto de fácil entendimento.

Concordo com D'Ambrósio (2007) quando diz:

> A ação gera conhecimento, que é a capacidade de explicar, lidar, de manejar, de entender a realidade. Esta capacidade se transmite e se acumula horizontalmente, no convívio com outros, contemporâneos, através de comunicações, e, verticalmente, de cada individuo para sai mesmo (MEMÓRIA) e de cada geração para as próximas gerações (MEMÓRIA HISTÓRICA). Notando que é através do que chamamos de MEMÓRIA, que é uma forma

> de informação da mesma natureza que os mecanismos sensoriais, que as informações genéticas e que o inconsciente, que as experiências vividas por um indivíduo no passado se incorporam à realidade e informam esse individuo da mesma maneira que os demais fatos da realidade.

Nossa cultura é passada com troca de saberes e experiências, nos valores de ética e moral, com teoria e práticas entre grupos de uma sociedade. No ato de brincar de uma criança, esta socialização com outros membros de um grupo faz com que esta, se familiarize e se introduza no meio cultural, aprendendo os costumes, e experiências dos mais velhos, mesmo que sejam de outras crianças, e a arte da brincadeira, não necessariamente seja apenas um jogo de passar de tempo, em muitos casos, mesmo que despercebido, traz uma bagagem cultural e educacional para aquela criança ou grupo. Também é assim no meio familiar, onde os mais novos aprendem com os mais velhos alguns conceitos matemáticos conforme vão obtendo mais idade e criando mais responsabilidades nos afazeres da família.

Apoio plenamente à abordagem do autor no livro Desafios Contemporâneos da Educação, quando diz:

> A cidade é um território que se forja também a partir das práticas educativas contraditórias que expressam, nas diferentes instancias da vida cotidiana, tanto formas de sociabilidade que conformam os viventes à lógica do capital, submetendo os valores, as referências morais e as habilidades a serem adquiridas á incessante necessidade de acumulação, como também aquelas que fazem pulsar forças capazes de instaurar outras possibilidades pedagógicas e civilizatórias, sobretudo numa perspectiva voltada para a emancipação humana. Possui, portanto, a cidade uma dimensão educativa que forja em cada um de seus diferentes territórios as formas como os indivíduos singulares se organizam e socializam seus modos de vida. (ALMEIDA, 2015, p. 35)

Todo este conceito, não é adquirido somente dentro dos bancos das escolas, embora seja de grande importância todos os valores sociais aprendidos com a convivência com outras crianças da mesma idade e na maioria das vezes com mesmos gostos e pensamentos. Mas também é de suma importância e a meu ver, baseado nas leituras de autores como Piaget, Montessori e outros, o fato de que a criança aprende muito fora dos portões da escola, no convívio com adultos, mesmo que não na prática, mas na observação e memorização dos procedimentos para a finalização da ação. E com outras crianças fora do meio escolar com jogos e brincadeiras, nos procedimentos e regras. Podemos contextualizar todo este conhecimento adquirido fora dos portões da escola, como um conhecimento necessário para seu desenvolvimento intelectual, moral e ético. Sem falar que o fator social está diretamente ligado com esta har-

monia. Crianças muitas vezes aprendem fora da escola conceitos que a escola não consegue ensinar com métodos tradicionais, como apontam relatos no livro Na Vida, Dez; na Escola, Zero (1991).

Um dos grandes exemplos que tive, foi de um aluno do 6º ano do ensino médio, que não conseguia fazer problemas de soma dentro de sala de aula, e por várias vezes tive que sentar ao seu lado e tentar de vários modos explicar o conceito de soma, mas de todas as formas e métodos que eu usava não o ajudavam a assimilar o que eu ensinava.

Por muitas vezes achei que ele estava brincando ou se fazendo de desentendido, mas fui percebendo aos pouco que o problema dele era realmente sério, ele não sabia mesmo compreender o que estava pedindo o exercício. Um exemplo básico de soma, ele até entendia o conceito, como o: 451 + 451- a sua compreensão lhe dava o entendimento correto, pois ele entendia que era para somar 451 unidades com mais 451 unidades, mas na hora de colocar no papel, parecia ser uma tortura para ele acertar o jeito de montar a conta e fazer o processo de soma unidade, dezena e centena, muito mais o procedimento de que quando o valor de cada casa ultrapassasse 10 unidades, teria que igualar somente a 9 e elevar a próxima casa a quantidade que ultrapassou na casa anterior.

Mas em um dia quando estava voltando pra casa no final da tarde de sábado, em um farol da cidade, este mesmo garoto, com toda aquela dificuldade de raciocínio matemático, estava vendendo doces e salgadinhos. A princípio fiquei um pouco confuso, pensando que ele apenas estava segurando a bandeja de guloseimas para que outra pessoas vendessem, mas pude constatar que era ele próprio que vendia.

Após ficar por pouco tempo observando de longe a sua maratona comercial, fui embora sem deixar que ele me visse, mas em todo o trajeto de volta, fui me questionando, sobre a forma que ele, como toda sua deficiência numérica, conseguia fazer o processo de recebimento e troco.

Na segunda feira, a minha primeira pergunta para ele foi:

– Como você faz pra dar o troco quando esta vendendo doces? E quando o cliente lhe pede várias coisas ao mesmo tempo e lhe da uma nota alta e você tem que lhe fornecer o troco antes do farol abrir? A sua resposta foi clara.

– É fácil professor, eu já sei o valor de cada produto, conforme ele vai pedindo eu vou arredondando as contas e no final apenas tiro do valor que ele me dá pra pagar.

Depois deste dia eu passei a ensiná-lo e também aos demais de forma diferente, com situações cotidianas, e por incrível que pareça este mesmo garoto, começou a ter uma grande melhora no aprendizado. São estas e muitas

outras experiências que vem me mostrando o quanto podemos inventar e melhorar nosso jeito de ensinar, buscando alternativas, para poder levar a motivação para nossos alunos, e para tornar nossas aulas mais interessantes, sejam elas de matemática ou de qualquer outra disciplina.

Levantamento histórico da bolinha de gude

Não foi possível mapear o surgimento histórico do jogo de bolinha de gude, mas a pesquisa a diversos sites, blogs e outros artigos, aponta como sendo um jogo de milhares de séculos atrás. Em uma dessas pesquisas, encontrei no site do museu Britânico, uma reportagem com apontamento para estas bolas de vidro, que são mensuradas em meados dos anos 60 a.C e estão expostas no seu salão, como: **"Glass gaming counters"** e tem sua possível historia de fabricação bem próximas ao Mar Mediterrâneo Oriental como a Síria e o Egito, na província do Império Romano. Estas informações estão disponíveis no site do Museu Britânico e é bem relevante a ideia de que as bolinhas de vidro tenham sido um presente de um líder de Roma a família real inglesa.

Outro fato interessante é que além de servir como jogo, as bolinhas também servem como forma de opinião política, pois em Gambia no noroeste da África os habitantes votam por meio de bolinha de gude, que são depositadas em uma das três urnas (tambores coloridos), que representam os candidatos e que tem de 200 a 500 furos cada urna. Em vez de usarem cédulas, usam a bolinha de vidro transparente, isto tudo para driblar o alto índice de analfabetismo da região. É um sistema único que foi introduzido em Gambia no ano de 1965, e para ter certeza que o eleitor votou ou não, e evitar fraude na eleição, é tocado um sino toda vez que um eleitor deposita a bolinha na urna e se escuta o som dela caindo no fundo do tambor. O sino imita o som de uma buzina de bicicleta e para evitar que haja alguma confusão quanto ao som de outras buzinas de bicicleta, foram proibidas a sua circulação nos dias de eleição bem como o porte de outros tipos de buzinas. Esta reportagem citada no site do BBC BRASIL.COM, faz uma alusão ao uso de ferramentas diversas que podemos usar para o ensino-aprendizado de fácil entendimento.

Considerações finais

Recordar o tempo da minha infância neste breve texto e saber que muito aprendi com aqueles momentos de diversão, entre amigos, dentro e fora da escola, me faz refletir no modo como se é ensinada a matemática hoje e como podemos mudar a visão de nossos alunos e docentes quanto ao aprendizado da

matemática. Basta apenas estarmos dispostos a aprender novas formas de ensino e a buscar novos meios de transmitir conhecimentos. Estamos rodeados de ferramentas para o ensino que vão desde o pátio do colégio, com seus espaços para criar e desenvolver os mais básicos conceitos matemáticos, quanto às tecnologias que hoje são muito acessíveis, como celulares, computadores, jogos diversos. Tudo pode ser um estopim, como forma para incendiar nossos alunos, criando neles a curiosidade e a motivação necessária para a busca do saber.

Referências bibliográficas

BERLINGHOFF, Willian P.; GOUVÊA, Fernando Q. **A matemática através dos tempos**. São Paulo: Blucher Editora, 2010.

CARRAHER, Terezinha; SCHILIEMANN, Analúcia; David CARRAHER. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

DAVID, Celia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (ORGS). **Desafios Contemporâneos da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **EA, Pitágoras e Avatar**: Cenários distintos em matemática. São Paulo: Ed. Arte-Livros, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e as modernidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

EVES, Howard. **Introdução da Matemática através dos tempos**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2004.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

MITHEN, Steven. **A pré-história da mente**: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN Brasil. São Paulo: Etnomatemática. Dezembro 2014.

GÂMBIA: Eleitores usam bolinhas de gude para votar. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2006/09/060922_gambia_bolinhas.shtml>. Acesso em 02/05/2015.

Educação, tempo-memória e ética no cinema de Abbas Kiarostami

Márcia Fusaro

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP); Mestra em História da Ciência (PUC-SP); Especialista em Língua, Literatura e Semiótica (USJT). Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), onde coordenou durante dez anos o curso de Letras, assim como diversos projetos de pesquisa e extensão universitária. Integrante do grupo de pesquisa Transobjeto (CNPq-PUC-SP), que investiga os confrontos entre o realismo especulativo e o realismo peirceano, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP. Integrante do quadro de pesquisadores do CICTSUL (Centro Interdisciplinar de Ciência, Tecnologia e Sociedade), da Universidade de Lisboa. Líder de Pesquisa do Grupo Linguística e Literatura: teorias e práticas discursivas (CNPq-UNINOVE). Pesquisadora das interfaces epistemológicas entre educação, arte, comunicação e ciência.

É função e responsabilidade da arte observar
as coisas de perto, prestar atenção aos homens,
e não os julgar com demasiada precipitação.
Abbas Kiarostami

O diretor iraniano Abbas Kiarostami, talento reconhecido e premiado internacionalmente, ainda é pouco conhecido no Brasil, exceto entre círculos cinéfilos. Atualmente está radicado na França, que sempre o apoiou em seus projetos diante das dificuldades de se fazer cinema no Irã. Tem se destacado na opinião da crítica internacional pela estética e temáticas inovadoras trazidas à tela por um fino olhar cinematográfico somado à sua sensibilidade de fotógrafo, pintor, escritor e poeta.

Formado em Belas Artes pela Universidade de Teerã, sua carreira de cineasta iniciou-se na década de 1970, em meio às imagináveis dificuldades políticas e econômicas que enfrentou para produzir cinema em seu país. Desde seus primeiros trabalhos demonstrou uma destacável preocupação com a temática educacional, tema que se manteve constante, em tons mais ou menos carregados, mas sempre presentes, ao longo de sua carreira cinematográfica. Todavia, mesmo quando se volta para temáticas pedagógicas, o olhar perspicaz de Kiarostami se expande para muito além. Exemplo disso é o filme que primeiro o consagrou como cineasta em nível internacional: *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?(Khane-ye doust kodjast?)*, de 1987. Esse filme, belo em singeleza poética, além de *Lição de Casa (Mashq-e shab)*, de 1989, igualmente belo pela oportunidade de voz oferecida às crianças iranianas, servirão aqui para algumas reflexões sobre educação, tempo-memória e ética na condição humana.

Em tempos de tanta inconsistência pirotécnica hollywoodiana, o olhar de um Kiarostami faz toda diferença. Não que Hollywood deixe de comportar bem-vindas exceções artísticas. Não sejamos ingênuos: há arte boa e ruim em várias propostas, independentemente do país em que é feita e do financiamento disponível para tanto. Não se trata aqui de *parti pris* demonizador da arte de viés capitalista e outras questões do tipo, a nosso ver, redutoras do olhar para a arte. Sobre esse recorte, aliás, faz-se oportuno um parênteses para a interessantíssima análise sobre a condição de produção e leitura de arte feita por Camille Paglia em seu mais recente livro *Imagens Cintilantes* (2014). Em tom provocativo, a crítica norte-americana propõe que se subverta inconsistências oferecidas por leituras tendenciosas porque *condenadas* pelo olhar marxista. Segundo ela, o olhar para a arte necessita ir muito além de um recorte econômico, político e ideológico. Requer, sobretudo, a metafísica e a dimensão espiritual da vida de que o materialismo marxista carece. "Hoje ensinam aos estudantes a olhar a

arte com ceticismo, por seus equívocos, suas parcialidades, omissões e ocultos jogos de poder. Admirar e honrar a arte, exceto quando transmite mensagens politicamente corretas, é considerado ingênuo e reacionário" (PAGLIA, 2014, p. XI). Abrigada por esse olhar desafiador é que desenvolve, em cirúrgicos ensaios, leitura que se inicia na arte egípcia e perpassa vários momentos estéticos da história da arte até focar-se no último filme da mais recente trilogia de ficção científica hollywoodiana *Star Wars*, de George Lucas.

No Festival de Cannes de 2002, o filme *Dez*, de Kiarostami, estava programado para ser exibido no mesmo dia de projeção de *Star Wars*. Em declaração espirituosa, o diretor iraniano fez um cálculo: seu filme custara o equivalente a *dez* fotogramas do de George Lucas (2004, p.78). Todavia, se levarmos em conta a leitura de arte trazida à luz por Camille Paglia, cuja opinião compartilhamos, ambos os diretores trazem à tela realizações artísticas que devem ser reconhecidas e respeitadas em suas singularidades, independentemente de questões ideológicas, políticas e econômicas. Assim, reconhecem-se momentos de grandiosidade artística tanto em Lucas quanto em Kiarostami se o que estiver em jogo for um olhar para a arte desprovido de preconceito. Lembremos, afinal, que esse mesmo olhar foi o que levou George Lucas e Steven Spielberg a divulgar o cinema grandioso de Akira Kurosawa nos Estados Unidos. Veem-se, inclusive, fortes inspirações no cinema de Kurosawa e na cultura japonesa em *Star Wars*, como, por exemplo, o capacete marcante e o figurino de Darth Vader, inspirados nos samurais, e o figurino da rainha Amidala, inspirado no visual das gueixas e do teatro kabuki japonês. Vale lembrar ainda que, anteriormente, na década de 1950, foi também um olhar desprovido de preconceito para a arte que levou Truffaut e Godard a defenderem o cinema de Hitchcock na França e demais países da Europa, servindo de ponto de partida para o surgimento da *nouvelle vague*. Até então o cinema hitchcockiano era considerado menor, em grande medida porque produzido nos Estados Unidos.

Provocação é o que também se insinua por assinatura contemporânea no cinema de Kiarostami. A começar pela opção de não trabalhar com atores na grande maioria de seus filmes, mas com pessoas simples, muitas vezes analfabetas, que lhe servem como atores experientes não em atuar no cinema, mas na vida. Considerado um dos principais cineastas da atualidade, a originalidade de seu trabalho se evidencia também, paradoxalmente, na ausência de sua figura de diretor nos filmes. Avesso a tapetes vermelhos e a grandes aparições midiáticas, quanto menos se mostra como diretor na estética de cada filme, mais evidencia sua grandeza autoral. Herdeiro, em grande medida, do movimento de cinema de vanguarda francês, a *nouvelle vague,* e divulgador des-

sa estética relida por ele de uma maneira toda original no contexto iraniano, Kiarostami é desses cineastas que filosofa com imagens, nos termos considerados por Deleuze em seus estudos sobre cinema. Por esse viés, não somente a realização estética dos filmes *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* e *Lição de Casa* pode ser considerada sob tal corte cinematográfico-filosófico, mas também sua temática, aclimatada por questões de educação, tempo-memória e ética, entre outras.

A partir de um contexto aparentemente simples, que se volta, em ambos os filmes, ao ambiente escolar e se estende para a paisagem cultural e social de vilarejos iranianos, Kiarostami adensa nossas reflexões sobre a condição humana sem abrir mão de uma destacável dose de beleza poética. Seu cinema de teor universalista aproxima contextos aparentemente distantes como o do Irã e o do Brasil, além de inúmeros outros lugares do planeta. Afinal, a aldeia de onde o pequeno Ahmad foge para procurar a casa de seu amigo Mohammad poderia ser qualquer aldeiazinha do mundo. Portadora, assim, de um sentido de "aldeia global", nos termos de McLuhan, se o que estiver em voga for o pensar sobre a condição humana.

Onde Fica a Casa do Meu Amigo? começa mostrando uma sala de aula iraniana, que poderia ser a mesma de qualquer lugar pouco privilegiado do mundo, como muitas salas de aula, inclusive, que vemos em lugares carentes do Brasil. O professor, figura autoritária, mantém a ordem por meio de palavras duras, postura rígida. Os meninos – a sala é composta somente por meninos – o respeitam por medo, não por admiração.

Ao escolher seus atores em meio a pessoas comuns, Kiarostami se utiliza de um artifício que acaba por evidenciar a trama da terra nas expressões, gestos e olhares. Já na primeira cena, veem-se meninos de olhares tristes, taciturnos, expressões marcadas desde tenra idade. Ahmad, o protagonista, não por acaso é aquele de olhar mais preocupado.

> Quando saí à procura do ator protagonista, sabia que deveria ter uma fisionomia preocupada e que essa inquietude deveria refletir-se também em seu olhar. Um dia, na aldeia, um grupo de pessoas transportava um caixão numa espécie de vitrina, indo para o cemitério. O caixão era tão pesado que 12 pessoas quase não conseguiam enterrá-lo. Nas proximidades, algumas crianças brincavam sem prestar a mínima atenção ao fato; todas, menos um menino, que parecia muito preocupado. Nesse momento percebi que se tratava do pequeno ator que buscava (KIAROSTAMI, 2004, p. 222).

Esse olhar marcante adquire um peso a mais quando, na sala de aula, ele vê o colega Mohammad ser ameaçado de expulsão pelo professor caso, no dia

seguinte, entregue novamente a lição em folhas soltas, em vez de levá-la no caderno. Por mais que demonstre uma intenção pedagógica quanto à educação dos meninos, quando tenta se explicar o professor traz a marca da opressão em sua fala e postura. Essa mesma postura hierarquizada é demonstrada em casa, na sequência posterior, em que surgem a avó e a mãe de Ahmad. Ao longo de todo o filme, a câmera de Kiarostami mostra, em subtexto, que as crianças têm pouca ou nenhuma voz naquele ambiente. São tratadas como seres sem opinião, que servem como empregados para os adultos, sempre cumprindo alguma tarefa doméstica ou externa, levando broncas, sofrendo ameaças ou saindo para comprar algo a pedido dos adultos.

Na cena em que Ahmad está fazendo a lição de casa e descobre o caderno do amigo deixado por engano em sua mochila, a expressão do menino nos comove por sua concentração e densidade. Com surpresa, porém, descobrimos, nas palavras de Kiarostami, haver sido conseguida por efeito de uma boa dose de astuta sensibilidade de sua parte como diretor. "Na cena em que Ahmad pensa no caderno do amigo que carregou por engano, não lhe ordenei que se sentasse e pensasse no caderno, mas disse-lhe, simplesmente: 'Você precisa ser um bom estudante, especialmente em matemática, e como agora temos algum tempo para realizar exercícios, dou-lhe alguns números para somar'. Enquanto fazia o cálculo, parei de falar, acrescentei os sons do ambiente e filmei" (2004, p. 222).

A sequência é plena de tempos mortos. O tempo naquela casa se arrasta, estende-se em monotonia, interrompido vez por outra pelo canto de um galo a marcar insistentemente o arrastar-se do tempo na sequência, ou pelo choro incômodo do bebê que a mãe pede ao menino para que balance de vez em quando na rede a um canto do enquadramento da cena. A câmara parada durante a maior parte da sequência, em plano conjunto, serve para enfatizar a monotonia do ambiente e, para além, daquele contexto de vida absolutamente monótono em que o tempo não passa, se arrasta.

O início da quebra da monotonia, marca de um primeiro índice de urgência temporal, dá-se quando Ahmad percebe, preocupado, que pegou o caderno do colega por engano, então começa a agir pela urgência de devolver o caderno, que deve chegar às mãos de Mohammad ainda em tempo para que ele faça a lição para entregar na manhã dia seguinte ao professor. O tempo de Ahmad se acelera pela urgência de resolver o problema, enquanto todo o tempo à sua volta se mantém inalterado em sua monotonia, como quando a mãe não lhe dá ouvidos nas várias vezes em que ele tenta explicar o problema ao longo da sequência. A memória emocional da ameaça proferida pelo professor o leva então a fugir para encontrar a casa do amigo, em uma aldeia distante, mesmo

correndo o risco de ser punido pelos adultos. Sua postura, enfim, mostra-se muito mais fundamentada pela ética do que aquela dos adultos.

A trilha em ziguezague, visível sobre a terra avermelhada por onde Ahmad começa a correr enquanto sobe a colina que separa aquela aldeia do resto do mundo, demarca o início de sua jornada. Trilhas, caminhos e veredas são uma intensa marca metafórica em Kiarostami. Não somente várias sequências de seus filmes evidenciam essa sua quase obsessão, mas também suas belas fotos artísticas (KIAROSTAMI, 2004) que, tão a seu gosto, mostram trilhas, veredas e estradas em meio a paisagens desérticas, por vezes interrompidas somente pela presença de um único objeto. Densidade sígnica. "Em muitas de minhas fotografias, só aparece um elemento, como uma árvore, um único animal ou uma estrada solitária. Não sei até que ponto isso depende de uma escolha estética ou conceitual. Mas, naturalmente, uma árvore sozinha é mais árvore do que muitas árvores" (2004, p. 186).

O menino Ahmad também é único naquela paisagem. Corre pelo tempo-memória da ética, da amizade, enfim, movido por paixões alegres, nos inesquecíveis termos de Espinosa, enquanto os adultos à sua volta o atrapalham, o atrasam, o proíbem, o punem, movidos por uma alienação de tempo-memória lerdo, adensado por uma espécie de viscosidade de alma nascida de paixões tristes. Filosofia-cinematográfica em Kiarostami.

Esse mesmo olhar de inquietude filosófica é que o leva a filmar, em seguida, *Lição de Casa*, onde dá voz a várias crianças iranianas entre 6 e 8 anos. "É o menos convencional de meus trabalhos. É uma série de entrevistas rodadas em uma pequena sala e procura demonstrar o quanto podem ser úteis os sons e as imagens, mas, ao mesmo tempo, o quanto podem ser perigosos. Trata-se de uma obra que ultrapassa os padrões cinematográficos" (2004, p. 225).

O tema surgiu da percepção de sua própria dificuldade em ajudar os filhos com a lição de casa. Por meio de uma série de questões simples sobre o cotidiano da escola e de casa, feitas igualmente a todas as crianças, o diretor acaba por traçar um perfil educacional e social bastante perturbador surgido das respostas despretensiosas e muito sinceras dos entrevistados. Nesse filme, reforça-se mais uma vez a presença somente de meninos. O momento de dar voz às mulheres iranianas surgiria bem depois, com o premiado *Dez (Ten)*, de 2002.

Lição de Casa nos comove, perturba e leva a pensar como, de resto, todo bom cinema que filosofa deve fazer. Diferentemente do filme anterior, que partia de um ambiente escolar mas apresentava uma narrativa mínima, neste filme Kiarostami flerta mais com o gênero documental, e de maneira bastante singular. Em uma sala pequena, onde a incidência de luz se reflete com mais

intensidade sobre a criança entrevistada, o diretor permanece sentado atrás de uma mesa enquanto faz as perguntas. Durante as escolhas de edição, conforme revela em seu livro, acrescentou mais uma sequência sua com o operador de câmera e o de áudio e filmou os três em conjunto, enquanto repetia as perguntas de frente para a câmera, de modo a poder intercalar essas imagens às entrevistas para criar uma pontuação entre as diferentes imagens das crianças na edição final. Quem o ajuda com a lição de casa? Você é punido quando tira notas baixas? Você sabe o que significa a palavra incentivo? Você é incentivado por seus pais? O que você acha de seu professor? São algumas das perguntas feitas às crianças.

Na sintaxe cinematográfica sensível de sua montagem, ressalta-se a curiosa diversidade de expressões daquelas crianças. Alegria, tristeza, apreensão, descontração, medo, desconfiança, lealdade e várias outras emoções se revelam na imagem-poesia de gestos, frases, expressões. Surpreendemo-nos ao perceber reações tão diversas e sinceras às mesmas perguntas. Alguns meninos se mostram mais alegres e colaborativos, outros são mais monossilábicos e um deles, chamado Madjid, chega ao ponto de surtar de pânico, em choro convulsivo, diante do que em sua imaginação supostamente poderá lhe acontecer naquela sala, ao se fechar a porta. Muitas diferenças de reação em um meio bastante parecido no tocante à opressão e à ausência de compreensão sobre questões humanas básicas, reveladas sobre pais e professores, por meio da fala inocente das crianças. Por mais que em dados momentos os meninos cheguem a defender os adultos, tentando esconder baixezas de comportamento humano e familiar, enfim, aquilo da intimidade que não se quer revelar, estas acabam por vir à luz naturalmente pelas falas das crianças, revelados pelo teor das perguntas elaboradas sob o olhar perspicaz de Kiarostami.

O tempo-memória condutor da narrativa das crianças, enquanto recordam fatos domésticos e escolares, revela-se profundamente marcado por afetos de todo tipo. Paixões alegres e tristes se manifestam ali pelo viés comportamental de crianças e adultos iranianos. A genialidade de Kiarostami reside, todavia, não em revelar isso de maneira explícita e diminuidora, mas criando todo um território de agenciamentos de *afectos* e *perceptos* próprios da lida com a arte, se pensarmos em termos deleuzeanos. Ao dar voz àquelas crianças, Kiarostami desterritorializa todo um contingente de emoções, gestos e expressões de afirmação e negação e os reterritorializa sobre uma geografia de *afectos* e *perceptos* a nos revelar, em agenciamentos, a cara-máscara do Irã. A mesma, aliás, que poderia se colar a muitas outras caras-máscaras de nações do mundo, inclusive do Brasil.

No *Abecedário Gilles Deleuze*, série de entrevistas concedidas à jornalista Claire Parnet entre 1988 e 1989, há momentos em que o filósofo nos fala sobre o que ele considera como *afectos* e *perceptos* próprios do campo da arte. Também em *O que é a Filosofia?* (1992), escrito em parceria com Guattari, há todo um capítulo dedicado a essa conceituação. Para Deleuze, o artista cria *perceptos*, e estes não devem ser confundidos com percepções, daí o uso de um termo diferenciado. Um grande artista busca a construção de um conjunto de percepções e sensações que ultrapassem os limites daqueles que os sentem. Para Deleuze, isso é *percepto*: conjunto de sensações e percepções que ultrapassam e se tornam radicalmente independentes daquele que o sente. Ainda segundo o filósofo, não há *perceptos* sem *afectos*, e estes últimos são os devires. Devires que ultrapassam não somente o indivíduo, mas a força daquele que passa por eles. Isso é *afecto* para Deleuze. E o que a arte faz é atribuir duração ou eternidade a esse complexo de *afectos* e *perceptos* não mais limitados ao indivíduo, mas para além dele.

Detecta-se aí, portanto, algumas das veredas cinematográfico-filosóficas de Kiarostami. E com que beleza as percorre! Sua arte se mostra libertadora nesse sentido. Não por acaso é que Leon Cakoff, saudoso idealizador da Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, o chama de "mestre" no prefácio do livro *Abbas Kiarostami* (2004). Entre interessantes histórias sobre o cineasta, Cakoff comenta um texto em que Kiarostami descreve um momento em Beirute, durante um seminário com estudantes de cinema, quando um dos ouvintes o questionou dizendo que somente ele poderia realizar o tipo de cinema que realizava devido à fama que conquistara. Isso porque, se algum deles, estudantes, tentasse fazer o mesmo ninguém aceitaria. Segue-se a sábia revelação do diretor: "Já que eu era o professor ali, tive de contar-lhes a verdade. (...) Fazer coisas simples exige uma boa dose de experiência" (2004, p. 78).

Assim, a aparente simplicidade vista em *Onde Fica a Casa do meu Amigo?* e *Lição de Casa* é enganadora ao espectador menos avisado, pois, ao contrário, carrega uma boa dose de sofisticação em sua leitura cinematográfica sobre a humanidade. Cientes disso é que espectadores mais atentos percebem com espanto o subtexto revelado em passagens marcantes, como aquela em que um dos meninos, ao ser questionado sobre o que queria ser ao crescer, responde que queria se tornar piloto para conseguir matar Saddam Hussein. "Saddam é cruel porque destrói casas", afirma o menino. "E se Saddam já estiver morto quando você crescer, o que vai querer ser?", pergunta o cineasta. O longo silêncio que se segue e a expressão esvaziada do menino são assustadoramente reveladoras: não lhe ocorria outra opção de escolha a não ser aquela de se tornar piloto ao crescer para matar Saddam Hussein.

Outra sequência a destacar é a fala de um pai que, enquanto tratava da transferência do filho para aquela escola, fica sabendo que Kiarostami estava fazendo um filme sobre lição de casa e pede para se manifestar e gravar um depoimento. Durante sua fala, bastante lúcida por sinal, revela ter morado muitos anos no exterior, por questões de estudo e trabalho, e tivera oportunidade de conhecer métodos escolares diferentes. Em sua opinião, muito mais eficazes do que aqueles aplicados no Irã, fundados em alta dose de influência religiosa e limitados a sobrecarregar as crianças com lições de casa cuja base é copiar o tempo inteiro e exercitar caligrafia. Lições sobre as quais nem sequer os pais tinham condições de ajudar por serem, em sua grande maioria, analfabetos. Para ele, o sistema educacional iraniano deveria se voltar, como em alguns países estrangeiros, à valorização da criatividade, oferecendo àquelas crianças oportunidades diferentes de aprendizagem, pois o que os adultos vinham fazendo ali, desde muito tempo, era pressionar as crianças e jogar suas frustrações sobre elas. Isso estava dando margem para se criar toda uma geração de futuros adultos problemáticos, suscetíveis aos mais diversos problemas mentais e emocionais. Induzir pressão e tristeza naquelas crianças criaria uma geração desprovida do uso da criatividade e era esse problema um dos principais para o qual a escola iraniana deveria se voltar. Percebe-se então, na longa fala em tom de desabafo desse pai, quanto suas palavras carregam um teor universalista, pois poderia ser proferida por um adulto consciencioso sobre a educação – pai ou professor – também no Brasil ou em qualquer país do mundo.

Em outro momento, um menino confessa haver deixado de fazer a lição de casa para decorar o poema de uma canção. Kiarostami pede então a ele para cantá-lo. A faceta de imagem-poesia dessa sequência advém do sincero empenho com que, posicionado de perfil para a câmera, o menino se põe a cantar em um tom completamente rouco e desafinado, lendo a letra da música em um pedaço de papel tirado do bolso. A mesma letra que ele dissera haver decorado. Ao terminar de cantar, ele, que até então estivera muitíssimo compenetrado em sua tentativa de canto, olha para Kiarostami com um sorriso. O diretor então lhe pergunta: "Você disse que é o principal cantor da classe?", "Sim", responde o menino. "E como o elegeram?". Segue-se o desfecho marcado pela singela pitada de ironia quando lido pelo olhar adulto: "Um dos meninos levou um poema. O professor queria ver quem cantava melhor. Minha voz foi a melhor de todas, por isso me elegeram o melhor cantor da classe". Não há como nós, adultos, não sorrirmos ao final dessa sequência.

O canto, dessa feita religioso, aparece na introdução do filme e também em uma sequência próxima ao final. No pátio da escola, antes de irem para as

salas de aula, crianças enfileiradas repetem frases de um canto religioso proferido por um professor. Começam bem-comportadas, mas, aos poucos, visivelmente alheias ao conteúdo repetido em ladainha, terminam por refletir no comportamento a mera condição de serem crianças. Então pulam, desfazem a ordem da fila, gesticulam com exagero, cutucam o colega, enfim, mostram-se crianças. Na segunda sequência, surge a voz *off* de Kiarostami explicando que, apesar do cuidado dos professores, as crianças acabam demonstrando um comportamento inadequado devido à incompreensão quanto ao significado dos cantos sagrados. Assim, em respeito ao ritual, sua opção fora retirar o áudio dessa parte do filme. A partir daí, a sequência continua a ser exibida sem o áudio. Em seu livro, no capítulo em que comenta os bastidores desse filme, afirma ser injusto dizer que essa sequência sem som sofrera interferência da censura. A decisão de tirar o som fora sua, após perceber, durante algumas exibições do filme, em Teerã, que espectadores começavam a rir do comportamento das crianças e religiosos se sentiram ofendidos por isso. Daí sua opção em manter a imagem e tirar o som, ao tomar consciência da reação negativa que a opção inicial estava provocando. Entretanto, ao rever o filme modificado, percebera quanto a sequência de imagens se tornara ainda mais poderosa sob o efeito do silêncio. A ponto de algumas pessoas lhe pedirem para voltar a introduzir a banda sonora. Todavia, sua escolha como cineasta já havia sido feita e foi mantida. "Isso prova que o cinema mudo, que era uma arte maravilhosa, ainda é atual. Na ausência das vozes, concentramo-nos mais na imagem, e esta se torna mais incisiva" (KIAROSTAMI, 2004, p. 227).

O depoimento do pai de Madjid, o menino que surtara, aparece quase ao final, espécie de prólogo para o desfecho do filme. Dessa vez, o diretor dá voz ao pai daquele menino extremamente ansioso, que surtara de medo em uma das sequências exibidas ao longo do filme. O pai explica que após haver sido avisado pelo professor de que o menino estava tendo dificuldades na escola, começara a pressioná-lo mais em casa, tentando ajudá-lo com os estudos, apesar de suas próprias dificuldades. Segundo ele, para não afetar os outros filhos, levava o menino para um cômodo separado da casa, onde o forçava a estudar e a fazer a lição de casa. No entanto, ainda que, a seu ver, não estivesse fazendo absolutamente nada para agredir o menino, a mente de seu filho estava sempre em outro lugar, olhando constantemente para a porta, esperando que alguém entrasse para salvá-lo daquilo que ele encarava como um castigo. De fato, fora esse mesmo comportamento que o menino demonstrara durante a gravação. Kiarostami pergunta ao pai se o menino não via em alguém da casa uma postura mais protetora. O pai responde que a mãe o protegia, às vezes até demais,

cobrando-o a não pressionar tanto o menino nos estudos. Kiarostami então pergunta: "E diante da reação que seu filho teve nesse filme, o senhor não acha que sua esposa tem razão? Ele ficou tão ansioso que não conseguia entender nada do que dizíamos a ele". "Talvez tenha razão", responde o pai, "mas também precisamos pensar que se esse método não está funcionando, também não funciona o da mãe, de superprotegê-lo. Em ambos, o menino não está chegando a lugar algum". "Então encontrou uma solução?", pergunta-lhe Kiarostami. O silêncio e hesitação do pai antes de responder são reveladores. Então dispara: "Acho que a solução cabe basicamente à escola. O tempo, as matérias e o número de alunos devem ser organizados de modo a que as crianças não precisem estudar fora da escola e não tenhamos que ensinar as crianças em casa. Claro que a lição de casa ainda poderá ser feita em casa, mas o aprendizado real deve ser feito na escola. Assim não haverá mais problemas. Nós não sabemos como ensinar e não podemos ser cobrados por isso". Detectamos nessa fala, não sem uma boa dose de apreensão, a mesma postura de isenção na educação dos filhos que muitos pais têm demonstrado não somente no Irã, mas no Brasil e em vários lugares do mundo na atualidade. Para eles, cabe somente à escola o papel de educar, ela deve resolver esse problema, pois, como pai, "não tenho condições e nem quero mudar minha postura para tentar resolver isso", é o que revela esse tipo de afirmação.

Na sequência seguinte, Kiarostami chama Madjid mais uma vez à frente da câmera. Na primeira sequência, em meio ao choro de pânico, o menino exigira a presença de seu melhor amigo, Molaie, para ficar com ele na sala. Molaie se mostrara uma criança mais tranquila em seu momento da entrevista, esclarecendo que o amigo tivera aquela reação porque sempre tinha medo de tudo. Nessa cena que inicia a sequência final do filme, Madjid começa tentando demonstrar uma postura mais segura dizendo que não está com medo. Ainda assim, vê-se a insegurança em sua expressão e na maneira ansiosa com que se move o tempo inteiro, sem conseguir manter o corpo parado, a exemplo da vez anterior. Kiarostami então chama seu amigo, Molaie, e pede a ele que fique atrás de Madjid, mantendo-se de olho nele porque está com medo. Com a câmera enfocada todo o tempo em Madjid, Kiarostami lhe pergunta: "Está com medo?". "Não estou com medo", responde ele tentando parecer corajoso. "Então se Molaie sair da sala, você não vai ficar com medo?". O menino responde que não. Kiarostami pede então a Molaie que deixe a sala. Ouve-se a porta abrir e fechar. Após responder com hesitação algumas perguntas do diretor, o menino não se contém e volta a chorar em visível aflição emocional, pedindo desculpas a Kiarostami. "Posso chamar Molaie de volta?", pergunta

o diretor. "Sim", responde o menino. Kiarostami chama Molaie e pede que se posicione mais atrás do amigo. A câmera então passa a enfocar os dois meninos, Madjid em primeiro plano e Molaie em segundo, mais atrás. Dá-se então a sequência em imagem-poesia que finaliza o filme, quando Kiarostami, para tentar acalmar o menino, faz uso de seu costumeiro toque de sensibilidade e, após algumas perguntas, pede a ele que recite algum poema de suas lições de religião. O menino então se acalma um pouco e responde "Posso recitar *Oh, Senhor*". "Então recite". Inicia-se então a bela sequência final em que Madjid, com Molaie mais ao fundo, recita o poema religioso de frente para a câmera. Seu tom em disparada revela não estar entendendo direito o sentido das frases, mas que aquilo, de alguma maneira, lhe traz a segurança necessária para, em companhia do amigo, conseguir recitar o poema até o final diante de uma câmera e de pessoas desconhecidas.

> Quando *Lição de casa* foi lançado nas salas de cinema, e, depois, na televisão, teve uma influência positiva em nossa sociedade, nos professores e nos pais, muitos dos quais admitiram ter alterado seus comportamentos em relação às crianças; eu mesmo, graças a esse filme, passei a conhecer melhor os meus filhos. Se há filmes capazes de exercer uma ação benéfica sobre os espectadores, acho que *Lição de casa* é um deles (KIAROSTAMI, 2004, p. 226).

Por isso é que, não sem espanto, ficamos sabendo pelo próprio Kiarostami que no Irã esse filme foi proibido para menores de 16 anos (KIAROSTAMI, 2004, p. 226). Justifica-se, também por isso, quanto o viés educativo do diretor se mostra importante como interferência formadora naquela sociedade.

Considerações finais

Por tudo que vimos, não resta dúvida de que o cinema de Kiarostami forma enquanto filosofa por belas veredas de imagem-poesia. *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* e *Lição de Casa*, entre outros de seus filmes, não aqui analisados mas igualmente marcantes, convidam-nos a pensar em nossas próprias atitudes. Até que ponto somos éticos, afinal? Somente quando nos interessa particularmente ou também quando o que está em jogo é nosso olhar para a humanidade refletido em nossa atitude com relação ao outro? Prestamos atenção ao que as crianças e jovens têm a nos dizer? No pai que se isenta de educar o filho, atribuindo essa responsabilidade à escola, mais uma vez somos instigados à reflexão. Até que ponto também nós, pais, professores e adultos em geral não delegamos unicamente ao outro, especialmente à escola, o papel de educador? Sem assumirmos essa responsabilidade em conjunto, não estare-

mos realimentando uma educação fadada ao falimento, geradora de adultos problemáticos? Mais do que conclusões, deixemos perguntas em aberto, como pede a arte de Kiarostami.

Muitas vezes confundimos ética com moral, mas os filmes do diretor iraniano nos ajudam a entender melhor aquilo que nos esclarece a filosofia: a ética diz respeito muito mais ao indivíduo e suas escolhas, enquanto a moral se vincula mais amplamente à sociedade, à cultura. A moral tende à hierarquização, julgando ações e intenções a partir de valores transcendentes de certo e errado. A ética, por sua vez, tende a valores imanentes, às escolhas individuais que fazemos em meio ao conjunto de regras facultativas avaliadoras do que fazemos e do que dizemos em função do modo de existência que isso implica (DELEUZE, 1992, pp. 125-6). Para pensadores que comportam o viés da imanência como Espinosa e Nietzsche, além de Foucault e Deleuze, na esteira dos primeiros, a ética associada à vida carrega alta dose de estética. Nesse sentido, a vida e o viver passam a ser vistos como obra de arte. E, como nos lembra Nietzsche, há que se vivê-la buscando a leveza do bailarino. Por essas veredas é que se interceptam, a nosso ver, confluências entre esses pensadores e a arte de Kiarostami, também ele pensador de imanência em seu cinema filosófico, nos ensinando a ver a arte como importante formadora não somente do sentir, mas do pensar.

Referências bibliográficas

BERGALA, Alain. *La Hipótesis Del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 2007.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Movimento: Cinema 1*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

_____. *A Imagem-Tempo: Cinema 2*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Conversações.* Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Consulta em junho de 2015.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação.* BH: Ed. Autêntica, 2009.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Trad. Joaquim de Carvalho. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. (Col. Ditos e Escritos, v. III). Trad. Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação.* (Col. Alteridade e Criação, 2). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

FUSARO, Márcia. *Tempo-Memória, Literatura e Ciência*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami.* Trad. Álvaro Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. Trad Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAGLIA, Camille. *Imagens Cintilantes*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

Referências bibliográficas audiovisuais

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Abecedário Gilles Deleuze*. França, 1989.

KIAROSTAMI, Abbas. *Onde Fica a Casa do Meu Amigo? (Khane-ye doust kodjast?)*. Irã. Lume Filmes (Brasil), 1987.

_____. *Lição de Casa (Mashq-e shab)*. (*Homework*, título em inglês). Irã. 1989.

_____. *Dez (Dah).* (*Ten*, título em inglês). Irã-França. California Filmes (Brasil), 2002.

A literatura na sala de aula: uma experiência com A Metamorfose, de Franz Kafka

Márcia Moreira Pereira

Professora de Literatura Brasileira e Teoria Literária na Universidade Nove de Julho. Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

1. Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo demonstrar como o ensino da literatura pode assumir para o aluno um sentido mais *integrador*, uma vez que, muitas vezes, percebemos que na sala de aula a literatura é apresentada como algo maçante, pouco agregador e quase nunca relacionada ao universo cotidiano do aluno, ao contrário da afirmação de certo críticos – como Antonio Cândido (2004) –, para quem a literatura ensina a todos com as forças e oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

Na sala de aula inúmeras vezes os textos literários são utilizados apenas com a finalidade de se estudar a língua e suas regras, tornando-se assim mero instrumento pedagógico e sendo, portanto, deslocada de uma de suas mais relevantes peculiaridades: a possibilidade de sensibilizar o ser humano. Com efeito, não se pode negar que a literatura auxilia no desenvolvimento da capacidade leitora e da habilidade de escrita do aluno, como defendem alguns teóricos; porém, o poder da literatura vai além: ela nos confere maior competência crítica, transformando-nos e auxiliando-nos no processo de autoconhecimento. Portanto, podemos dizer que a literatura e a leitura literária só terão espaço na escola – e, consequentemente, na sociedade – quando se superarem certos desafios impostos pelo processo de supressão do texto literário como manifestação artística significativa para a realidade do alunado. Uma das alternativas capazes, em nossa opinião, de resgatar a verdadeira importância da literatura, começaria pela própria prática de leitura na sala de aula:

> para que o letramento literário seja de fato desenvolvido, a escola não deve limitar-se aos objetos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos. (RANKE, MAGALHÃES & FERREIRA, 2011, p. 32)

Diante dessa constatação, relataremos uma experiência de ensino em sala de aula com a leitura da obra *A Metamorfose* (1915), de Franz Kafka; apesar de a experiência ter sido feita no nível universitário, enfatizamos sua importância para o trabalho com o texto literário com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A experiência foi realizada com alunos do primeiro semestre do curso de Letras na disciplina Teoria da Literatura I, numa universidade privada da cidade de São Paulo.

Ressaltamos neste trabalho a proposta de Rildo Cosson (2004), no que se refere ao ensino de literatura, destacando, portanto, a prática do *letramento literário*, em que se leva em consideração a leitura de mundo do aluno, na

medida em que o discente possui conhecimentos prévios aos quais agrega valores pertinentes aos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, o que se pretende é tornar a cultura do alunado como um processo relevante, promovendo a "troca cultural" na sala de aula, já que, de acordo com a teoria freiriana, o educando não deve ser visto como um "depósito" no qual o docente despeja conteúdos estabelecidos, sem levar em consideração sua realidade. (FREIRE, 1996).

Uma das maiores distorções que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos alunos como algo "impossível" de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e da vida e obra dos autores; mais estarrecedor ainda é o quanto se desconsideram a leitura e a experiência de mundo do aluno na transmissão do conhecimento e da significação da literatura em seu universo. Nesse caso, em nossa experiência prática, buscamos atrelar a leitura da obra *A Metamorfose* com o impacto que ela pode causar na visão de mundo do aluno.

Buscou-se, portanto, adequar a leitura da obra feita, pelos alunos, com suas experiências de vida, procurando levar o discente a explorar as possibilidades de interpretação da obra de forma que ela representasse a importância do texto para sua vida por meio de manifestações intersemióticas (grafite, poesia, conto, crônica, desenho artístico, memória).

2. Letramento literário e ensino de literatura

O conceito de *letramento literário* vem se tornando cada vez mais conhecido no meio acadêmico e escolar, uma vez que indica a leitura/produção e a visão crítica dos conteúdos abordados na escola, bem como nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Graça Paulino,

> "usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler." (PAULINO, 2001, p. 117)

Uma das maiores discrepâncias que se verificam nas aulas de literatura é, por exemplo, a pouca relevância dada à própria obra literária, que, em geral, é apresentada aos alunos como algo "impossível" de se desvendar ou entender ou é ensinada como se o mais importante fosse decorar a cronologia das tendências estéticas e vida e obra dos autores. Assim, quando o texto literário é levado para aula, acaba servindo apenas como instrumento pedagógico para transmissão de conteúdos linguísticos, e a leitura, muitas vezes, é vista como algo não prazeroso e regrado. Para Rildo Cosson, o letramento literário propõe uma visão voltada para o verdadeiro sentido da leitura e literatura, existindo, na cultura social e escolar, basicamente três pontos nevrálgicos que destituem o poder da literatura:

> "alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas (...) outros tem a consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas (...) por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura, todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é tratada, ela se torna inacessível." (COSSON, 2006, p. 10)

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para ela, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em "sobras" de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

> "o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários." (PINHEIRO, 2001, p. 301)

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

> "para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de 'letrar' literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54)

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâm etros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E o *letramento literário* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

3. Descrição da experiência

A experiência aqui relatada é resultado de muitos questionamentos feitos nas aulas de Teoria da Literatura, levando-se em consideração que o aluno dessa disciplina está no primeiro ano de faculdade e, na maior parte dos casos, é sua primeira oportunidade de expressar e expor uma crítica em relação ao texto literário. Com efeito, a maioria dos alunos demonstra muitas dúvidas em relação ao que é e para que serve e literatura e a leitura literária: para grande parte deles, a obra de literatura é "chata", "pesada" e de difícil entendimento e interpretação; alguns alunos, por fim, reclamam que os "clássicos" que leram na escola foram apenas "decorados" e que não podiam interpretar a seu modo, porque "não tinham capacidade".

O grande desafio que nós, professores, temos nesse momento é desmistificar essa impressão que o aluno possui, e o mais desafiador ainda é fazer com que o aluno leia a obra com outro olhar e outra percepção, conseguindo, além disso, transformar essa realidade na sala de aula em que irá lecionar futuramente.

Desse modo, iniciamos nossas aulas na faculdade procurando não só demonstrar ao aluno a importância da obra literária como um todo, mas também ressaltar que a obra "clássica" é importante para "transformar" a realidade. A partir disso, demos abertura para o aluno falasse de suas impressões e experiências com a leitura de qualquer obra literária: é o momento de o aluno se soltar e perceber que a obra literária não é algo desvinculado de seu mundo.

Durante as aulas foi dada ao aluno a oportunidade de se expressar e de ter contato com textos teóricos, relativos à Teoria da Literatura, já que não é nossa intenção ficar apenas nos baseando no impressionismo crítico; contudo, acreditamos que o aluno também faz parte do universo literário, sendo sua percepção e construção como leitor imprescindíveis.

Após a leitura da obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka, selecionamos um momento bem descontraído para discussão da obra, e o aluno teve oportunidade de expor sua impressão e interpretação dela; ao professor ficou destinado o papel de mediador, a todo tempo levantando questionamentos e lançando mão de alguns conceitos relativos à teoria e à prática da literatura.

Assim, inicialmente, pedimos aos alunos que respondessem:

1. O que você achou da obra?
2. Qual parte mais o impressionou?
3. Qual você acha que era a intenção do autor ao escrevê-la?

A primeira etapa foi inserir o aluno no universo da obra, mostrar que ela é possível de ser entendida e que os alunos tem, sim, capacidade de interpretá-la. Após esse momento, pedimos aos alunos que demonstrassem o impacto da obra de outra forma, não só na fala pessoal (opinião), mas de acordo com sua realidade e utilizando o instrumento que quisessem. A ideia era que os alunos expressassem suas percepções com autonomia, percebendo seu lugar no universo literário.

4. Primeira produção

Os alunos do primeiro grupo manifestaram suas impressões por meio de um banner com a figura de uma mulher grávida, gerando uma barata (Fig. 1):

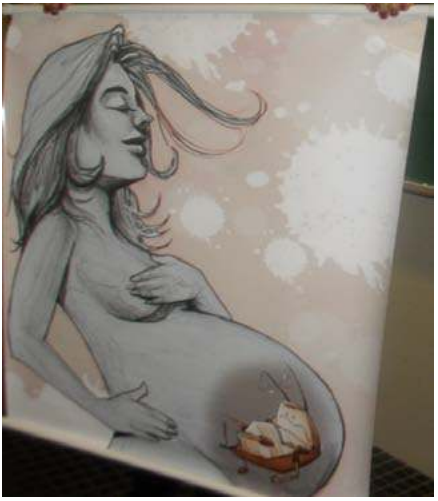


Fig. 1: Mulher Grávida[1]

Na obra abordada (*A Metamorfose)*, o que chamou atenção dos alunos do grupo foi precisamente o papel da mãe do principal personagem principal, que se transformou numa barata (*Gregor Samsa*): o grupo relatou que seus componentes ficaram impressionados com o padecimento da mãe de Gregor,

1 Autores: Anne Carolina, Agnes Ramires, Caroline Aparecida, Edson José Dias, Juliana Godoy, Iolinda Santos e Michel Laranjeiras.

mas ao mesmo tempo com sua "imparcialidade" diante dos acontecimentos; formado por meninas e mães em sua maioria, o grupo destacou a relação mãe e filho em um momento de "fragilidade" física e psicológica (gravidez); ainda segundo o grupo, o amor de mãe supera qualquer dificuldade, mas não foi o caso do personagem em questão, leitura que levou o grupo, segundo seu relato, a se sensibilizar mais com as dificuldades na relação mãe e filho.

5. Segunda produção

A aluna demonstrou sua impressão com a leitura de modo indignado, destacando justamente a importância de se indignar a partir da leitura do livro. Tal demonstração se concretizou por meio de uma releitura do livro estudado, resultando na confecção do poema abaixo transcrito:

Até quando barata?
Até quanto?
Serás pisado,
Prisioneiro,
Oprimido
Sufocado?!
Abre os olhos
Pensa e age...
Corre!
Limpa tuas patas sujas;
Ajeita tuas antenas
E convence aos outros.
Ajeita tua casca...
A barata que se mostrou
É a barata em você.
Qual teu lado mais sujo?
A quem oprimes?
Hipócrita.
Criticando a sociedade a qual pertence
Mas consigo leva, os valores fúteis...
Leva teu egoísmo, egocentrismo;
Joga tuas maçãs e se mostra, mostra:

– Qual é teu lado mais sujo?![2]

2 Autora: Eduarda Rimqievicz.

Segundo a estudante, autora do poema, a sociedade nos impõe regras de comportamento, tornando-nos seres alienados, sem deixar que mostremos quem somos de fato; a aluna se referiu, com destaque, para a passagem na novela de Kafka em que o pai de Gregor Samsa atira maçãs no filho que se transformara num inseto, revelando – segundo ela – a não aceitação, por parte do pai, dessa nova condição.

6. Terceira produção

O grupo buscou descobrir a opinião de todos os colegas que leram a obra e pediram para que a descrevessem, construindo assim um grande painel que ilustrasse as diferentes percepções da novela. Nesse sentido, trabalhou-se com a percepção do *outro* diante da experiência alheia narrada na ficção, formando, desse modo, um efeito especular: um grupo (primeiro) discutindo a percepção de outro grupo (segundo) acerca da experiência de uma personagem (terceiro). Os dizeres no painel expressam sentimentos de angústia, medo, dor, compaixão, admiração e paixão pela obra lida. Alguns se manifestaram por meio de textos, reescrituras de cenas lidas ou com apenas uma palavra, conforme fotografia abaixo, exercitando um processo de *retextualização* (Fig. 2):

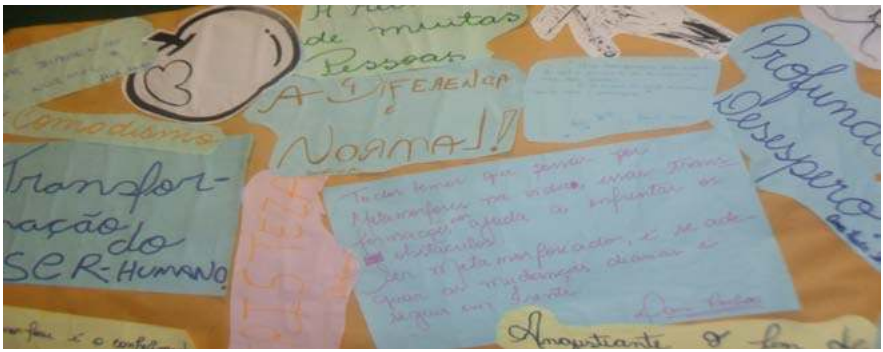


Fig. 2: Retextualização[3]

7. Quarta produção

Um dos alunos, revelando uma habilidade pessoal, fez um grafite com o nome do autor da novela (Franz Kafka), demonstrando sua impressão, primeiro, por meio do próprio grafite (Fig. 3):

3 Elaborado, livremente, por todos os alunos da sala (trabalho coletivo).



Fig. 3: Grafite

Depois, por meio da reprodução de uma frase inspirada no texto da novela de Kafka, frase que, segundo o aluno, representa uma mudança em sua vida (Fig. 4):

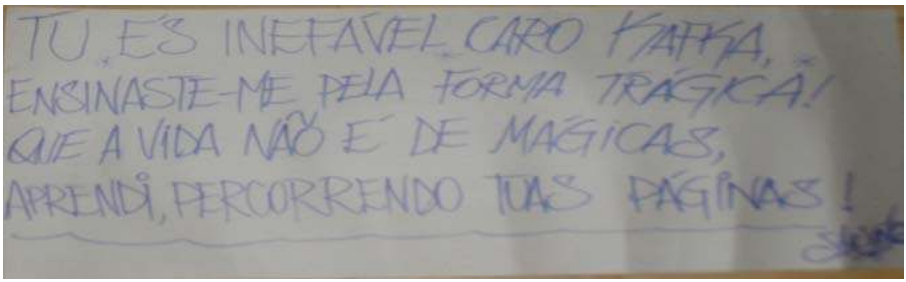


Fig. 4: Frase de aluno[4]

8. Quinta produção

Uma experiência que chamou bastante a atenção da sala foi o relato pessoal de uma aluna que, segundo ela, teria ficado muito sensibilizada com a leitura do livro, expressando-se, inclusive, por meio de versos de conhecida música do cantor e compositor Raul Seixas ("Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante..."). No momento exato de se encerrarem as atividades, a referida aluna pediu a palavra e, sob a forma de depoimento, disse ter "sentido na pele" o quanto a leitura literária significou para, pois, após ler *A Metamorfose*, teve coragem de "virar o jogo" em sua vida: como – segundo seu relato – tinha se casado muito jovem, tivera um casamento fracassado, tendo sido obrigada a retornar à casa

4 Autor: Silas Silva.

dos pais, tendo sido muito mal recebida, numa referência explícita da situação de tensão vivida entre os personagens da novela de Kafka; a aluna relatou que viveu nessa situação de opressão até ler a referida obra, quando então teria resolvido que não queria mais ser "como o personagem: enxotado, maltratado e tendo o mesmo fim trágico"; a partir, portanto, dessa conscientização, ela se posicionou diante da família e conseguiu seu respeito.[5]

9. Conclusão

Infelizmente, a literatura e seu ensino nem sempre mereceram destaque no contexto escolar, sendo que, algumas vezes, foi até mesmo ignorada como instrumento propulsor de desenvolvimento crítico, pessoal e intelectual do alunado. Nesse sentido, convém reforçar as palavras de Cyana Leahy-Dios, para quem

> o primeiro motivo pelo qual se trata de uma disciplina complexa é o fato de que a literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a *palavra* (...) ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, emoções e pensamentos. Além disso, a literatura se alia a estudos sociais, associada a dados históricos e/ ou culturais. (LEAHY-DIOS 2000, p.18)

Além disso, nossa experiência mostrou que, atualmente, tornam-se praticamente desnecessárias aulas exclusivamente expositivas, já que o aluno de hoje está cada vez mais informado e em contato com que acontece no mundo ao seu redor, sendo necessário à prática docente considerar também a opinião e percepção crítica, sua leitura de mundo, nas palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1996), para a fim de que haja uma mais intensa troca e propagação do conhecimento e da própria literatura.

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

5 Autora: J. A. C.

Brasília, MEC, 2006. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

PAULINO, Graça. "Letramento literário: por vielas e alamedas". *Revista FACED*, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, nº 05: 110-121, 2001.

PINHEIRO, Alexandra. "Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola". In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). *Nas trilhas do letramento.* Dourados: Mercado das Letras, 2011, pp. 281-297.

RANKE, Maria da C. Jesus; MAGALHÃES, Hilda G. Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene P. Camargos. "Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio". *Revista Querubim*, Universidade Federal Fluminense, Ano 07, v. 02, nº 15: 30-37, 2011.

Memória, ética e criação docente

Márcia Pessoa Dal Bello (FUNDARTE)

Doutora em Educação – PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance – GETEPE/ PPGEDU/FACED/UFRGS, Editora da REVISTA DA FUNDARTE.

Introdução

Esta pesquisa busca refletir sobre a singularidade das práticas docentes de professores de teatro, a partir de uma discussão teórica entre os conceitos de moral e ética de Foucault e as contribuições de Stanislavski sobre a pedagogia do teatro. Dessa forma, pretende-se que as problematizações contidas no trabalho possam constituírem-se num meio de provocar reflexões sobre a formação dos professores de teatro, de modo que esse pensamento sobre as suas práticas docentes possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.



Aula de Improvisação Teatral II da professora Jezebel de Carli, sala 51 da FUNDARTE, do Curso de Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

A origem do estudo

As questões relacionadas às práticas docentes sempre nortearam o meu trabalho como coordenadora de ensino há mais de vinte anos. Como observadora, sempre me chamou atenção a singularidade das práticas pedagógicas dos professores de teatro, que se refletia nas atitudes dos alunos. Os professores revelavam um fazer pedagógico que me motivava a buscar respostas para tentar compreendê-las. Assim, parecia fundamental refletir so-

bre as condutas dos professores de teatro e, a partir disso, pensar a educação de modo mais amplo.

Desse modo, a pesquisa que gerou este texto foi realizada com 10 professores de teatro, cujo critério principal era de que, além da atividade docente, os professores também desempenhassem a atividade artística.

Nas observações e entrevistas realizadas foi possível perceber que os professores e alunos de teatro, ao se submeterem a um processo de formação e entrarem em contato com os princípios da linguagem teatral, pareciam ir se constituindo e aderindo às práticas tomadas como verdadeiras. Sobre isso, a pesquisa se amparou nas palavras de Foucault (2006), para quem o sujeito se vê convocado a seguir as regras estabelecidas pelos jogos de verdade, ou seja, pelas práticas discursivas das quais ele não é o produtor, mas o resultado. Ao aderir a tais regras o sujeito é subjetivado por elas e passa a adotá-las para si, apresentando essa conduta singular da qual estamos falando. O respeito às regras, revelado na postura dos professores, os leva a estabelecer a que regras devem submeter-se, que estatuto devem ter e que posições devem ocupar para serem sujeitos legítimos desse conhecimento (Foucault, 2006).

Assim, o objetivo primeiro desta investigação é de que as discussões resultantes da pesquisa possam constituírem-se num meio de provocar reflexões sobre a formação de professores, de modo que esse pensamento sobre as condutas docentes em teatro possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

A pedagogia teatral

Para entender um pouco mais sobre a linguagem teatral e tentar responder às problematizações geradas no percurso, foi necessário buscar uma maior compreensão sobre a pedagogia do teatro, cuja busca resultou em alguns ensinamentos importantes. Essa busca me levou a autores, os quais revelaram que o século XX desencadeou um grande desenvolvimento das poéticas teatrais devido principalmente a existência de escolas de teatro. Alcântara e Icle (2001) apontam que essas escolas instauraram novas práticas teatrais, as quais foram as principais responsáveis pelos saberes pedagógicos na área do teatro, que desencadeou na fusão dos conhecimentos existentes e novas formas de fazer teatro. Nesse movimento houve uma tendência em valorizar a atividade teatral para além dos espetáculos, o que trouxe como consequência uma maior valorização do processo, ou seja, ele defendia que o processo vivenciado pelo ator se sobrepõe ao resultado final.

Assim, pareceu pertinente conhecer – ainda que com o olhar de alguém de fora da área – a pedagogia do ator de Stanislavski na qual, aparentemente, existe uma origem (no sentido de lugar de onde provém, mas não de início) de tais condutas que, por sua vez, expressam determinadas concepções de teatro e de pedagogia. Encontrei nos ensinamentos de Stanislavski muitos dos princípios teatrais que observei nas práticas docentes em teatro. Foi possível compreender melhor a pedagogia dos professores com os quais trabalhei, a partir das ideias do autor. De alguma forma, reconheci nos seus escritos uma dimensão pedagógica, uma atitude prática que observei nos professores.

Segundo Icle (2008), o grande mérito desse autor foi o de lançar as bases da pedagogia teatral como a conhecemos hoje, sem a intenção de impô-la como método fechado. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringiam às normas e regras para o trabalho pedagógico, mas aos modos de pensar, de fazer, e de ser dos princípios teatrais, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral. Stanislawski defendia esse ponto de vista quando afirmava que

> [...] o erro cometido pela maioria dos atores é o de pensar no resultado, em vez de apenas na ação que o deve preparar. Evitando a ação e visando diretamente ao resultado, obtemos um produto forçado que só pode levar a canastrice. Evitem fazer força atrás do resultado (2006, p. 154).

Icle (2008) sinaliza que é preciso compreender que Stanislavski foi ator e diretor de teatro na Rússia do final do século XIX e início do século XX, quando não havia ainda sistemas e métodos de atuação sistematizados no Ocidente. Assim, sua busca era a de compreender as bases criativas do trabalho do ator. No entanto, é interessante perceber que, ainda que tenha sido um diretor de teatro importante e seus espetáculos fossem explorações estéticas, sobretudo identificados com o realismo e o simbolismo, ele criou uma pedagogia e legou ao ator e a pedagogia teatral modos de se tornar ator. No cerne de seu trabalho estão também elementos que permitem pensar as condutas docentes em teatro (ICLE, 2008).

O autor salienta que Stanislavski defendia que a expressividade da interpretação depende não só da profundidade com que o ator penetra no seu papel, mas também do grau de preparação física que possui para viver o personagem. É a busca para a constituição dessa consciência pelo professor de teatro que tanto tem me instigado e que demonstra a importância de Stanislavski nos ensinamentos ao professor/ator/diretor. Ele sinaliza que uma técnica defeituosa da encenação teatral pode empobrecer e até deformar a mais bela atua-

ção. Assim, ressaltava que a preparação do aparato físico do ator adquire uma grande importância para a arte da atuação, uma vez que ele não admitia o mecânico e o convencional na expressão exterior do personagem (ICLE,2008). Dessa forma, Stanislavski resumia suas principais ideias sobre a preparação do ator da seguinte forma:

> [...] é particularmente importante em nossa pedagogia, ter presente a dependência da expressão corporal do artista sobre o cenário, pois o artista de nossa escola deve preocupar-se muito mais que os outros, não só com o aparato interior, que cria o processo da vivência, mas também pela forma exterior, através da qual transmite fielmente os resultados do trabalho interior (STANISLAVSKI, 1997, P10).

Nessa perspectiva, o autor dedicou uma boa parte do seu trabalho para ressaltar a importância da expressão corporal, exaltando a necessidade do exercício das disciplinas auxiliares como a ginástica, o ballet, a acrobacia, entre outras, para o desenvolvimento da cultura do corpo. Por outro lado, ele insistia na ideia do vínculo indissolúvel que existe entre os processos físicos e espirituais da criação. Para que os seus alunos compreendessem e se sentissem estimulados a se dedicarem ao desenvolvimento da expressão corporal, Stanislavski reforçava que

> [...] quando o ator sobe no cenário, as deficiências se tornam muito aparentes e, por isso são intoleráveis. No teatro, o ator é observado por milhares de espectadores, como se tivessem lentes de aumento. Isto o obriga a apresentar-se com o corpo são, belo, com movimentos plásticos e harmônicos. A ginástica que estão praticando há meio ano contribuirá para fortalecer e corrigir o aparato externo da personificação (Stanislavski, 1997, p. 34).

Mais uma vez se vê uma grande preocupação do autor com o desenvolvimento integral do sujeito, para melhor desenvolver a sua função de ator. É surpreendente observar como o "grande mestre" parece preocupar-se em desenvolver um percurso para a formação do ator demonstrando cada detalhe para que essa constituição ocorra de forma harmônica, articulando teoria e prática. Seria essa conduta docente responsável pela forma como os alunos se veem impelidos a seguir as regras que constituem a pedagogia do teatro, uma preocupação com o sujeito na sua totalidade?

Também figuram entre os pontos mais importantes da pedagogia de Stanislavski o problema da presença cênica e o modo de alcançar a caracterização. Ao afirmar que o ator jamais deve perder-se no papel que interpreta, ele impõe, ao mesmo tempo, que cada artista deve criar na cena uma imagem e não limitar-se a mostrar-se a si mesmo para o espectador. Ele expressava essa ideia quando ensinava aos alunos/atores da seguinte forma:

> [...] nossa arte ganha bons resultados e exige que o ator que tenha sofrido e chorado por seu papel em sua casa e nos ensaios, comece por serenar-se na emoção supérflua que o perturba, e chegue ao cenário para relatar ao espectador de um modo claro, penetrante, profundo e inteligível e belo seus próprios sentimentos relacionados com o que viveu. Então o espectador se emociona mais que o artista e este guarda suas forças para dirigi-las aonde mais necessita, transmitir a vida do espírito humano (STANISLAVSKI, 1997, p. 216).

Como se vê, os ensinamentos expressos no sistema criado por Stanislavski para que os seus alunos/atores pudessem desenvolver o ato da interpretação de maneira satisfatória, segundo seu olhar, se constituem num enorme referencial teórico que embasa a pedagogia do teatro, que permanecem ainda extremamente presentes nos dias de hoje e que compõem os princípios da linguagem teatral.

A dimensão ética da docência

Para Stanislavski, a disciplina e a ética do estado interior na cena são elementos constitutivos da formação do ator e são fundamentais para estabelecer o estado preparatório da criação, valores que são sustentados pelos princípios que embasam a pedagogia teatral. As suas exigências éticas surgem de sua convicção da elevada missão social do teatro. O autor defendia que para que o espetáculo alcançasse uma realização no seu todo, para que estabelecesse um comportamento mútuo entre os parceiros em cena e para que cada ator se ajudasse no processo criador, era imprescindível uma base ética sólida. Para o autor, o problema da missão ideológica do teatro expressava o conceito de que a ética é a base do artista.

Nessa perspectiva, o autor defendia suas concepções relativas à importância do trabalho em conjunto para seus alunos atores, reforçando que cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre parte de uma engrenagem complicada. Deve ter clara a consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou, ainda, um desvio da linha que foi fixada. Para o autor, *a* "ética artística e o estado que se estabelece por seu intemédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que os distinguem". (STANISLASKI, 1997, p. 236).

Sobre essa questão, o autor acrescenta ainda,

> [...] a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro referente ao objetivo essencial da arte que deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se por alguma razão o ensaio resulta improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode

> aceitar um ambiente adequado e aquele que põe obstáculo, comete um delito contra a arte e contra a sociedade em que estamos vivendo. Um mau ensaio prejudica o papel e um papel mutilado não ajuda, pelo contrário, impede que se expressem as ideias básicas do autor. (STANISLAVSKI, 1997, p. 258)

Mais uma vez Foucault (2006) é visitado quanto a sua discussão acerca da conduta moral como constituição do sujeito. Para ele, os diferentes modos de agir são a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática, ou seja, "é o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições" *(*FOUCAULT*, 2006, p. 269)*. Refere-se à maneira pela qual os indivíduos se submetem mais ou menos a um princípio de conduta pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores.

Para o autor, a "moral" não se reduz a um ato ou a uma série de atos. "*Uma moral como obediência a um código de conduta já desapareceu e essa ausência de moral deve corresponder a uma busca de uma estética da existência*" (FOUCAULT*, 2006*, p. 290). Assim, há que reforçar que a constituição do indivíduo como sujeito moral define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo. Ao agir sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se e transforma-se.

Essa dimensão ética pode ser percebida nas observações das condutas dos professores e alunos de teatro nas suas práticas em sala de aula, à medida em que a relação estabelecida entre eles se configura num ambiente de cumplicidade e parceria, onde as regras e os princípios do teatro são observados em todas as atitudes dos alunos e professores. Assim, embora as aulas se realizem num clima amigável, o professor não deixa de exercer a liderança. Dessa forma, percebe-se que as regras referentes aos princípios da linguagem teatral parecem estar incorporadas às atitudes dos professores e alunos, onde o respeito mútuo se dá de forma natural.

De qualquer forma, pensar a conduta docente nesse contexto, implica uma dimensão pedagógica que parece não se separar da dimensão criativa. Pedagogia e criação parecem atreladas nessa conduta docente. Há, portanto, para mim, uma constituição criativa de si mesmo, na qual a conduta docente aparece como expressão de um processo de criação de um sujeito moral. E desse pensamento emerge um questionamento: Podem as condutas docentes serem lugar de constituição moral?

A dimensão criativa da docência

Ao observar as aulas de teatro em todas as suas instâncias penso que a ideia de transformação é inerente ao trabalho do ator que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral. Essa ideia de transformação parece, num primeiro momento, ir se constituindo nos alunos no desenrolar do curso de teatro. Contudo, uma análise mais aprofundada revela que há algo além do que pode ser observado. Icle resume essa ideia de transformação que a prática teatral provoca no indivíduo ao trazer novamente a pedagogia teatral sustentada por Stanislavski, ao apontar que

> [...] a ética stanislavskiana envolve a ideia de que a formação do ator deve estar implicada com a atenção ao sujeito, ao corpo, ao universo interior, que acarreta no estabelecimento de uma disciplina, na obediência aos preceitos da linguagem teatral, cujo desenrolar do trabalho culmina no processo de transformação de si, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator.(ICLE, 2008, p.22).

Nessa perspectiva, o autor sustenta que o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro, portanto, a partir das contribuições de Stanislavski para a prática teatral, não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito de um processo criativo. Desse modo, ao instaurar novos paradigmas para o teatro, Stanislavski proclamou que

> a atividade teatral requer que a natureza inteira do ator esteja envolvida, pois ele tem que se entregar ao papel de corpo e espírito, porque para ele, cada movimento que faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação (STANISLAVSKI, 2008, p. 51).

Ele alerta que nada pode ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreenda plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. Essa dimensão exige que *o ator se entregue verdadeiramente ao seu papel, obrigando-o a se transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem* (STANISLAVSKI, 2008, p.103). Esse princípio está diretamente relacionado ao conceito de constituição de sujeito moral defendido por Foucault, no sentido de que a transformação se dá a partir da subjetivação do sujeito aos códigos de conduta da pedagogia teatral.

Por outro lado, Stanislavski sinaliza ainda que embora a criatividade seja um dos aspectos principais da arte teatral, o ator não pode subestimar a importância dos sentimentos presentes na memória emocional. Pelo contrário,

deve dedicar-se inteiramente a ele, pois é o único meio pelo qual poderá exercer qualquer grau de influência na inspiração, pois ele acredita que *por meios conscientes que se alcança o inconsciente*" (STANISLAVSKI, 2008 p. 215).

Por isso ele reforça, novamente, a importância do desenvolvimento da disciplina como uma grande aliada para o ator trabalhar as emoções repetidas, uma vez que ele não constrói o seu papel com a primeira coisa que está na mão. Esse processo requer a necessidade de um trabalho árduo e consciente, de forma que a técnica tem importância fundamental, em vez da mera intuição, sem esforço. Uma das coisas intrigantes no seu sistema é como, ao mesmo tempo em que se mostra tão exigente e preciso quanto a disciplina e rigor aos seus ensinamentos, na essência, parece respeitar a individualidade dos seus alunos. Percebe-se esse respeito na seguinte afirmação:

> [...] o ator deve atuar sempre em sua própria pessoa, pois quando se perde no palco, deixa de viver verdadeiramente o seu papel e revela uma atuação exagerada e falsa. Assim, por mais papéis que interprete, nunca deve conceder a si mesmo deixar de usar os próprios sentimentos. Sempre e invariavelmente, quando estiver em cena, o ator terá que interpretar a si mesmo. Mas isto será numa variedade infinita de combinações de objetivos e circunstâncias que deverá ter preparado para o seu papel que se fundem na memória emocional (STANISLAVSKI, 2008, p.217).

Para novamente tentar responder as questões trazidas nesse texto, retorno a pedagogia teatral e avalio que um dos caminhos para a construção do processo de transformação do ator passa pelo respeito demonstrado pela individualidade dos alunos/ atores, bem como pela certeza revelada pelo seu mestre de que todos, invariavelmente, podem desenvolver o seu potencial. Todavia, para que este potencial seja desenvolvido, é necessária a consciência de que a adoção dos princípios teatrais é condição necessária para que o aluno/ator possa realizar de forma plena a sua função de artista.

Considerações finais

A pedagogia do teatro reconhece que o desenvolvimento do processo criativo é um princípio essencial ao trabalho do ator, em que os elementos constitutivos das práticas docentes em teatro se materializam no ritual da aula e se imbricam para que os alunos vivenciem os princípios teatrais.

A possibilidade de transformação do sujeito que a prática teatral suscita, igualmente aos outros mencionados, se configura num princípio que merece ser sublinhado, pois o contexto das aulas de teatro observadas parece relacionar a ideia de transformação com o conceito de ética. Essa relação se consti-

tui à medida que as condições favoráveis para a criação, vivenciadas no ritual da aula, se configuram na inter-relação desses elementos, ou seja, o trabalho do teatro parece envolver, antes de qualquer outra coisa, uma grande preocupação com o indivíduo. Não há dúvida que essa perspectiva remete à situação pedagógica do teatro.

Assim, a ideia de transformação parece estar implicada na docência dos professores observados, cujas práticas pedagógicas se voltam para que os alunos se submetam a esse processo de transformação à medida que se inserem no universo teatral. Ao olhar para as aulas de teatro, percebe-se que o desenvolvimento artístico que resulta no desenvolvimento do processo criativo e se revela na própria transformação do artista, requer dele um grande envolvimento. Ao que parece o envolvimento é quase incondicional. Dessa forma, acredita-se que para que aconteça de fato, é necessária a incorporação por parte do aluno de uma autonomia que o ajude a ser protagonista do seu processo de desenvolvimento.

As observações revelaram ainda que na docência em teatro, aparentemente, não há uma preocupação extrema com as técnicas ou com os conteúdos teóricos que devem ser aprendidos. Eles se apresentam de forma contundente nas aulas, bem como nas falas dos professores, como um instrumento utilizado para a construção de conhecimento da linguagem teatral, entretanto, a ênfase do professor é dada no empenho do aluno na realização das tarefas. Parece que toda a sua energia se volta para isso. A qualidade na execução das tarefas exige que todo o aparato corporal esteja envolvido, cuja qualidade abarca as habilidades físicas e mentais.

Dessa forma, acredita-se que a partir de todas as considerações feitas neste texto, ressalta-se que não é possível compreender a docência no contexto de uma condição criativa a partir de categorias pré-definidas, em que o ator interpreta o papel e o público assiste, o professor ensina e os alunos aprendem passivamente. Mas, ao contrário, significa pensar a ideia de docência, a partir de um conceito expandido, em que as formas de criação não são hierárquicas e as relações não são estanques. Ambas as formas de criação e relações se transformam e se constituem a partir da dimensão coletiva, num processo de intercâmbio permanente de experiências.

Reforça-se que as observações apontaram para a ideia de que os fundamentos da formação do trabalho do ator estão incorporados no professor. Os atributos resultantes dessa formação parecem auxiliá-lo a desenvolver sua docência, cujas aptidões e performances são os instrumentos usados para que ele possa demonstrar seu entusiasmo pelas disciplinas ensinadas e, por consequência, suscitar e manter o interesse dos alunos.

A minha perspectiva ao realizar esta pesquisa foi a de que as reflexões aqui expostas pudessem servir de alimento para questionamentos que causaram em mim um processo de ressignificação das práticas docentes. Esse processo que se iniciou a partir de um olhar inquieto frente às práticas dos professores de teatro, fez emergir a necessidade de compartilhar essas indagações. Essa necessidade de compartilhamento teve como objetivo principal possibilitar que as problematizações geradas durante o percurso possam ser um ponto de partida para outras reflexões, outros históricos de vida e para um contínuo aperfeiçoamento das práticas docentes.

Ao fazer essas reflexões resultantes da pesquisa me dei conta que esses princípios parecem ter sido retirados de algum livro da área da educação. Contudo, o que surpreende é como e por que na formação do ator a perspectiva de transformação de si, a partir das práticas de conduta, fazem tanto sentido e são objeto de ostensiva preocupação por parte dos alunos/atores? Outra indagação que se origina das anteriormente formuladas diz respeito à legítima demonstração apaixonada que esses alunos explicitam ao se apropriarem desses saberes. Por que, pelo menos a maioria dos alunos de outras áreas do saber, não parecem demonstrar tanto interesse e paixão pelo seu objeto de estudo, pela escola e pelos professores? E por que essas instituições e seus professores, aparentemente, mostram-se pouco eficientes em provocarem em seus alunos paixão pelos saberes presentes nos currículos escolares?

Todas essas questões permeiam, de certa forma esta reflexão e, embora tenha a consciência da limitação da pesquisa que gerou este artigo, para responder a todas as problematizações que se impuseram durante um caminho repleto de descobertas, me sinto impelida a propor um "olhar" atento para a formação em teatro, buscando refletir sobre os ensinamentos de seus mestres e os fundamentos da sua pedagogia.

Ao analisar os princípios da pedagogia teatral, acredita-se que é possível afirmar que *o processo criativo do ator contempla a ideia do autoconhecimento de si mesmo a partir de uma função crítica sobre si, que favorece o seu desenvolvimento* (ICLE, 2008). Não seria essa a grande busca de todo ser humano? Será que a educação não deveria contribuir para essa finalidade, organizando seus currículos a partir dessa perspectiva? Se sim, não seria conveniente promover uma discussão sobre os princípios da pedagogia teatral e das práticas docentes em teatro entre os educadores de outras áreas?

Referências

ALCÂNTARA, Celina; ICLE, Gilberto. Formação docente em teatro: uma ética da tradição. *Revista da FUNDARTE*, ano 5, nº 10, (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de artes de Montenegro, 2005. pp. 40-43.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). Alfredo Veiga-Neto [*et. al*]. Rio de Janeiro: P&A, 2002.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. *Revista Educação e Realidade*. V. 29, nº 1, jan./jun. 2004. Publicação semestral da FACED/UFRGS. pp. 215-227.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Pulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

Ditos e escritos III: Estética: Literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, pp. 264-298.

Ética. Organização Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, pp. 264-287.

_____. A escrita de si. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, pp.144-162.

_____. Modificações. In: *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, pp. 9-16.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo em El proceso creador de La vivencia*. Traducion y notas de Jorge Saura. 2ª edicion. Alba Editorial. Barcelona. 2007.

_____. *El trabajo Del actor sobre si mismo em el proceso creador de La encarnación*. Argentina: Editorial Quetzal. 1997.

_____. *Ética y disciplina: Método de acciones físicas*. Seleccion y notas Edgar CeballosMéxico/USA. Editorial Gaceta.

_____. *A preparação do ator*. tradução de Pontes de Paula Lima. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Direitos Linguísticos

Marco Lucchesi

Escritor, poeta, ensaísta, crítico literário. Dezenas de obras publicadas no Brasil e traduzidas/publicadas em diversos países. Membro da Academia Brasileira de Letras. Professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A agenda intercultural da América Latina, na era do pós-regionalismo, deve promover dinâmicas de descentramento, auscultar as – hoje justamente famosas – *periferias* linguísticas ou *existenciais*. Não como favor, mas como demanda legítima de inclusão, no centro da democracia plena, que apresse as formas de discriminação positiva.

Trata-se de uma agenda multilíngue, que se incline à cultura do encontro e da hospitalidade.

Urge delinear as partes em diálogo da América Latina, com interlocutores comprometidos nos projetos multilaterais, que não se resumam a formas estritamente econômicos, a nuvens erráticas de capital. Projetos capazes de recusar imanências corrosivas, provocadas pela teologia de mercado, que revalidem a chantagem do Mesmo, através de estratégias tristemente homogêneas, como reza a apologética do sistema. Esta, que produz centenas de milhares de consumidores precários, no lugar de cidadãos, no lugar de sujeitos de direito, criando bolsões de intolerância e desagregação.

Deve-se condenar com clareza meridiana essa hegemonia, linguística e ideológica, de centralidade narcísica, valendo-se de uma gramática única, desligada da beleza do encontro, ao demonizar o híbrido e o misto. A promoção da cultura da paz e da diversidade precisa fazer frente a uma espécie de anti-esperanto, em favor das línguas plurais, que desatendem os interesses de uma fábrica de padrões globais, quando desaceleram nuvens de capitais.

A América Latina precisa horizontalizar cada vez mais as pedras de Babel, aquelas mesmas pedras imateriais, que Antônio Vieira apontou ao longo do Amazonas, Rio-Babel, ecumênico e envolvente, que dialoga com seus afluentes e tributários, como um poema de Khliebnikov, rio que tudo acolhe em seu percurso desafiador. Fluxo que não dissolve a *felix culpa* das tantas línguas que nos constituem, consideradas hoje como fogo prometeico, dom celeste, unidade inacabada.

Trata-se da defesa dos direitos linguísticos do continente. Quase trezentas, as línguas remanescentes, praticadas no Brasil, em busca de território, flutuante ainda ou mal demarcado, onde cultura e natureza respondem com um círculo virtuoso de biossegurança. Não há outra forma de equacionar a relação língua e terra, tão imbricadas se mostram, senão dentro da cultura da hospitalidade.

Se não dispomos de uma gramática descritiva da língua do paraíso, intuímos suas virtudes poéticas, no plano das essências, na primeira aurora do mundo, pondo-se em marcha a nomeação adâmica, quando o curso do rio e das estrelas formavam um só destino.

Essa língua impensável requer uma projeção utópica, mediante poetas e tradutores que digam adeus às névoas do Uno e abracem vigorosamente o Múltiplo, vibrátil por definição, marcado pela beleza do Rosto. Em *Torres de Babel*, afirma Derrida que

> "graças à tradução, a essa suplementariedade linguística pela qual uma língua dá à outra o que lhe falta, este cruzamento das línguas assegura o 'santo crescimento das línguas' até o termo messiânico da história. Tudo isso se anuncia no processo tradutor, através da 'eterna sobrevida das obras' ou 'o renascimento infinito das línguas'. Essa perpétua revivescência, essa regeneração constante pela tradução, é menos uma revelação, a revelação ela mesma, que uma anunciação, uma aliança e uma promessa."

Torres de pedra, e sobretudo imateririas, como o *Ayvu rapyta*, a teogonia ditada pelos grandes metafísicos das Américas, que são os povos guaranis, na bela edição de Bartomeu Meliá.

O plurilinguismo nas Américas deve ser reativo à ontologia do Mesmo, que se espalha em escala planetária, nas imposições gasosas da economia global. O célebre ensaio de Eric Auerbach, "Filologia da *Weltliteratur*", permanece atual, ao destacar a insolvência da diversidade, que se faz maior, desde as ruínas do Pós-Guerra:

> "é chegado a hora de perguntar que significado possui a palavra *Weltliteratur* no sentido proposto por Goethe. Nosso planeta, campo da *Weltliteratur*, está se tornado menor e perdendo a sua diversidade (...) a suposição de que a *Weltliteratur* é a *felix culpa*: da divisão da humanidade em muitas culturas. Hoje entretanto a vida humana está se tornando uniforme. O processo de uniformidade (…) está minando todas as tradições individuais".

A América Latina precisar responder ao ensaio de Auebach com a inteligência da coruja de Minerva, de olhos acesos, a partir de políticas que promovam as línguas fundamentais. O bilinguismo no Paraguai, no Peru e na Bolívia, em paralelo com as formas religiosas combinadas, parecem reagir ao evangelismo global (como o entendem Peter Berger e Samuel Huntignton, em *Muitas globalizações*) e aos circuitos dos sistemas financeiros. Representam focos de insurgência ou inflexão, que se afirmam justamente na periferia, nas margens do Rio-Babel, das democracias intransitivas ou intransigentes (*).

As virtudes do bilinguismo promovem uma ética entre conjuntos de fricção (a língua um e a dois), conjuntos incompletos, bem entendido, que se movem instados por uma espécie de completude incompleta ou pela tradução entre dois conjuntos, abrindo a possibilidade de uma terceira via, de um terceiro rosto, de que ambos os conjuntos saem iluminados. Babel invertida, com fios de ouro, com uma etimologia que olha escandalosamente para o futuro.

O trecho do livro *Tyre'ỹ rape/ Camino del huérfano*, da escritora paraguaia Susy Delgado, em guarani e espanhol, é eloquente:

> "He reunido en este libro aquellos [poemas] que nacieron en guaraní y aquellos que pidieron el papel en castellano... Como auctora, reconozco en este libro cómo se van mezclando y hablando juntas mis dos lenguas otros acentos de este camino interminable, que cada día se parece más a una Babel desértica."

Entre a nomeação adâmica, como projeto, e as políticas regionais, ajoelhadas diante das demandas globais, entre *torre e deserto*, Susy torna a acender as solidões de sua pátria não de todo perdida, a sonhar com a Terra sem Males:

> Camino
> descamino
> despatria
> deslugar
> desorilla
> descuerpo
> deshondura
> desnorte
> desencuentro

A hospitalidade afirmada mediante a negação e a, incompletude, do caminho inverso de Babel, que se deve percorrer entre nação e desnação, para que enfim se possa indagar, com temperatura elevada, ¿dónde estabas/ dónde estás/ dónde estarás? Tierra sin Mal?".

Um rosto velado (que pede a criação de novo percurso, entre ascensão e queda, através de uma antipoesia) surge com o poeta chileno, Nicanor Parra, do qual retiro de *Poemas para combater a calvície* os seguintes versos:

> Consumismo
> derroche
> despilfarro
> serpiente que se traga su propia cola
>
> Buenas noticias:
> La tierra
> de años
> Somos nosotros los que desaparecemos
>
> EL MUNDO ACTUAL?
> EL inMUNDO ACTUAL!

Para combater a gravidade dos compromissos, ideológicos ou capilares, assim como dos circuitos de exclusão, deparamo-nos também com o mexicano, Natalio Hernández que se dá conta "de que em mi lengua había una mina de tesoros, como pasa en cualquier idioma. Y esos tesoros poco a poco voy encontrando, guardados en el corazón de la lengua náhuatl".

Essa mina, de que seus falantes são depositários, exige uma subida à profundidade, nesta chave de inversões, como nos diz, em língua mapudungun, o poeta chileno Elicura Chihuailaf, que retransmito em espanhol:

> Ala labrada por naturaleza
> heme aquí, lentamente subiendo
> hacia mi propia hondura.

Subir às profundezas – e não descer! –, é um topos insistente e resistente, de ordem expressiva, senão metafísica, tal como vemos nas "Coplas de Cochabamba", traduzidas do quéchua por Jesús Lara:

> ¿Que nube es aquella nube
> que engrenecida se acerca ?
> Será el llanto de mi madre
> que viene trocado de lluvia.

As lágrimas que irrigam Pacha Mama, a Terra-Mãe, a fonte de todos os rostos e de todas as línguas, ctônicas e descentradas, são lágrimas de parturiente, voltadas para novos desenhos, caminhos, potências.

Assim também se volta Ernesto Cardenal, quando indaga sobre a possibilidade de

> "restablecer las carreteras rotas
> de Sudamérica
> hacia los Cuatro Horizontes
> con sus antiguos correos".

Trata-se de uma ampla comunicação, dos antigos caminhos indígenas e os que se redesenham hoje, desde a já mencionada tensão entre língua e geografia. Não como adesão ao passado, mas como alongamento horizontal de uma Torre, nova e felizmente interminável.

O direitos linguísticos representam um passo urgente e essencial, porque suspendem os crimes de lesa-memória, dentro e fora das Américas, sem perder o fio-terra da região com o global, aqueles "antigos correos", pensados do

ponto de vista de uma grande geografia expansiva, no horizonte cosmológico, onde se inscreve o vasto *Poema cósmico* do poeta nicaraguense.

Assim, dentro desse programa sempre por reiniciar, volto ao ensaio de Auerbach, quando afirma que a casa da filologia é a Terra. Eis um gesto propício à defesa multilíngue de nosso continente, entre a filologia do planeta e a sintaxe da Diversidade.

Evoco o poema "o Livro Único" (единая книга), de Velimir Khliébnikov, com uma síntese da Terra como um diálogo, livro marcado pela diferença e hospitalidade, regida pela poesia das grandes narrativas revisitadas:

> Vi que os negros Vedas,
> o Evangelho e o Alcorão
> e os livros dos mongóis,
> em tábuas de seda,
> com a poeira da estepe
> .....
> Lerás muito em breve
> estas lições das leis divinas,
> estas cadeias de montanhas, estes mares dilatados
> este único livro!
> Em suas páginas salta a baleia
> E a águia real, dobrando o canto da página
> Senta nas ondas, nos seios dos mares
> e descansa no leito da águia.

O livro-único de Khlebnikov, enquanto ainda há tempo, é o manancial da diferença, um repertório de extensão, Livro que hoje não vai muito além do sumário. Embora conte com muitos autores: obra coletiva, silenciosa, republicana, de uma democracia planetária em revisão.

Uma Terra sem males? Yvy Mare'y!

Universitas Hominorum

Maria Estela Guedes

Reside em Portugal e atua como ensaísta, crítica literária, redatora e escritora.

Este ano resolvi inscrever-me em duas cadeiras da "Universidade Sénior" da minha cidade, assim escrito, quando correto seria escrever *senior* e *junior*. Sofri uma enorme desilusão e houve logo quem criticasse: – *A universidade está bem para a Estela ensinar nela, não para se inscrever como aluna.*

Não concordo. Mesmo admitindo que eu fosse a quinta essência da atividade docente, e como professora nela exercesse, a universidade não passava por mim a ser melhor. De outra parte, eu não quero – não queria – ser mestre ao inscrever-me, sim aprendiz, e como tal devia o meu intuito ser satisfeito pela instituição.

A comunidade entende decerto a universidade senior como local de entretenimento, terapia ocupacional, acredito que seja esse até o fundamento da criação de tantas, mas está errado. O entretenimento e a ocupação podem buscar-se em outras associações, de dança, pesca ou peregrinação – estão na moda as viagens de aposentados a Santiago de Compostela, vamos lá meter pés ao caminho! Eu chamo a isso turismo de joelhos, porque muitos cumprem a promessa de assim fazer o circuito interior do santuário na peregrinação a Fátima. É deprimente, não devia ser permitida tal exibição, nenhum Deus exige dos crentes o exercício da tortura, ainda menos como espetáculo para multidões.

A universidade senior promove passeios, visitas a locais de interesse histórico e idas ao teatro, o que está muito bem. A necessidade de associativismo é grande, muitos idosos vivem isolados, já não têm família, daí a importância dos companheiros e de uma instituição que ao menos reconheça a sua existência! Porém essa não é a missão fundamental de uma universidade! Se a instituição adopta um tal designativo, há que recheá-lo com ensino e propósitos compatíveis.

Um estabelecimento de ensino que assume o título de "universidade" não pode comportar-se abaixo do nível de uma escola secundária. O professor não pode saber tão pouco que divide pessoas por frangos quando o piquenique exige o inverso, nem pode ocupar o tempo da aula a mostrar os seus próprios exercícios, pondo-se ao nível dos instruendos, alguns dos quais já apresentaram melhor trabalho e já mostraram dominar mais profundamente a matéria. A circunstância de sermos maiores de 65 anos não legitima teorias de que "não faz mal, eles já não vão transmitir conhecimento, é preciso é que estejam entretidos para não se sentirem uns inúteis". Errado, erradíssimo! Nós, seniores, somos os principais transmissores, sempre fomos os mais importantes educadores. A literatura, oral e escrita, valoriza os velhos como fonte de amor, amizade e sabedoria. As fadas são jovenzinhas (quando envelhecem ficam bruxas…), mas os grandes chefes, os grandes feiticeiros, os

grandes magos, os grandes sábios, são sempre seniores. O sábio, até há bem pouco tempo, era o homem de ciência, de cultura, quase sempre velho. Culturas existem em que os anciãos presidem ao conselho que governa o seu povo. E mesmo na nossa cultura ocidental, que põe a juventude e a beleza num trono de ouro, os mais velhos são sempre preferidos para cargos de máxima responsabilidade, porque a idade lhes dá saber e experiência. Se queremos ver conselhos de anciãos a funcionar, basta abrir o televisor no canal Parlamento: quase todos os deputados são maiores de cinquenta anos, o que, diga-se em abono da verdade universitária dos nossos tempos, não lhes concede por isso nenhum grau de sapiência

Qualquer estabelecimento de ensino deve aliar às asperezas do estudo a alegria e doçura do prazer, promovendo festas, espetáculos, passeios e outras distrações. Claro que sim, somos todos a favor dos estádios, dos orfeões e dos teatros universitários. A universidade senior, aliada muitas vezes ao governo local, cumpre essas funções. Mas não basta, essa não é a sua principal missão, em primeiro lugar está o que é próprio dela: ensinar o que se conhece e promover a aquisição do que até ali não se conhecia, mediante pesquisa, necessária ao avanço do conhecimento, e este necessário ao fortalecimento da cultura e melhoria das condições técnicas da civilização.

Noutra vertente do assunto, as instituições promotoras de eventos não devem baixar o nível intelectual e cultural das sessões ao que pensam ser o estado gagá do auditório. Nem o auditório é inepto nem devia ser constituído só pelas quarenta ou cinquenta pessoas da universidade senior e dos lares de terceira idade que se inscreveram no evento e o governo local transporta com gentileza (esperando que a gentileza não seja interesseira caça ao voto) nos seus autocarros. Algo não funciona, algo está muito errado por aqui, quer no modo condescendente como são tratados os mais velhos, quer na vertente de infantário como se lhes exibe a cultura. Para cúmulo, ao menos parte dos estudantes têm graus académicos superiores, obtidos em épocas de muito maior exigência no ensino.

A que propósito vem medir o valor de um homem pela sua utilidade? Vale enquanto trabalha, deixando de trabalhar passa a ser um inútil dispensável? O valor da existência pode medir-se pela qualidade da interação com os outros, mas não é a utilidade o termo adequado para a exprimir. Útil é a louça e inútil quando se parte. Que faríamos dos eremitas, dos solitários, dos deficientes, dos reclusos em prisões e mosteiros, dos doentes, dos guias espirituais, daqueles que nunca trabalharam? Que faríamos dos artistas? As sociedades não funcionam só com quem executa trabalho braçal ou exerce um ofício rotineiro. Sem

o ócio e sonho de uns quantos, definhariam as civilizações por falta da inovação que esses tais ociosos e sonhadores criam e desenvolvem.

A palavra "universidade" foi adotada para caracterizar o ensino superior por causa do seu significado: o conhecimento nelas ministrado era universal, global. Dispondo de uma língua comum, o latim, servia aos estudantes de todo o mundo, daí que, em tempos antigos, os aprendizes ou aspirantes de qualquer país pudessem inscrever-se em famosas universidades como a Sorbonne, a de Montpellier (famosa pelos estudos de Medicina, onde aprendeu Rabelais), a de Oxford ou a de Coimbra. Isso acontecia porque não havia obrigatoriedade de estar presente nas salas de aula, de resto o termo "universidade" designa a comunidade de professores e alunos, deixando de lado o espaço físico. *Universitas hominorum* – associação de homens, dizia-se. Parece tudo excelente, acontece entretanto que só quase no nosso tempo se começou a entender aquele "hominorum" como "humanos", independentemente de género masculino e feminino. O acesso da mulher ao ensino, tal como ao voto, é muito recente. Na generalidade dos países, as mulheres só começam a frequentar as universidades na segunda metade do século XIX. A primeira a entrar na Universidade de Coimbra foi Domitila de Carvalho, no ano lectivo de 1891-1892. Considerava-se indecente a presença das mulheres em cursos como o de medicina, em que as meninas tinham de estudar o corpo humano e era completamente impensável deixar uma mulher ir sozinha para estudar noutro país. Embora em Portugal não se tenha verificado a feroz oposição à entrada das mulheres patente nas outras universidades, Branca Edmée Marques (1899-1986) conseguiu graus académicos universitários e tornar-se cientista mas, quando se tratou de ir pesquisar a radioatividade com Madame Curie, em Paris, teve de levar a mãe na sua companhia para evitar a situação escandalosa.

A universidade apareceu na Idade Média. A primeira é a de Constantinopla, em 425, mas precedem-na estabelecimentos de ensino superior mais antigos, por exemplo na China. E há lugares perdidos em regiões inóspitas onde nada se esperaria a não ser uma subida lancinante do mercúrio nos termómetros, como foi o caso da mesquita de Tombuctu, na orla do deserto do Sahara, no atual Mali, onde, no século XIV, começou a funcionar a famosa Universidade Corânica de Sankoré. Situada a cidade em local estratégico, na curva norte do Níger, era centro nas rotas comerciais entre o Egipto e os países da África sub-sahariana. Daí que na época de maior esplendor tenha contado, diz-se, com vinte e cinco mil estudantes. Os sábios que ali ensinaram, e é realmente "sábios" o termo usado, também se contam por milhares. Circunstância surpreendente, quem financiou a construção da mesquita de Sankoré foi uma mulher

tuaregue, conhecida pela sua riqueza. A cidade e as suas mesquitas atraíram homens de todo o mundo muçulmano.

Ali se traduziram para árabe textos de filósofos e matemáticos gregos que afinal são os alicerces da nossa cultura ocidental. Foi a partir deste centro de estudos que se verificou a irradiação do islamismo em África. Por causa da sua importância histórica e valor dos manuscritos à sua guarda, a cidade de Tombuctu foi inscrita pela UNESCO, em 1988, na lista do Património Mundial.

Estes manuscritos, alguns dos quais pré-islâmicos, conservam-se há séculos como segredos de família. Na maior parte estão redigidos em árabe e em fula por sábios oriundos do antigo império do Mali. Tratam de astronomia, medicina, botânica, música e outros assuntos. Manuscritos mais recentes cobrem as áreas do direito, das ciências, da história, da religião e do comércio.

"Timbuctu", o magnífico filme de Abderrahmane Shami Sissako, revela aspetos da invasão do Mali pelas tropas do fundamentalismo islâmico, em 2012. Os fanáticos, obcecados em banir o que consideravam pecaminoso, impuseram leis absurdas, como o uso de luvas às vendedeiras, nos mercados, proibiram a música, etc.. Na realidade, chegaram ao ponto de demolir os túmulos de santos sufis, espancaram mulheres por não cobrirem o rosto e chicotearam homens por fumarem ou beberem. Um dos seus planos era queimar os milhares de manuscritos guardados em bibliotecas públicas e privadas espalhadas pela cidade. Os documentos eruditos mostram como o islamismo é uma religião moderada, considerados tesouros culturais por institutos ocidentais, factos que bastavam aos jihadistas para os desejarem destruir.

Entretanto, as autoridades do Mali, com ajuda externa, tinham montado uma operação secreta algum tempo antes da chegada dos jihadistas. Recorrendo a burros, esconderijos e contrabandistas, conseguiram levar os manuscritos para fora da cidade.

Sem o esplendor de outrora, a Universidade de Tombuctu ainda funciona, mas a cidade está a ser paulatinamente devorada pelas areias do Sahara. Ao caminharem para sul, deixam atrás delas aquela faixa de terra entre o Atlântico e o Índico na qual se localizam os países mais pobres do mundo, conhecida por *sahel*.

A Universidade Islâmica de Tombuctu é algo mais recente do que as asiáticas e europeias. Em Portugal, foi o documento *Scientia thesaurus mirabilis*, assinado em 1290 pelo rei D. Dinis que criou em Alfama (depois andou entre Coimbra e Lisboa até se fixar em Coimbra) a nossa mais antiga universidade e uma das primeiras da Europa, a par da Sorbonne, da de Oxford, e da de Bolonha – esta a mais antiga das quatro. Tal como a de Tombuctu é uma

universidade corânica, onde se ensinava o Alcorão, a lógica, a matemática e a história, as outras eram também escolas religiosas, em que reinava a teologia. Faziam parte de catedrais ou de conventos. O monopólio do ensino por parte da Igreja, particularmente pelos jesuítas, manteve-se até meados do século XVIII, quando recebeu o primeiro grande golpe, desferido pelo Marquês de Pombal. O último golpe recebeu-o da República, ao instituir o ensino laico.

No Brasil, a universidade surge muito tarde. O melhor ensino de que dispunha, sob governo português, era o jesuíta. O mesmo aconteceu em Cabo Verde, arquipélago em que o ensino de melhor qualidade também pertencia à Ordem de Jesus. As outras colónias – Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Macau e Timor viviam em condições ainda mais pobres. Portugal não tinha interesse em educar as populações: quanto maior o conhecimento, tanto menor a capacidade de tolerar regimes despóticos. O erro do colonialismo brando nesta matéria foi crasso e manifesta-se hoje no elevado grau de analfabetismo e falta de língua materna unificante na maior parte destes jovens países. Na Guiné-Bissau, em Angola, em Moçambique, só uns dez por cento da população falam português, e quase só nas grandes cidades. Os líderes políticos, quando precisam de se deslocar às regiões do interior para falarem com os habitantes, fazem-se acompanhar por intérpretes.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, instituído em 1792, é atualmente a Universidade do Rio de Janeiro, criada com este nome em 1920. Constituía-o a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, que desaguou na Escola Politécnica. São inúmeras hoje as universidades brasileiras, criadas segundo o modelo da primeira.

D. Dinis lançou os fundamentos da cultura portuguesa, não só devido à criação da universidade mas também porque legislou para que os documentos oficiais abandonassem o latim e passassem a ser escritos em português. Nesse tempo as línguas europeias de raiz latina ainda não se tinham diversificado nas línguas românicas, pareciam-se entre elas, a ponto de, no nosso caso, se falar do galaico-português. Língua comum à Galiza e a Portugal, nela se esboçaram os primeiros passos da nossa literatura, os cancioneiros trovadorescos – cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio ou maldizer. Ora D. Dinis também era poeta e ainda hoje são admirados os seus poemas. Na maior parte cantigas de amor, de delicada beleza, bem podiam ter sido inspirados pela esposa, D. Isabel, mais conhecida por Rainha Santa, protagonista do milagre das rosas. Mas parece que não, invoca-se mais Aldonça e outras amantes de quem o rei poeta recebeu, conta-se, cinquenta filhos bastardos.

Observa Rodrigues Lapa, no prefácio à *Crestomatia arcaica*, antologia em que recolheu umas dezenas de textos medievais, que o espólio de D. Dinis é o mais rico da época trovadoresca. Deixou-nos 138 composições poéticas, em que estão representados todos os géneros do lirismo do seu tempo. Dessas 138, 76 são cantigas de amor. À semelhança de seu avô, D. Afonso X de Castela, cognominado *O Sábio*, consta ter composto um livro de cantigas em louvor da Virgem, que se perdeu. Vale a pena lembrarmos a poesia de D. Dinis, bem como o registo de língua em que escreveu, uma língua que é nossa, mas num estádio de desenvolvimento ainda embrionário. Remato assim este ensaio sobre a universidade com uma das mais conhecidas cantigas do rei fundador da nossa cultura de língua portuguesa, aquela em que a donzela pede às flores dos pinheiros notícias do seu amigo, provavelmente marinheiro. D. Dinis, cognominado *O Lavrador*, também promoveu a agricultura e impulsionou algo que já vinha de reinado anterior, de suma importância para fixar as areias do litoral, consolidando assim a linha costeira – os pinhais. Importados dos países escandinavos, os pinheiros muita madeira forneceram para a construção das caravelas. Entre todos os pinhais, o mais famoso é o de Leiria (Azambuja), dado o seu protagonismo numa obra literária de referência para o romantismo português, as *Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett. A cantiga de amigo de D. Dinis que refere as flores de pinheiro é por isso emblemática.

Cantiga de amigo de D. Dinis

– Ai, flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo?
Ai, Deus, e u é?

Ai, flores, ai flores do verde ramo,
se sabedes novas do meu amado?
Ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo,
aquel que mentiu do que pôs comigo?
Ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado,
aquel que mentiu do que m'á jurado?
Ai, Deus, e u é?

[– Vós preguntades polo voss' amigo?
E eu ben vos digo que é san' e vivo.
Ai, Deus, e u é?]

Vós preguntades polo voss' amado?
E eu ben vos digo que é viv' e sano.
Ai, Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é san' e vivo,
e sera vosc' ant' o prazo saído.
Ai, Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv' e sano,
e sera vosc' ant' o prazo passado.
Ai, Deus, e u é?

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIAS NO TEMPO PRESENTE

MARTA VILLARES MUSETTI DE CAMPOS

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo, Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica e Administração Escolar pela Universidade Veiga de Almeida (RJ). Trabalha na equipe de Identidade Institucional e coordena o Núcleo Relacionamento com Famílias na Escola Viva.

> *"Cheguei aqui em minha juventude, uma manhã; muita gente caminhava rapidamente pelas ruas em direção ao mercado, as mulheres tinham lindos dentes e olhavam nos olhos, três soldados tocavam clarim num placo, em todos os lugares ali em torno rodas giravam e desfraldavam-se escritas coloridas. Antes disso, não conhecia nada além do deserto e das trilhas das caravanas. Aquela manhã em Dorotéia senti que não havia bem que não pudesse esperar da vida. Nos anos seguintes meus olhos voltaram a contemplar as extensões do deserto e as trilhas das caravanas; mas agora sei que esta é apenas uma das muitas estradas que naquela manhã se abriram para mim em Dorotéia."*
>
> Ítalo Calvino

Valores coletivos e individuais, participação e limite, expectativas e responsabilidades

Faz parte do ato de educar, correr riscos. Escola e família, cada um em seu papel, se lançam nessa empreitada e estabelecer uma parceria pode ser mutuamente favorável.

Muitas escolas, reconhecendo a importância do assunto, têm investido em projetos visando o fortalecimento dessa parceria. No entanto, nem sempre há clareza do lado da escola sobre o que esperar dos pais, tampouco há clareza sobre quais informações e demandas do âmbito familiar devem ser trazidas à escola, e, na mesma medida, quais informações do âmbito escolar devem ser comunicadas aos pais.

O que a escola espera dos pais quando demanda que participem mais da vida escolar dos seus filhos? O que faz os pais levarem questões das mais diversas ordens à escola, como se esta pudesse, em última instância, responder sobre qual a melhor forma de educar seus filhos?

Partindo do pressuposto de que a Educação nos dias de hoje é fortemente afetada por questões da pós-modernidade presentes em nossa sociedade, urge refletirmos sobre a função formativa da instituição escolar, no sentido de ir ao encontro das demandas da atualidade e, ao mesmo tempo, dar o contraponto necessário.

Não podemos simplesmente nos render aos apelos que toda a gama de recursos e estímulos próprios dos dias de hoje exercem sobre nós, mas devemos, também, reconhecer a evolução e a amplitude que estes mesmos componentes nos proporcionam, e inseri-los em nosso rol de possibilidades e meios com vista a uma vida de mais qualidade para a humanidade.

A contemporaneidade desafia o modelo que pretende simplesmente organizar os espaços entre escola e famílias. Períodos estendidos, outros cuidadores além de pais e mães, as mudanças tecnológicas, a orientação para a sustentabilidade, o fluxo intenso de informações, a globalização e a diversidade são tendências às quais a escola deve estar atenta, pois geram intersecções entre os papéis de cada parte, que tornam necessária a busca por novas soluções colaborativas.

Considerando este contexto dinâmico, o papel da Escola é de suma importância, por ser neste ambiente que a criança/adolescente vive a maior parte de suas experiências no âmbito social.

Realmente, a faixa etária contemplada pela educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) corresponde ao momento em que a Escola funciona como um verdadeiro microcosmo, onde as relações sociais gradualmente se intensificam e ganham força em relação ao contexto doméstico, que, por ordem natural, já não supre mais todas as demandas e anseios do sujeito em formação. Isto não significa que o âmbito doméstico perca a sua importância, ao contrário, o contexto familiar representa a referência primeira, que vai possibilitar que a criança se lance e possa confrontar e confirmar os seus próprios valores com outros com os quais vai se deparar, em um movimento de reformulação e reequilibração constantes.

O que vai nortear as escolhas do aluno em seu desenvolvimento enquanto sujeito é o posicionamento claro de quem o cerca e importa para ele. Cabe à Família estabelecer e praticar de forma coerente e consistente os seus princípios e valores, e cabe à Escola administrar, com abertura e propriedade, os diferentes referenciais éticos presentes na coletividade, tanto no discurso como na execução de seu projeto político-pedagógico.

Entendimento, abertura para o diálogo, comunicação e formas de participação no cotidiano escolar são algumas das estratégias que a Escola Viva tem colocado em prática para favorecer a construção desse modelo de colaboração.

Neste texto, faremos um relato de nossa experiência, na expectativa que essa trajetória possa contribuir para que outros profissionais ou instituições possam refletir e avançar em seus propósitos e atuações.

Uma importante relação

Nesse processo, esclarecer a diferença entre os papéis sociais da instituição escolar e os das famílias não pode ser entendido como um fator distanciador e de antagonismo. Ao contrário, compreender as diferenças favorece a

parceria, possibilita a abertura de espaço para o respeito mútuo, delineando melhor a complementariedade e permitindo que um possa entender a perspectiva do outro.

A família representa a 'ecologia' da criança desde o nascimento e, nesse sentido, introduz o bebê no convívio e nos hábitos da casa, a começar pela discriminação entre função materna e paterna, que são o início da aprendizagem, ajudando na percepção de semelhanças e diferenças entre objetos.

No primeiro ano de vida, os pais acolhem e criam condições para o desenvolvimento do bebê, ainda tão dependente. A criança aprende com a família funções previstas para a sua espécie como falar, andar e usar as mãos para o 'trabalho'. Ou seja, a família humaniza a criança e a escola, por sua vez, a introduz na cultura e estimula o desenvolvimento humano para o que não está previsto mas é possível de ser alcançado.

Em alguma medida, há intersecções entre os papéis da família e da escola na transmissão de tradições, de alguns conhecimentos culturais e de atitudes e valores, mas as famílias de hoje são menores, assim como o convívio com amigos e vizinhos, exigindo muito dos adultos da casa, com seus inúmeros afazeres e responsabilidades, fragilizando-os. A escola, então, vai ao encontro dessa demanda de culturalização das crianças, produzindo um ordenamento para que possam aprender, elaborar hipóteses, extrair conceitos e ensinando um jeito de pensar diferenciado. A escola tem que construir pacotes significativos para favorecer a aprendizagem, para lidar com os desafios da própria espécie como a atenção e a memória.

Ainda relacionando os dois contextos, família e escola, há aspectos claramente correspondentes no que se refere ao desenvolvimento da criança/aluno, por exemplo: se há excesso de controle em casa em relação à impulsividade, agressividade ou mesmo voracidade alimentar, a criança pode se tornar inibida ou tímida em demasia e, ao contrário, se há falta de controle, pode ter dificuldades sociais e de adaptação a diferentes situações; se há muita exigência de maturidade, pode até responder bem, mas perde parte da infância, e, por outro lado, se é pouco exigida, a criança mostra-se imatura em seu comportamento.

Como saber o que exigir? Em geral, a criança mostra o que é capaz de fazer e a sua estrutura corporal sinaliza quando está pronta para novos desafios – se já tem dentes, por exemplo, pode comer alimentos sólidos. Facilitar demais a alimentação, nesse caso, pode trazer problemas em relação à combatividade diante de problemas. Nesse sentido, existe uma relação entre desafios da alimentação e desafios da aprendizagem, ou seja, a forma como se depara diante de dificuldades.

A qualidade da comunicação é outro fator relacionado ao sucesso escolar – conversar, pedir opinião, escutar, levar em conta o que a criança pensa, estimula-a a se expressar e a colocar o seu ponto de vista. Famílias com assuntos amplos, além dos puramente relacionados a coisas imediatas, ajudam a criança a se comunicar e a aprender. Falar de afeto, por sua vez, ajuda a criança a lidar com limites e a entender os sentimentos dos outros, além de favorecer o autoconhecimento e, consequentemente, a autorregulação.

Controle e nível de exigência adequados, comunicação rica e afetividade que possa ser explicitada, incluindo o respeito ao ritmo e a disposição para jogos e brincadeiras, são, portanto, contribuições preciosas da família para o desenvolvimento das crianças, constituindo um importante repertório de experiências.

O processo de adaptação à escola, o desprendimento gradual da família e a conquista da autonomia requerem atenção e apoio, em qualquer idade, para que a entrega aconteça e o aluno se sinta de fato inserido, dentro de seu estilo de ser e no seu devido tempo, a partir dos estímulos e convocações que a escola oferece para que o vínculo se estabeleça em alguma medida, possibilitando o espaço para relação com a aprendizagem.

A ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DE ESPAÇO PÚBLICO

Na idade escolar, a família é a grande referência afetiva, de valores, de hábitos e dos códigos socioculturais.

A Escola é o espaço de construção do conhecimento e de socialização, por excelência. Ela é, em geral, o primeiro contexto extrafamiliar frequentado regularmente pela criança, o que faz dessa experiência um grande desafio para todas as partes, envolvendo preocupações, alegrias, sustos, superações, contrariedades, conquistas, dúvidas, a começar pela escolha da instituição.

Como saber qual a melhor escola? Como será ter o meu filho sob a gestão de outras pessoas? Qual a melhor maneira de acompanhar o processo de aprendizagem? Estas indagações aparecem, entre tantas outras, todas tão legítimas.

Além dos novos personagens (professor, porteiro, inspetor de alunos), a escola representa o ingresso no contexto público, onde a coletividade impera, o que requer um ajuste em todas as referências anteriores, pautadas no contexto familiar, do âmbito particular. Até então, a experiência da criança pequena com o 'outro' era majoritariamente através da família, a partir de suas preferências individuais, e, agora, ela se depara com outros modelos, estímulos e possibilidades.

Para a família, em certos momentos, pode ocorrer uma sensação de estranhamento quando o filho chega da escola com novas formas de se expressar ou de agir.

Na prática, a escola faz as vezes de um microcosmo, no qual o aluno passa a ser um membro de grupo entre 'iguais', com novas perspectivas, que o faz experimentar outros papéis, outros jeitos de lidar com determinadas situações, que, na verdade, lhe proporcionam a oportunidade de se reapresentar socialmente, em um ambiente mais amplo e mais diverso. Ser o ajudante do lanche, escolher quem será do seu time no futebol do recreio traz o desafio de usar critérios e envolve novas responsabilidades.

No contraponto entre a bagagem que vem de casa e o que está vivendo na escola e com seu grupo, a criança ou o adolescente constrói a sua identidade de aluno, diferenciada do papel familiar.

A começar pela forma como os pais entram em contato com a Escola, seja por indicação de pessoas conhecidas, seja por meios mais distantes (Guias, Internet, etc.), na prática, o vínculo entre Família e Escola começa a se estabelecer desde o agendamento da visita inicial, quando os pais vão conhecer a instituição, já com uma representação pré-concebida a partir das informações transmitidas. A forma como são atendidos e recebidos já vai constituindo o início de uma história, a partir das primeiras impressões e percepções.

O propósito da escola deve se fazer presente já na primeira visita e deve permear, na prática, toda e qualquer ação ou atitude, demonstrando alinhamento e coerência em relação ao projeto político-pedagógico. A transparência se apresenta como um valor, gerando um vínculo de confiança e permitindo que acertos e erros possam ser gerenciados com igual credibilidade.

O processo de matrícula, nesse sentido, é simbolicamente fundamental por representar a efetivação do vínculo formal, envolvendo regras, direitos e deveres das partes envolvidas, que vão permear todo o percurso que está por vir. Mesmo sendo um contexto sustentado pelas relações e pela afetividade (ou justamente por isso), a ciência e a clareza das normas vigentes são de suma importância para a compreensão e o bom andamento do trabalho a ser desenvolvido com o aluno/família.

As regras da escola, coerentes com o seu projeto político-pedagógico, devem exercer a sua função de organizar a interação no contexto coletivo, a favor da potencialização da aprendizagem. Diante de novas perspectivas, podem ser revistas, atualizadas ou reafirmadas, sempre implicando as famílias através da informação e da formação dos alunos.

A interdição e a superação de conflitos geram crescimento e transformação, quando há implicação. Sobre o uso de celular na Escola, por exemplo, temos construído uma história junto aos alunos maiores, com intervenções diversas, para, em seguida, avaliar as consequências e destacar as responsabilidades de cada parte, para, então, reabrir a discussão e planejar a reintrodução do hábito, adequada ao contexto escolar e às diferentes faixas etárias.

Na Escola Viva, o aluno é convocado a participar ativamente das propostas, seja no desenvolvimento das tarefas escolares em si, seja nas questões que norteiam o convívio.

Na rotina curricular dos grupos, dos alunos bem pequenos até os do Ensino Médio, predominam momentos coletivos, assim como há, intencionalmente, momentos em que o aluno atua em subgrupos ou mesmo individualmente. Nesses momentos, o aluno, com a mediação de um professor, deve escolher entre as atividades a serem cumpridas, de forma a exercitar uma autogestão, organizando suas preferências e/ou dificuldades nos prazos pré-estabelecidos e definindo, por exemplo, a ordem em que vai executar as tarefas.

Paralelamente, contamos com o envolvimento dos alunos nas rodas ou nas reuniões de representantes de classe para a discussão das questões do cotidiano escolar e do convívio. São iniciativas que proporcionam situações em que devem atuar como membros de grupo, vivenciar o exercício da representatividade, argumentando e fazendo proposições para a solução das demandas existentes, muitas delas levantadas por eles mesmos, previamente, nos grupos-classe. Na prática, o exercício de 'esperar a vez' na roda dos pequenos fica minúsculo quando, mais velhos, chega a hora de ser eleito para representar os colegas, mesmo não concordando com o que a maioria decidiu... É desafiador, mas é um aprendizado importante – a individualidade deve ser respeitada, mas, no contexto escolar, o coletivo impera. E para isso acontecer de forma harmônica, é preciso haver convicção, a cada vez, de que as decisões são legítimas, cuidadas e produtivas, na direção dos princípios que regem o projeto da escola.

Com alunos do Ensino Médio, inclusive, há grupos de trabalho para se discutir questões ligadas a currículo, intervenção no espaço ou outros projetos com a participação deles. Esse movimento exalta a escuta mútua, gerando implicação e confiança nos alunos, sem pôr em risco a soberania da escola, pois há clareza dos limites de participação consultiva e não deliberativa.

Dentro da dimensão de cada faixa etária, é operando com a escolha, a opinião, o discernimento, a crítica que o aluno exercita e desenvolve suas habilidades e competências no grupo, tornando-se apto a enfrentar situações e a traçar suas trajetórias futuras.

A abertura promovida pela Escola precisa do lastro subsidiado pela família para que a criança seja instrumentalizada e autorizada a introduzir-se no mundo do conhecimento formal e a encontrar o seu lugar no âmbito coletivo.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO ESCOLAR

No acompanhamento do processo escolar, escola e família têm papéis distintos e complementares. É importante ter clareza da contribuição de cada parte para as diferentes etapas de desenvolvimento dos filhos/alunos em formação.

Diante dos desafios com que se deparam no âmbito coletivo, a família é naturalmente a referência de valores e afetiva maior, que pode acolher e incentivar a superação dos conflitos, orientando-os e fortalecendo-os para prosseguir, considerando, sem subestimar, a capacidade crescente do aluno enquanto sujeito autônomo. Nesse sentido, cabe à família acompanhar com interesse, legitimando o valor das iniciativas promovidas pela escola e reconhecendo o esforço de produção do aluno. É fundamental que a rotina da criança seja planejada de forma a prever um tempo e um espaço de dedicação às atividades escolares, definindo uma disciplina dentro das possibilidades e estilos de cada família. Momentos de troca no cotidiano familiar podem enriquecer e tornar mais interessantes os conteúdos estudados, na medida em que favorecem a transposição desses conteúdos para outros contextos, ressignificando-os, além dos muros da escola, consagrando a aprendizagem. Ao vivenciar uma situação escolar num outro contexto, a aprendizagem se concretiza por meio da apropriação e o conteúdo passa a integrar o repertório do aluno, movimentando e enriquecendo o patamar de conhecimento, a cada vez.

A escola, por sua vez, deve exercer o seu papel de ambiente de aprendizagem formal e explicitar as expectativas em relação ao desempenho para cada etapa. Se, por um lado, não pode deixar de considerar as singularidades do aluno e as demandas de cada família, por outro, deve trabalhar na direção da coletivização de suas ações, promovendo ações que aproximem as famílias à proposta da escola e favorecendo a compreensão do processo de aprendizagem de seus filhos – reuniões de pais distribuídas no decorrer do ano, eventos de série, fóruns presenciais ou digitais sobre temas diversos, dentre outras iniciativas.

A interlocução Escola-Família é muito importante – considerando as variáveis próprias do contexto de cada família, a escola deve informar e orientar, promovendo 'nutrição' para a participação produtiva da família no processo escolar, ora abrindo espaços, ora delineando limites, a cada situação, sempre balizada pelo parâmetro da coletividade.

As ações da escola devem ter caráter formativo e a equipe deve estar preparada para atuar nessa direção. O esforço é para que as informações sejam passadas de forma fundamentada e contextualizada, favorecendo a compreensão dos motivos de cada encaminhamento proposto.

A escolha da escola com valores afins aos da família é um importante ponto de partida para o êxito da relação entre as duas partes. Não se trata de negação à diversidade, já que, ao contrário, o heterogêneo é tido como um valor, mas, sim, da busca por um alinhamento de concepções primordiais que envolvem o conceito de papel social da escola, de aprendizagem e de sujeito.

Entendimento, abertura para o diálogo, comunicação e formas de participação – uma parceria em construção

Na Escola Viva, as reuniões de pais com a coordenação acontecem no início do ano e introduzem as famílias ao projeto pedagógico de cada série, apresentando o planejamento curricular para o ano letivo, as expectativas de aprendizagem nas diferentes áreas e as principais características da faixa etária, traçando um panorama geral do trabalho a ser desenvolvido.

No decorrer do ano, outras reuniões acontecem entre pais e equipe pedagógica, especificando aspectos da rotina escolar e o desempenho, em processo, dos grupos-classe. Podem ser reuniões ministradas pelos próprios professores sobre as áreas do conhecimento em que atuam, ou sobre estudos de meio, para que a família acompanhe os preparativos pré-viagem junto ao aluno, ou mesmo sobre um tema específico a uma faixa etária e que vale a pena ser tratado proativamente com o grupo de pais.

A nossa ideia, enfim, é proporcionar uma 'nutrição' constante e variada que permita às famílias compartilharem aspectos relevantes da vida escolar de seus filhos, não só na forma de reuniões presenciais.

Na Educação Infantil, os pais são estimulados a levar e buscar seus filhos até a porta da sala de aula, quando podem observar os murais, flagrar situações do cotidiano escolar, encontrar a professora. Para nós, o espaço é também um educador, transmitindo conceitos e informações que nutrem as famílias em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido. Balizados por espaços de espera e horários pré-estabelecidos, os pais ou responsáveis interagem diretamente com a cultura escolar, estreitando relações.

A partir do ingresso no Ensino Fundamental, as famílias ainda podem acessar áreas de uso comum para levar ou buscar seus filhos, que esperam agru-

pados pelo chamado para entrar em aula ou para a saída. São momentos em que os alunos, supervisionados por adultos da escola, interagem entre si informalmente, aquecendo-se para as atividades do dia, quando chegam, ou comentando sobre o que viveram, ao final do período.

Já os alunos maiores têm mais autonomia e alguns são autorizados por seus pais a se deslocarem desacompanhados, como acontece majoritariamente no Ensino Médio e em algumas séries do Fundamental 2.

No decorrer do ano os pais também são convidados para alguns encontros na forma de Cantorias, Saraus, Exposições, apresentações de Música ou Teatro, em grupos menores.

Outras iniciativas preveem a participação presencial das famílias, envolvendo o compartilhamento de responsabilidades, como as Comissões de Formatura e os projetos de sustentabilidade, dentre os quais destacam-se o Comitê de Mobilidade Urbana, que organiza campanhas de orientação para o trânsito e de adesão a outras modalidades de locomoção que não o carro e o Projeto Reviva Livro – iniciativa conjunta entre os pais e a Escola para a reutilização dos livros didáticos e paradidáticos adotados ao longo do ano letivo, representando uma ação concreta do compromisso da Escola Viva com o consumo responsável e com a formação de cidadãos mais conscientes.

Os exemplos acima são significativos por contarem com a mobilização das famílias e agregarem valor ao nosso projeto.

Processos de comunicação e atendimento – um desafio dinâmico e constante

Diante de tamanha demanda e reconhecendo a importância da relação entre escola e famílias, a partir de 2012 a Escola Viva criou em sua estrutura organizacional um grupo de trabalho dedicado a este tema, constituído por membros da coordenação que se reúnem sistematicamente. Visando favorecer a compreensão do nosso projeto e a aproximação com as famílias, o principal foco de atenção dessa iniciativa está no alinhamento dos processos de comunicação e atendimento, buscando dar maior visibilidade e contextualização ao trabalho em seu conjunto. Na prática, essa ação zela pela perspectiva das famílias e investe em iniciativas que tragam clareza e eficácia no atendimento aos pais, por meio de definição de procedimentos, fluxogramas e treinamentos das equipes.

No nosso entendimento, é importante que essa comunicação seja diversificada tanto no conteúdo como na forma. Em relação ao conteúdo, é interessan-

te informar sobre diferentes áreas do conhecimento ou aspectos educacionais do nosso trabalho, para que as famílias possam constituir um repertório do que se passa na escola, compreendendo cada vez melhor os princípios e critérios que regem o nosso projeto, compondo uma cultura institucional, que passa a ser identificada pela própria família. Em relação à forma, acreditamos que cada pessoa tem uma maior afinidade com um ou outro tipo de linguagem ou estímulo – textual, visual, auditivo, gestual, musical, etc. e, por isso, procuramos utilizar formatos diversos em nossos processos de comunicação, além das reuniões presenciais: comunicados e cartas com informações contextualizadas, notícias atualizadas no site sobre as atividades curriculares desenvolvidas, na forma de textos ou vídeos, postagens interativas no Facebook e no Instagram, compartilhamento de blogs feitos pela equipe (Biblioteca, por exemplo) ou alunos, textos de autoria que expressam posicionamentos da escola, Encontros Temáticos na forma de palestras e/ou atendimentos com pequenos grupos de pais sobre tema específico relacionado a uma turma ou faixa etária.

Enfim, esses são exemplos práticos que ilustram a estratégia de uma 'agenda positiva' que a escola procura manter ativa junto às famílias, a fim de qualificar o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, de forma panorâmica, porém precisa e fundamentada.

A COMUNICAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO

Na Educação Infantil, a equipe elabora relatórios individuais semestralmente, com informações sobre o aproveitamento dos alunos. Os pais são chamados para virem à escola e lerem o relatório junto ao professor de seu filho, esclarecendo detalhes e dúvidas. Além disso, ao final do ano, recebem, também em mãos, um álbum que ilustra o percurso do grupo e sistematiza os conteúdos trabalhados. O álbum traz textos, imagens, vídeos, músicas e outras informações e materiais reconhecidos pelas crianças, permitindo que elas próprias sejam interlocutoras de grande parte do conteúdo apresentado.

A partir do Ensino Fundamental, publicamos bimestralmente o Portfólio individual do aluno, instrumento de avaliação que inclui uma amostra atualizada das suas produções, a descrição das expectativas a serem alcançadas e a proposição de novas metas para cada etapa, além do boletim, que traduz o resultado do seu desempenho em notas numéricas e gráficos que mostram o aproveitamento do grupo em cada área do conhecimento, para referência. Os próprios alunos participam ativamente da construção de seu Portfólio, favo-

recendo o entendimento do seu rendimento e a apropriação de seu processo de aprendizagem. Para os pais, o Portfólio funciona como uma síntese esclarecedora da trajetória escolar de seus filhos naquele período.

No Fundamental 2 e no Ensino Médio, a implantação da avaliação em sistema de Portfólio ainda está em processo, de forma a implicar os alunos nas etapas a serem alcançadas, para que reconheçam e utilizem esse recurso com propriedade, a favor de sua aprendizagem.

Paralelamente, nas séries do Fundamental e Médio, a Escola disponibiliza o documento Proposta Pedagógica, explicitando os conteúdos e temas de estudo a serem trabalhados, para que as famílias possam conhecer e acompanhar.

O papel dos eventos de série na estratégia de aproximação das famílias com o projeto pedagógico e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na Escola Viva – conceito e prática

O que significa mostrar aos pais como se brinca de faz-de-conta de supermercado, quando se tem 3 anos? O que significa debater sobre os desafios de conservação e desenvolvimento, junto com profissionais e ativistas, tendo seus pais na plateia, quando se tem 13 anos? Em primeiro lugar, para o aluno significa o orgulho e o prazer de recebê-los em 'seu' espaço, no ambiente em que ele desempenha um outro papel. Também é a oportunidade de mostrar o que aprendeu, quais competências adquiriu.

Os eventos de série merecem especial destaque em nossa programação anual, dando luz ao projeto desenvolvido em cada série ou faixa etária. Em geral acontecem aos sábados e representam um recorte do trabalho que vem sendo realizado, um exemplo vivo e convidativo, envolvendo a equipe, as famílias e, principalmente, os alunos. Nesses dias, eles se transformam em autênticos cicerones, cada um a seu modo, conduzindo seus pais, com propriedade, pelos caminhos do conhecimento percorridos até então. Ao mostrar, explicar e contextualizar cada trabalho, cada processo, cada detalhe, os alunos ao mesmo tempo elaboram e confirmam o conteúdo apreendido.

Os eventos, de fato, ilustram significativamente o projeto do grupo, não só em relação ao conteúdo, mas também na forma como é realizado. Oficinas, performances e mostras de trabalho deflagram a presença das múltiplas linguagens em todo o processo e possibilitam que pais e filhos participem ativamente e compartilhem o trajeto percorrido, trocando experiências, dúvidas, conhe-

cimentos. O fazer estético sensibiliza, informa e forma. A expressão além das palavras promove novas compreensões e amplia o 'acervo' interno do sujeito. O exercício da criação permite a transposição do conhecimento para outros contextos, enriquecendo o repertório e confirmando a aprendizagem.

Conteúdo e forma dos eventos são planejados de acordo com as características de cada faixa etária.

A ESCOLA VIVA – QUEM SOMOS

A Escola Viva é uma instituição escolar particular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio situada no bairro da Vila Olímpia, em São Paulo. Foi fundada há mais de quarenta anos e a sua origem foi o Atelier: Arte Expressão, uma escola de arte para crianças, que logo se estabeleceu como escola regular de Educação Infantil, atendendo a pedidos dos pais, que percebiam o envolvimento de seus filhos com a metodologia proposta. De fato, era uma abordagem ousada para a época, década de 70, uma vez que valorizava a livre-expressão e elegia os temas a serem trabalhados a partir de uma leitura dos interesses do grupo de alunos, constituindo pequenos projetos que correspondiam à demanda dos conteúdos do sujeito, num primeiro momento, o próprio grupo. Com os desdobramentos do trabalho, tanto em relação ao tema como em relação à diversidade de linguagens e às experiências vividas, as necessidades individuais eram também contempladas e, consequentemente, o projeto consolidava-se pelo significado que tinha para o grupo.

Em 1996, a Escola Viva abriu a sua primeira classe de 1ª série (atual 2º ano), iniciando a implantação do Ensino Fundamental. Em 2010, inaugurou o Ensino Médio e hoje conta com mais de 1550 alunos, de Infantil a Médio. O Atelier: Arte Expressão atua com público aberto, oferecendo cursos de Artes Visuais, Música, Circo, entre outros, para crianças, adolescentes e adultos, e, neste formato diversificado de aulas individuais ou em grupos, atende mais de 400 alunos atualmente.

PENSAR A EDUCAÇÃO É PENSAR NA HUMANIDADE QUE QUEREMOS

Escola e famílias são instituições que podem colaborar entre si na tarefa de olhar o presente e o futuro na direção de melhorar sempre a qualidade de vida de todos. Esse é um princípio que respalda nossas escolhas, que norteia nossos planejamentos e que dá perspectiva para o nosso percurso.

Engenho e Arte: uma abordagem da pesquisa acadêmica em literatura

Maurício Silva

Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho.

> "toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente".
>
> (GOLDMANN, 1979)

> "the ideological environment is the only atmosphere in wich life can be the subject of literary representation".
>
> (BAKHTIN, 1978)

Introdução

As *definições* talvez sejam o grande achado e a grande armadilha da ciência moderna: definir é delimitar, cercear, restringir. Nem sempre é possível, por exemplo, definir um processo, já que ele se caracteriza, essencialmente, por uma natural volubilidade, colocando sob suspeita qualquer tentativa de classificação. No complexo universo da arte, tornar-se ainda mais problemático pensar em alguma espécie de definição, já que a arte, por mais contraditório que essa afirmação possa parecer, caracteriza-se pelo fato de ser substancialmente *indefinível*.

Apesar disso, nossa compreensão da realidade revela-se intimamente associada ao modo pelo qual conseguimos defini-la: é curioso que não sejamos capazes de entender o mundo em que vivemos se não for, *cartesianamente*, por meio da demarcação de seus limites, da definição de seus princípios e da caracterização de seus componentes. E, como se isso não bastasse, além de definir, necessitamos também de classificar, atitude que, como lembra Michel Foucault, encontra uma de suas principais manifestações no processo de formação de uma mentalidade essencialmente moderna. (FOUCAULT, 1987)

À literatura, como manifestação própria da originalidade e razão humanas, cabe, portanto, não apenas uma definição – a fim de que possa ser compreendida em toda a sua extensão e profundidade –, mas principalmente uma classificação apropriada. Assim, pode-se dizer que a literatura, em seu sentido lato, refere-se a todo e qualquer discurso em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*. E por intenção estética entende-se a manifestação de uma atitude que transforma o próprio ato humano em arte. Esse processo, adiante-se, não pode prescindir de um *equilíbrio* entre o papel desempenhado pelo autor da obra literária, seus possíveis leitores e a crítica especializada.

Pesquisar literatura é um pouco disso tudo: buscar equilíbrios entre as instabilidades, traçar objetivos e estabelecer critérios de avaliação, apoderar-se de metodologias adequadas ao nosso objeto de estudo, mas, principalmente, aventurar-se no imponderável universo da arte da *palavra* oral ou escrita, uma palavra que, sem se acanhar diante dos desafios e dos limites da expressão humana, logra ser – porventura – a forma mais acabada de manifestação de nossos sentidos, alcançando, no *texto literário*, sua plenitude estética.

O processo de criação literária ocorre por meio de leituras e releituras contínuas da realidade que nos cerca, realidade esta deliberadamente transmudada em *forma* e *conteúdo* literários. Sendo a realidade uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, podemos considerar as obras literárias releituras frequentes desse mesmo universo. Contudo, a obra literária não possui um significado em si mesma, devendo antes adquirir esse significado no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que ela se esvai num estéril movimento de criação. (ISER, 1997) Assim, podemos dizer conclusivamente que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor.

Da mesma maneira que conteúdo e forma "evoluem" cronologicamente, a literatura – que, afinal de contas, é o resultado da conjunção desses dois conceitos, acrescidos da atuação indispensável do leitor – também "evolui" numa dinâmica toda particular: antes de mais nada, reproduz a dinâmica da própria vida, o que lhe confere possibilidade de renovação contínua. Por isso, é possível afirmar que, num sentido amplo, a literatura é a expressão da própria experiência existencial do ser humano, espécie de reformulação criativa de sua existência, e, como ela, depende também de um equilíbrio, não apenas entre forma e conteúdo, entre os papéis desempenhados pelo autor e pelo leitor, entre o contexto literário e os suportes de veiculação da obra, mas um equilíbrio entre a experiência existencial do artista e sua mais acabada expressão, que é a obra de arte: jogo de compensações entre o viver e o criar.

Assim, quando nos referimos à dinâmica dos componentes essenciais da obra literária, estamos tratando exatamente do *processo criativo*, que não é senão a conjunção entre a forma e o conteúdo literários, mas numa interação que se realiza e se completa por meio da sucessão de contínuas leituras e releituras. É necessário esclarecer, contudo, que tal união não se dá de maneira aleatória, mas por meio de uma atuação consciente do autor, pautada em sua capacidade criativa; e do leitor, assentada em sua competência re-criativa. Por isso mesmo, deve haver – por parte do leitor – uma criatividade implícita nas

sucessivas releituras da realidade: abstrair e descrever a realidade pura e simplesmente, tal e qual ela se nos apresenta, significa promover sua tradução, e, não, propriamente uma recriação. Assim, obedecendo à dinâmica da própria vida, o processo criativo/re-criativo jamais será estático e inerte, caracterizando-se antes por uma constante transformação. É, portanto, por meio do leitor, num processo de recriação da obra por parte dele, que um texto irá adquirir determinado *valor*.

Metodologia de pesquisa em literatura

Há inúmeras maneiras de se expressar, e a literatura cumpre – por meio da linguagem verbal – uma dupla função, que é, a um só tempo, viabilizar a comunicação e promover a fruição estética. Uma descrição histórica, uma dissertação sociológica ou uma simples narração jornalística não desempenham o mesmo papel que a expressão puramente literária: faz-se necessário, antes de mais nada, saber discernir o campo de atuação de cada manifestação linguística, segundo suas propriedades discursivas. Desconsiderar esse fato é, na melhor das hipóteses, desrespeitar a especificidade e a independência de cada expressão discursiva, embora seja possível haver um ou mais pontos de intersecção entre todas elas.

Daí a necessidade de se buscar o reconhecimento e a definição de uma linguagem própria da literatura: a *linguagem literária*, e talvez seja essa a primeira questão relativa à adoção de um determinado método, no trabalho de pesquisa em literatura. Essa linguagem presta-se quase que exclusivamente a realizações expressivas que se encontram no universo da manifestação estética, particularmente no âmbito da arte literária. Forma particular de expressão, a linguagem literária constitui uma das bases principais para a distinção da obra de literatura das demais realizações discursivas não literárias. Perceber e definir os componentes dessa linguagem torna-se, por tudo isso, uma das mais importantes tarefas dos críticos e teóricos da literatura, mas também do próprio leitor.

A pesquisa científica da área das humanidades – da qual a pesquisa literária faz parte – pressupõe algumas singularidades que devem ser levadas em conta *a priori* pelo pesquisador. A primeira delas é o fato de que, nas ciências humanas, a pesquisa qualitativa, em geral, apresenta a vantagem de assentar-se numa concepção mais dinâmica entre o observador/observado e a realidade circundante, motivo pelo qual revela-se mais adequada do que a pesquisa meramente qualitativa e/ou experimental:

> "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações". (CHIZZOTTI, 1991, p. 79)

Além disso, especialmente no que concerne à pesquisa na área da literatura, há uma clara tendência em se privilegiar a técnica da pesquisa bibliográfica e documental, o que, evidentemente, não dispensa a adoção de um método determinado (histórico, comparativo, estruturalista, funcionalista etc.), como prescrevem os mais elementares manuais de metodologia; (LAKATOS & MARCONI, 2001) tampouco, deve-se dispensar uma determinada estratégia metodológica, que, no final das contas, irá direcionar toda a perspectiva – ideológica ou não – da própria pesquisa, uma vez que, como afirma Jeniffer Mason, o conceito de estratégia metodológica distingue-se do de metodologia, basicamente consistindo na "logic by which you go about answering your research questions" (MASON, 2002, p. 30).

Ainda no que concerne à pesquisa no campo da literatura, há que se considerar os vários elementos – e suas distinções e papéis – que compõem a abordagem crítica da literatura, aqui compreendida, na mais pura tradição de Antônio Cândido, como um *sistema*. (CÂNDIDO, 1985) Com efeito, além das considerações rigorosamente metodológicas, acima expostas sucintamente, é necessário que se leve em consideração, pelo menos, quatro abordagens distintas e complementares, no trabalho de pesquisa em literatura: 1. as relações textuais, considerando que a produção literária prevê, no mínimo, o texto, o contexto e o intertexto; 2. os enfoques analíticos, que, grosso modo, dizem respeito às perspectivas estética, linguística e ideológica; 3. os suportes críticos, que servirão de instrumento de análise de uma determinada obra, autor, período literário ou outros elementos pertinentes ao universo da literatura, que se traduzem em áreas de estudo, tais como a Teoria Literária, a Crítica Literária ou a Historiografia Literária; 4. finalmente, as abordagens críticas propriamente ditas, as quais consistem, basicamente, na análise (função analítica), na interpretação (função hermenêutica) e na valoração (função axiológica) da literatura.

O estudo da literatura e a sociedade

Analisar o desenvolvimento do pensamento crítico-literário ocidental, ao longo dos séculos, representa um contato direto com uma infinidade de teorias e proposições acerca da obra e do fazer literários. Da Antiguidade greco-romana (Platão, Aristóteles, Horácio), passando pelos clássicos franceses (Boileau) ou pelos românticos alemães (Schiller, Goethe), até chegar aos formalistas russos (Jakobson, Propp), não são poucas as ideias e os conceitos emitidos acerca do fenômeno da criação artística. Inevitavelmente, tais conceitos estão ligados, de modo intrínseco, à época em que foram forjados, embora cronologicamente as teorias mais recentes possuam a prerrogativa de poder repensar as anteriores, o que não significa que sejam melhores ou mais completas. Desse modo, as teorias atuais possibilitam uma análise do objeto de estudo mais acurada e precisa, na medida em que congregam maior experiência de observação, apesar de se fazer irretorquível o argumento de que a arte é basicamente a manifestação do incompleto, do impreciso e do inacabado, como já afirmara uma vez Milan Kundera: "all great works (precisely because they are great) contain something unachieved". (KUNDERA, 1988, p. 65)

Até como resposta a essa inerente imprecisão da obra de arte, as mais recentes tendências da teoria e da crítica literárias procuram contemplar, na medida do possível, a estrutura, a função e o valor da literatura como prática simbólica de transformação/produção de matérias e formas sociais, a fim de que a prática literária possa ser satisfatoriamente definida e analisada no panorama de atitudes que forjam aquilo que se convencionou chamar de *campo literário*, na medida em que, como afirma Bourdieu, só é possível uma compreensão plena de uma obra "com a condição de reaprender a situação do autor no espaço das posições constitutivas do campo literário". (BOURDIEU, 1996, p. 108)

A aplicação, em literatura, dessa perspectiva crítica apresenta alguns possíveis inconvenientes sobre os quais vale a pena refletir. O primeiro deles é aquele que sugere uma espécie de retorno à Sociologia da Literatura tradicional, vincada pelas idéias – não exatamente ultrapassadas, mas deslocadas – de um marxismo em vias de revisão. (SCARPIT, 1964) Este anacronismo é facilmente superado quando se opta, ainda no vasto campo da Sociologia da Literatura, por teorias relacionadas a posicionamentos críticos que, de alguma maneira, buscam inovar na consideração da obra literária e suas conexões com fenômenos sociais. O segundo problema é aquele que sugere um possível abandono da abordagem inamentista da obra literária, em favor de outra perspectiva: na verdade, não se trata propriamente de um abandono, mas da tentativa de estabelecer um equilíbrio entre os elementos que compõem uma obra externa

e internamente, o que, de certo modo, aponta para um desvio dos tratamentos mais radicalmente imanentistas, tal e qual prescrevem tendências teóricas como o Formalismo ou o Estruturalismo. (EAGLETON, s.d.)

Com efeito, o quadro da teoria literária – que até meados do século XX parece ter permanecido excessivamente subserviente às abordagens imanentistas – modificou-se bastante a partir das teorias pós-estruturalistas (LODGE, 1988; YOUNG, 1987) e principalmente a partir das teorias formuladas por Mikhail Bakhtin, que vincula os atos de enunciação à situação social em que eles se inscrevem. No rastro dessa idéia, o próprio teórico russo pôde formular um novo conjunto de conceitos, a partir dos quais sugere a impossibilidade de se estudar uma obra literária fora de sua contextualização social (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN, 1990).

Assim sendo, parece-nos necessário, atualmente, adotar uma metodologia analítica que, aproveitando direta ou indiretamente a heurística bakhtiniana, estabeleça novos parâmetros epistemológicos para a relação entre literatura e sociedade. Tal metodologia pode ser encontrada em teorias que possuem, tanto em sua origem quanto em sua práxis hermenêutica, uma *natureza pragmática* (CALDERÓN, 1996; REIS, 1994; SHAW, 1982), isto é, aquelas tendências que lograram realizar – dentro da própria Sociologia da Literatura – uma apreciação da obra literária a partir de uma série de fenômenos contextuais, indo da Estética da Recepção à Ciência Empírica da Literatura, com incursões diversas pela Análise do Discurso ou pela Sociocrítica (NEWTON, 1993; TADIÉ, 1987).

Com efeito, uma análise que busca contemplar não apenas as particularidades mais estruturalmente intrínsecas de um determinado conjunto estético, mas também como tais particularidades puderam ser forjadas no bojo de uma série de condicionantes extraliterários, não pode prescindir de uma fundamentação metodológica que, de certo modo, privilegie aspectos circunstanciais e contextuais da produção artística, particularmente aqueles que – a partir da clivagem sofrida pelo atual quadro teórico-literário – acabaram ganhando estatuto de fatores condicionantes na conformação e consolidação das tendências estéticas.

Desse modo, faz-se indispensável esclarecer desde já alguns conceitos que, embora nem sempre de modo explícito, fazem parte indissociável dessa perspectiva crítico-analítica do texto literário e, a nosso ver, são indispensáveis à pesquisa na área da literatura: o contexto, o sistema e a instituição literários.

A *primeira questão* a ser discutida é aquela que vincula a literatura a uma série de circunstâncias sociais mais amplas, isto é, que prescreve a necessidade de se avaliar determinadas obras e autores não como meras categorias es-

truturais do texto literário, fato que aponta para o problema mais dilatado do *contexto* literário. Com efeito, parece-nos pouco prudente – e as mais recentes tendências teóricas parecem confirmar essa asserção – aprofundar-se numa análise exclusivamente estrutural de determinado autor/obra, sem levar em consideração fatores contextuais responsáveis por seu êxito ou fracasso e necessários a sua configuração estética. Assim, não se pode levar adiante semelhante tarefa, sem que se dê especial atenção ao papel desempenhado pelo *sujeito interpretante* do texto literário:

> "textos literários não são tratados como objetos autônomos ou atemporais; estão articulados com atores e suas condições socioculturais de ação. Conseqüentemente, os textos não são vistos como *possuindo* seu significado e *sendo* literários; em vez disso são os sujeitos que constroem significados a partir de textos e eles percebem e tratam textos *como* fenômenos literários em seu domínio cognitivo pela aplicação de normas lingüísticas e convenções que internalizaram no processo de socialização nos seus respectivos grupos sociais". (SCHMIDT, 1996, p. 113)

Com efeito, a estilística tradicional, por exemplo, conhece apenas uma compreensão passiva do discurso, o significado neutro da enunciação, ao contrário de sua compreensão ativa, que pressupõe a interação de diversos contextos, pontos de vista, sistemas de expressão etc. Em oposição a esse posicionamento, o contexto não deve ser considerado uma categoria que existe independentemente do fenômeno literário, mas como um elemento intrínseco ao próprio texto, como parte integrante de sua estrutura. Por isso, acreditamos dever fazer parte da obra literária tanto os "suportes materiais da enunciação" (isto é, seus elementos técnicos, como a escrita, a tipografia, o computador etc.), quanto a "situação de enunciação" (isto é, suas circunstâncias, como período, lugar do enunciador etc.), já que o contexto "*informa* em profundidade a enunciação literária" (MAINGUENEAU, 1995, p. 101). Isso fica mais claro quando percebemos que, para a Sociocrítica, as tendências pragmáticas da literatura visam à elaboração de uma *grammaire des contextes*, em oposição à valorização, pelas tendências estruturalistas, de uma *grammaire des textes*, por meio da qual buscam a exclusão do sujeito do discurso e a constituição de um modelo abstrato do funcionamento textual, descolado de seu contexto. (DUCHET, 1979)

Uma *segunda questão* a ser examinada é aquela que diz respeito ao deslocamento do eixo da análise crítica, passando do texto para o sistema literário. Do ponto de vista historiográfico, a consideração da literatura como *sistema* pressupõe, como nos ensina Antônio Cândido, a ideia de "continuidade literária", a forjar uma determinada "tradição", a qual se firma sobre "conjuntos orgânicos" que manifestam um propósito declarado de fazer literatura (CÂNDIDO,

1981). Nesse sentido, importa saber em que medida é possível considerar o fenômeno literário como um sistema sociocultural mais amplo, que extrapola os limites estreitos do texto e ultrapassa as fronteiras da análise estrutural. Verifica-se então a necessidade de se deslocar o eixo analítico para os elementos que condicionam as amplas ações de produção e recepção literárias, adotando uma espécie de abordagem interdisciplinar do fenômeno literário, ao se incorporar o extraliterário, o não-literário, o paraliterário no universo tradicional da literatura. É, portanto, a essa trama de processos interativos, capaz de ampliar consideravelmente a esfera do fenômeno estético, que chamamos de *sistema literário*. A adoção de semelhante perspectiva provoca, no limite, um reposicionamento diante do problema da interpretação, já que depõe o texto do *locus* central da análise literária para colocar, em seu lugar, um conjunto de pressupostos circunstanciais e contextuais que promovem o primado da literatura como sistema.

Em outros termos, a análise de um determinado período literário pressupõe uma mudança de perspectiva que evidencia a passagem do texto para o sistema literário, segundo um processo que parta da descrição e explicação do conjunto regulador dos fatos culturais, os quais regem a conformação de uma determinada estética. E por "conjunto regulador" entendemos o agrupamento de fenômenos ligados à produção, à mediação, à recepção e ao processamento de textos literários. É o que prescrevem as teorias da literatura de natureza mais pragmática, segundo as quais não se deve tematizar

> "o texto literário como entidade autônoma, mas as diversas dimensões do sistema literatura, ou seja, a produção, mediação, recepção e a elaboração pós-referencial de textos literários, [pois] textos são literários apenas na perspectiva dessas constelações acionais sociais concretas, em sistemas históricos definidos por determinados processos de socialização, necessidades cognitivas e afetivas, intenções e motivações gerais e, ainda, por condicionamentos políticos, sociais, econômicos e culturais que correspondem aos sistemas de pressupostos de ação" (OLINTO, 1989, p. 27).

Há, enfim, uma *terceira questão* a ser abordada: aquela que diz respeito ao problema da *institucionalização* da literatura, isto é, dos fenômenos responsáveis, primeiro, pela conversão de um texto em literatura e, segundo, por sua incorporação no processo historiográfico e cultural de uma nação, o que nos leva à imediata relação entre literatura e identidade. Na verdade, esses são temas demasiadamente complexos para serem tratados em poucas linhas, já que se trata, a bem dizer, de uma questão que encontra sua origem na própria concepção do conceito de literatura, podendo ser abordada, consequentemente, a partir dos mais diversos pressupostos e das mais variadas perspectivas.

De qualquer maneira, trata-se de considerar, mais uma vez, a relação entre o texto literário propriamente dito e os inúmeros aspectos extraliterários que possam, em maior ou menor grau, determinar, num período definido, a prevalência de uma estética, a qual se assevera por meio da atuação de algumas instâncias de consagração/legitimação de obras e autores. Assim, pode dizer que a constituição de um *texto* como *literário* depende, basicamente, de uma série de fatores ligados, por contraste, a outros elementos próprios do universo linguístico, que acabam instituindo o *texto literário* como expansão, restrição ou desvio de normas linguísticas definidas, resultando na consolidação do discurso como ficção autônoma. Já a determinação de certa estética como prevalente – o que faz parte também do processo de canonização literária – depende substancialmente de circunstâncias socioculturais específicas, as quais ultrapassam os meros determinantes discursivos e inscrevem-se em práticas institucionais diversas (DUCHET, 1979).

Tal asserção denota, como acabamos de sugerir, a existência de instâncias legitimadoras das estéticas literárias, mas não como consequência de uma relação linear de causa e efeito, senão como parte de um processo dialético em que tais instâncias, ao institucionalizar a literatura, acabam institucionalizando a si mesmas. Daí a importância de algumas instâncias de legitimação que, consolidando determinadas tendências literárias, desempenham, por um lado, o papel de catalisadores estéticos e atuam, por outro lado, como cenários onde se representam os dramas e os embates em torno da afirmação dos autores como profissionais da escrita.

Enfim, a adoção de teorias pragmáticas na atividade crítico-analítica não significa o abandono da análise especificamente estética, no sentido de observação imanente da obra literária; ao contrário, o que aqui se buscou destacar foi a necessidade de se promover um amplo processo de interdisciplinaridade, de relacionamento entre elementos, por assim dizer, literários e, a rigor, não literários. Em outros termos, entre condicionantes socioculturais da obra literária e o texto literário propriamente dito ou, como sugerimos desde o início, entre a literatura e a sociedade.

Comparatismo literário e intertextualidade: percurso de um conceito

A título de exemplo de como um determinado método de análise deve ser aplicado à pesquisa, passamos a fazer algumas considerações sobre o *método comparatista*, em especial sobre seu percurso histórico, a fim de que possamos melhor apreender seus alcances e limites no âmbito da pesquisa em literatura.

Já na Antiguidade Clássica, Aristóteles, sem a pretensão de inaugurar um novo conceito crítico-literário, procurou expor em sua *Arte Poética* o sentido do que chamou de *mimese*, dando-nos a chave para uma primeira compreensão do que, mais tarde, viria a ser considerado o comparatismo literário: para o pensador grego, grosso modo, o texto literário buscava imitar a realidade (imitação em primeira instância), mas tendo sempre como referência uma espécie de modelo a ser seguido (imitação em segunda instância), sendo possível, assim, diferenciar as obras literárias de acordo com a forma como se imita. Ora, escrever *à maneira de* alguém significa estabelecer – objetiva ou subjetivamente – uma relação mínima entre dois textos ou, na pior das hipóteses, entre dois estilos, se por estilo entendermos simplesmente um modo pessoal de narrar. Logicamente, ao se referir à maneira de imitar, Aristóteles alude claramente à imitação da realidade, sem mencionar, neste caso, uma relação explícita de comparatismo literário, conceito que se impõe, contudo, ao sugerir um modo de narrar igual ou semelhante a um determinado autor:

> "Sófocles, de um lado, imita à maneira de Homero, pois ambos representam homens melhores; de outro lado, imita à maneira de Aristófanes, visto ambos apresentarem a imitação por personagens em ação diante de nós". (ARISTOTELES, s.d., p. 292)

De imitação como representação da realidade (*mimese*), Aristóteles chega a uma concepção da literatura que sintomaticamente se aproxima da imitação como "cópia" de um modo pessoal de narrar (*interestilo*), o que, quando levado ao limite, atinge facilmente uma ideia de imitação como "cópia" de diferentes textos literários (*intertexto*). Vista de uma forma algo diferente, essa noção primitiva de comparatismo alia-se, em Horácio, à ideia de tradição: assim, para o célebre poeta latino, escrever é essencialmente manter certa coerência, sobretudo quando se procura *reeditar* (o termo é do próprio Horácio) personagens ou matérias já praticadas por outras obras anteriormente. (HORÁCIO, 1981)

Se a Antiguidade Clássica conheceu o relacionamento entre textos de uma forma ainda incipiente, pouco flexível, o mesmo não se pode dizer da Era Moderna, onde o encontro entre textos diferentes avançou para além da simples cópia ou influência, chegando mesmo a estágios mais avançados do processo comparatista, como a apropriação, a interiorização e a recriação de uma obra por outra. Pensemos, por exemplo, nos contatos férteis estabelecidos entre as obras de autores renascentistas, tais como Camões e Petrarca, Shakespeare e Marlowe e muitos outros; entre autores renascentistas e clássicos, como Dante e Horácio; ou ainda entre renascentistas e medievais, como Cervantes e as novelas de cavalaria. Pensemos ainda na importância do conceito de *Weltliteratur*, nos séculos XVIII e XIX, para as relações literárias ou, já no século XX, no im-

pulso dado a essa questão pelas teorias formalistas (já na década de 1920, o formalista russo Tyniánov fazia referência, ao tratar da questão da evolução literária, à correlação entre os sistemas literários) e estruturalistas. Ainda no mesmo século, Bakhtin contribuiria definitivamente para o desenvolvimento, no campo do comparatismo literário, do conceito de *intertextualidade*, precisamente ao tratar da "multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes", (BAKHTIN, 1981, p. 02) que o autor acabava de descobrir nos romances de Dostoiévski. Na trilha de Bakhtin, Julia Kristeva cunharia, finalmente, o termo em questão, ao declarar explicitamente que

> "tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double." (KRISTEVA, 1969, p. 85)

Posteriormente, o conceito de Intertextualidade foi sendo estudado e aperfeiçoado por outras figuras do estruturalismo francês, como Barthes, Todorov e Genette, este último colocando a ideia de intertextualidade como uma das cinco espécies do que denominaria *transtextualidade*. (GENETTE, 1982)

Atualmente, pode-se falar da intertextualidade de maneira mais apropriada e precisa: definidas as suas principais características, estabelecidos os seus limites e a sua capacidade de interação criativa, expostas as principais teorias a seu respeito, o conceito deixou de ser um objeto de especulação contingente e fortuita para ser alvo de interpretações mais conscientes e de estudos mais acurados, caracterizando-se, em resumo, pela capacidade, por determinada obra, de assimilação e transformação de um ou mais textos. (JENNY, 1979)

Conclusão

Empregar o comparatismo no campo da pesquisa em literatura – aqui tomado como exemplo de uma das possibilidades de aplicação prática de um determinado método a um objeto específico – pressupõe a mobilização de diversos conceitos pertinentes ao próprio universo da literatura, mas também de outras áreas do conhecimento humano, pois, como já afirmou Manuel Sarmento,

> "o conhecimento não é feito nunca da surpresa adâmica de um mundo a descobrir. Pelo contrário, conhecemos a partir do conhecido. O discurso, do senso-comum ao texto científico, é inevitavelmente intertextual, palimpséstico, feito da sedimentação de discursos anteriores que se reinscrevem em novas formulações". (SARMENTO, 2003, p. 96)

É assim que entendemos o trabalho de pesquisa em literatura, para o qual não contam apenas a predisposição e interesse pessoal do pesquisador, mas uma série de elementos condicionantes da própria pesquisa, sem o qual não se atingirá nem a clareza discursiva, nem a excelência científica; nem a criatividade que o trabalho na área da literatura requer, nem a observação acurada da técnica de pesquisa; nem o *engenho*, nem a *arte*.

Referências bibliográficas

ARISTOTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Tecnoprint, s.d., p. 292.

HORÁCIO. *Arte Poética*. In: ARISTOTELES, HORACIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1981, pp. 58 e 62.

BAKHTIN, Mikhail (MEDVEDEV, P.). *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. London: John Hopkins, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981, p. 02.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CALDERÓN, Demetrio Estébanez. *Diccionario de Términos Literarios*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira (Momentos Decisivos)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2 vols., 1981.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade. Estudos sobre Teoria e História Literária*. São Paulo: Nacional, 1985.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

EAGLETON, Terry. *Teoria Literária. Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La Littérature au Second Degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982).

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Sprimont: Mardaga, 1997.

JENNY, Laurent. "La stratégie de la forme". *Poétique. Revue de théorie et d'analyse littéraires*. Paris, (27): 257-281, 1979.

KRISTEVA, Julia. *Sèméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil, 1969, p. 85.

KUNDERA, Milan. *The Art of the Novel*. London: Faber and Faber, 1988.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2001.

LODGE, David (ed.). *Modern Criticism and Theory. A Reader*. London/New York: Longman, 1988.

MAINGUENEAU, Dominique. *O Contexto da Obra Literária. Enunciação, Escritor, Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 2002.

NEWTON, K. M. (ed., int.). *Twentieth-Century Literary Theory. A Reader*. London: Macmillan, 1993.

OLINTO, Heidrun Krieger. (sel., trad., apr.). *Ciência da Literatura Empírica: Uma Alternativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa". In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 91-110.

SCHMIDT, Siegfried J. "Sobre a Escrita de Histórias da Literatura. Observações de um Ponto de Vista Construtivista". In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de Literatura. As Novas Teorias Alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

SHAW, Harry. *Dicionário de Termos Literários*. Lisboa: Dom Quixote, 1982.

TADIÉ, Jean-Yves. *Le Critique Littéraire au XXe. Siècle*. Paris: Pierre Belfond, 1987.

DUCHET, Claude *et Alii*. *Sociocritique*. Paris: Nathan, 1979.

YOUNG, Robert (ed., int.). *Untying the Text: A Pos-Structuralist Reader*. London/New York: Routledge, 1987.

Memória e linguagem em "Educação e Atualidade Brasileira", de Paulo Freire: um diálogo silenciado

Nádia C. Lauriti

Professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho de São Paulo. Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da mesma Universidade.

> "No trabalho de mobilização da memória, o historiador (pesquisador) recolhe os artefatos do passado como aquele que escova a história a contrapelo".
>
> (BENJAMIN, 1994, p. 225)

Para a compreensão de uma obra, um dos caminhos possíveis para se "*escovar a história a contrapelo*" é recolher os "*artefatos*" que cercam as suas condições de produção para resgatar sua memória, buscando o que foi silenciado pelo tempo, mas ficou registrado no oculto de suas entrelinhas...

Interessa-nos, neste artigo, analisar não a obra "*Educação e Atualidade Brasileira*", escrita originalmente por Paulo Freire em 1959 e apresentada como tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco e que foi organizada, contextualizada e editada, em 2001, pelos fundadores e diretores do Instituto Paulo Freire. Nosso objetivo é analisar um fragmento que aparece em uma das edições originais da obra a que tivemos acesso, sob a forma de glosas, isto é, assumindo a forma de ricos comentários manuscritos, colocados à margem pelo autor e diluídos por todo livro. Essas glosas se materializam no discurso como comentários, observações, registros comparativos, respostas a possíveis questionamentos que pudessem ser feitos às suas posições, incorporando, de forma visivelmente dialógica e dialética, as vozes tanto aliadas quanto oponentes às teses que defende.

Considerando as dimensões deste estudo, selecionamos as glosas contidas nos fragmentos registrados nas duas páginas introdutórias da obra – página de rosto e dedicatória – em razão de elas apresentarem uma unidade temática, a saber, a construção da identidade nacional pelo uso democrático da linguagem pelo povo brasileiro e também por elas mobilizarem polifonicamente vozes das quais é possível extrair posições do autor (ser no texto), do scriptor[1] (ser no discurso) e do escritor (ser no mundo) que exercendo radical liberdade de pensamento, com um olhar oblíquo, vai adiante do discurso instituído e o desafia.

Busca-se delinear nesses fragmentos selecionados o "*ethos*" dialógico freireano que, temos por hipótese, já se encontra nessa obra como um todo e, embrionariamente, também nesses fragmentos. Nossa abordagem é feita tendo por base a Análise de Discurso de linha francesa, investigando-se os aspectos linguísticos e argumentativos que explicitam os modos do dizer, do

1 Cf: Willemart (1999) em sua análise de manuscritos distingue três instâncias narrativas: o escritor cercado pelas circunstâncias da vida que realiza a obra, imprimindo nela suas experiências; o scriptor – instância entregue à escritura e coagido pela linguagem e o autor – a mão que se deixa levar pela escrita que confirma o texto definitivo e o assina.

mostrar e do ser no discurso. Utiliza-se a concepção de "*ethos*" desenvolvida por Maingueneau (2004, 2005 e 2008) que partindo de uma releitura do ethos retórico de Aristóteles, inscreve o conceito no quadro da Análise do Discurso e o define como a construção de uma imagem de si que ocorre *no* e *pelo* discurso, ou seja, trata-se de revelar uma maneira de ser, a partir de uma maneira de dizer (componente linguístico) e de uma maneira de mostrar (componente argumentativo).

1. Contextualização da obra

Conforme os prefaciadores da edição de 2001 de "*Educação e Atualidade Brasileira*", em vida, Paulo Freire relutava em aceitar a publicação dessa tese, revelando "*certamente a preocupação cada vez mais dialética de dar ao lume um trabalho produzido em um contexto já distanciado da maioria dos leitores de hoje*" (p. IX). Reconhecem, entretanto, que nessa obra escrita em 1959 já se encontravam potencializados os eixos e as categorias que iriam perpassar todas suas obras posteriores.

Para concretizar os anseios e cumprir as recomendações de Paulo Freire, os organizadores da obra, além do prefácio, prepararam uma edição primorosa, acrescida de três importantes paratextos que contextualizam política, cultural e historicamente a época em que a obra foi produzida.

O primeiro paratexto apresentado "*Paulo Freire e o pacto populista*", escrito por José Eustáquio Romão – realiza uma minuciosa reconstituição histórica da época da denominada "*República Populista*" no Brasil (1950 – 1964), para que o leitor possa compreender a obra a partir das condições histórico-sociais da sua produção.

O segundo paratexto, igualmente esclarecedor, registra o depoimento do professor Paulo Rosas, intelectual, militante e amigo de Paulo Freire, com o qual ele trabalhou no Serviço Social da Indústria e que dirige uma importante instituição de estudos freirianos em Recife.

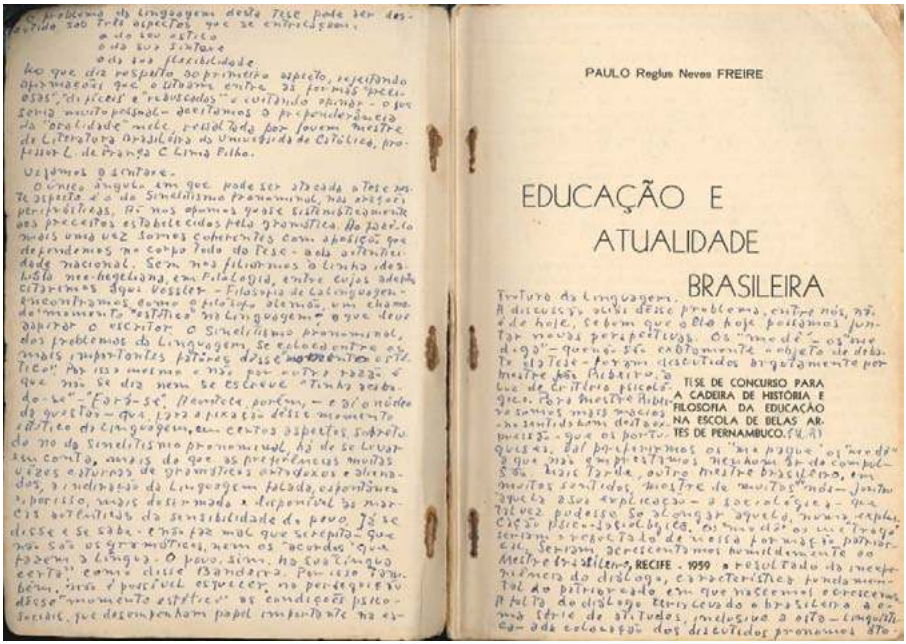
O terceiro paratexto é de responsabilidade de Cristina – uma das filhas de Paulo Freire que vive na Suíça – que descreve, a partir de suas lembranças mais recônditas, o ambiente familiar em que a tese foi escrita.

No processo de preparo e reconstituição dessa obra para publicação, seus organizadores ressaltam o trabalho paciente de Lutgardes Freire, seu filho mais novo, que "*compulsou as obras consultadas por seu pai, que constam da bibliografia de Educação e Atualidade Brasileira, no sentido de buscar anotações, comentários e trechos sublinhados*". (p. XI).

Esse levantamento e sua consequente ordenação também contribuíram para que obra fosse mais uma vez contextualizada e a vontade do autor atendida.

Todos esses elementos paratextuais contextualizadores contribuem não só para uma compreensão mais vertical da obra, como também para construção de um "*ethos*" que Maingueneau (2008) chama de "*pré-discursivo*". Muito embora o autor reconheça que o "ethos" está crucialmente ligado ao ato da enunciação, não se pode ignorar que o leitor constrói representações sobre o autor antes mesmo de interagir com o texto. Assim, as informações coletadas pelos paratextos ou a leitura de outras obras suas corporificam Paulo Freire como um ser histórico, encarnado, com um caráter e uma forma específica de se mover no espaço social e de inserir-se em um mundo ético particular que a análise das enunciações contidas nos fragmentos poderão confirmar.

2. A forma do conteúdo: a glosa



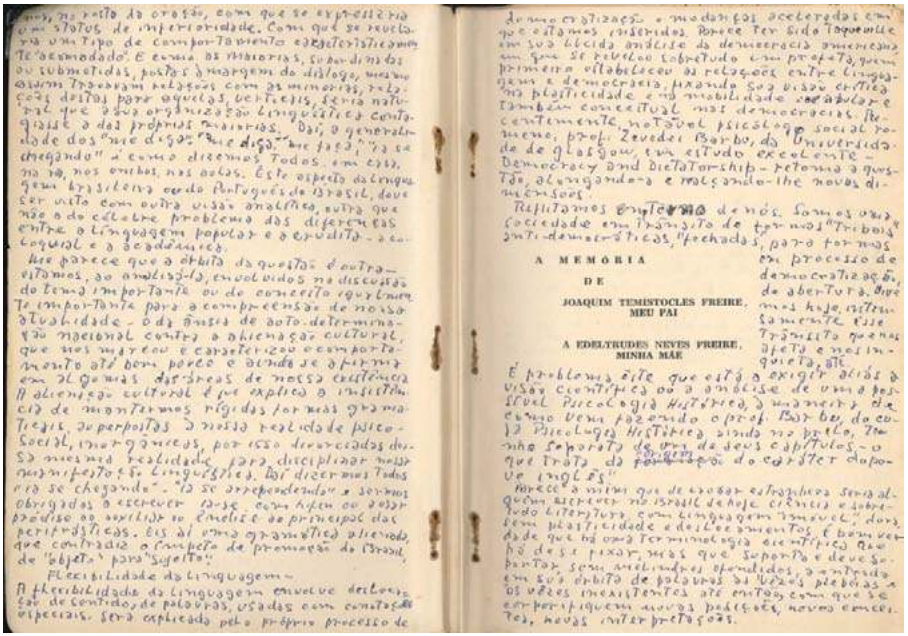
PAULO Reglus Neves FREIRE

EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA

TESE DE CONCURSO PARA A CADEIRA DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO.

RECIFE - 1959

Fonte: Cópia digitalizada da tese original.



A MEMÓRIA
DE
JOAQUIM TEMISTOCLES FREIRE,
MEU PAI
A EDELTRUDES NEVES FREIRE,
MINHA MÃE

Fonte: Cópia digitalizada da tese original.

Esses fragmentos selecionados para análise expõe maneiras de dizer e de mostrar pela enunciação, que constituem também uma maneira essencialmente dialógica de ser no discurso e no mundo, mobilizando questões relativas à memória da escritura, ao estilo e à identidade.

Paulo Freire mantém a dialogicidade com seu próprio ensaio e com ele dialoga por um impulso radical para completá-lo, interrogá-lo, expandi-lo e para fazê-lo responder às possíveis objeções a sua tese, contestando tanto o discurso instituído pelas normas sociais e políticas, quanto pelas coerções gramaticais.

Para tal, Paulo Freire utiliza extensos comentários explicativos ou glosas manuscritas, anotadas às margens do papel envelhecido ou entre as linhas das páginas introdutórias, que se impõem ao leitor visualmente como ideias silenciadas, como indícios sobreviventes de um tempo passado.

O contato com essas glosas enxertadas em uma das cópias da obra original editada pessoalmente pelo autor em Recife, sem o apoio de uma editora, transporta quem as lê para uma outra dimensão espaço-temporal, afetando sua sensibilidade e permitindo a construção metonímica de uma mão encarnada que, ao dar carnadura à palavra escrita, diz e mostra algo a mais do que foi silenciado e aguarda para ser desvelado.

As glosas, no fragmento analisado, tematizam o papel da linguagem na autodeterminação da identidade brasileira, em sua interface com a construção da democracia no país. Elas respondem dialogicamente às objeções de enunciadores potenciais ou reais, possivelmente à banca de examinadores que o arguiu durante a apresentação do trabalho na Escola de Belas Artes. Vale ressaltar que as glosas mantêm coerentemente o mesmo tom dialógico que se constata quando se lê esta ou outras obras do saudoso pesquisador pernambucano.

Esses comentários colocados à margem do texto não funcionam como simples operadores metadiscursivos que promovem reformulações internas no corpo de um texto para facilitar a compreensão, mas sim como movimentos dialógicos do autor frente ao próprio texto que produziu.

Sobre essa função da glosa nos lembra o autor chileno Martin Cedra (2005) que a glosa foi um dos recursos hermenêuticos utilizados pelos monges da Idade Média com o objetivo de clarear um ponto escuro, desfazer uma dúvida ou posicionar-se em relação a objeções e para tal acrescentavam, às margens do texto, seus comentários. Essa posição espacial marginal ligava cada glosa a um aspecto textual que tivesse requerido explicações, sendo que algumas vezes sobressaia-se ao próprio texto original, adquirindo certa autonomia. Por essa razão levanta a intrigante hipótese de que

> "No seria abusivo, de este modo, siñalar la glosa marginal de los monjes de la Eddad Media como uno de los pasos iniciales de esto que hoy llamamos el ensayo". (CERDA, 2005, p. 255).

Confirmando a posição de Cerda, curiosamente a glosa de Paulo Freire de que tratamos não se liga espacialmente a um aspecto específico do texto, já que está escrito em suas páginas iniciais ladeando a página de rosto e a dedicatória, dando a impressão de ratificar as ideias expressas no texto como um todo e respondendo polifonicamente às objeções feitas a ele.

Por essa perspectiva, a glosa seria um ensaio em estado embrionário que o ensaísta pode maximizar e conferir autonomia. Para Cerda, o impulso original da glosa sobrevive em nossos dias, na nota que informa, comenta e situa um outro texto maior. Trata-se de um ato linguístico que aproxima o leitor do texto e por isso não deve ser depreciado enquanto gênero, mas compreendido o mecanismo de vozes que agem internamente nele e o configuram.

Assim, embora o texto original da obra de Paulo Freire tenha sido atualizado pelos editores e compulsada sua bibliografia pelo filho do autor, as glosas que o texto apresenta guardam tesouros de sentido potencial, escondem a matriz de verdadeiros ensaios paralelos, preservam a memória da escritura e, portanto, não merecem ser desqualificadas enquanto gênero. O conhecimen-

to do pensamento freireano, em especial de sua obra máxima "*Pedagogia do Oprimido*", pode ser enriquecido não só pela leitura "*Educação e Atualidade Brasileira*", mas também pelas glosas que nela encontram-se diluídas na edição original.

Na esteira dessa reflexão, julgamos procedente não apenas o conhecimento e a análise desses fragmentos metadiscursivos, mas também e, sobretudo sua publicação, como forma de aproximar os leitores de hoje da gênese do pensamento do patrono da educação brasileira para perpetuar sua memória.

Como se vê pela arquitetura textual da glosa, além da singularidade verbo-visual que o padrão caligráfico impõe ao leitor, outros aspectos marcam a historicidade do texto: o padrão datado da grafia de certas palavras, a acentuação alterada por inúmeras reformas ortográficas e a categorização gramatical da colocação pronominal ("o 'sinclitismo' de que o autor nos fala no texto") entre outros. Em paralelo, encontram-se a página de rosto da "*tese*" datilografada nos padrões acadêmicos exigidos até hoje e a primeira dedicatória que desfaz o elo gráfico estabelecido pelos enunciados manuscritos e diluem a presença do enunciador encarnado, desfazendo qualquer traço de individualização. Dessa construção textual híbrida é possível entrever um sujeito discursivo que, ao registrar suas marcas fala de si, fala da sua memória, fala do seu tempo e fala do mundo e para o mundo.

Em termos gerais, a forma do conteúdo – a glosa – expressa nesse fragmento registra o diálogo de Paulo Freire consigo e com o mundo, ratificando sua categoria maior – a dialogicidade, colocando-o em um espaço discursivo móvel no mapa de sua reflexão, reinventando-se com a descrição que faz do mundo e delineando o contorno de sua própria voz no diálogo permanente e polifônico com o outro.

3. O conteúdo da forma e a produção de sentido: o princípio da intertextualidade entre o dizer e o mostrar

3.1. A instância do dizer

Na dimensão do dizer, os fragmentos da glosa ancoram-se em uma unidade temática, explicitando a posição de Paulo Freire, em relação à linguagem que é utilizada no corpo da "*tese*". Sempre de forma dialógica e dialética, o autor divide sua argumentação em três dimensões que se entrelaçam: estilo, sintaxe e flexibilidade.

Ele rejeita a crítica dos oponentes sobre a utilização de "*expressões rebuscadas*", e aceita a preponderância de certa "*oralidade*" no seu texto, por reconhecer a utilização consciente do "*sinclitismo pronominal nas orações perifrásicas*"[2].

No texto, Paulo Freire opõe-se frontalmente aos preceitos da gramática instituídos à época, por julgar que ela exclui o povo do diálogo, mostrando-se coerente com as posições ontológica e epistemológica que defende no corpo da obra. Essas posturas ancoram-se na ideia da construção de uma identidade nacional pela apropriação da norma padrão pelo povo que por não exercitar o diálogo é silenciado. A aguda leitura que faz do mundo o diálogo é silenciado. A aguda leitura que faz do mundo já prepara as bases para a "*Pedagogia do Oprimido*" e sugere os processos ontológicos e epistemológicos do "*sendo*" e do "*conhecendo*" que desenvolveria no futuro.

O fragmento revela uma aguda consciência da linguagem e uma maneira singular de escrever que vai ser intensificada ao longo de sua obra, atribuindo-lhe uma identidade não só conceitual, mas também estilística e literária.

À frente de sua época, o educador pernambucano defende, já na década de 50, o que os atuais estudos linguísticos revelam: "*O português do Brasil corresponde a um uso coletivo típico e particularizado que vem apresentando diferenças visíveis desde o século XIX*". (PINTO, 1988, p. 37). É o que ocorre com as tendências para a próclise no português do Brasil ("*os me dê*") em confronto com a opção pela ênclise no Português de Portugal ("*dê-me*") Essas diferenças refletem uma cosmovisão traduzida de formas diferentes nas duas realidades. Por essa razão, o autor apresenta uma lúcida e argumentada defesa da necessidade de que o povo (o oprimido) exercite a linguagem pelo diálogo com o opressor, na busca pela "*autenticidade nacional*" em todas as dimensões: política, educativa e linguística. O "*sinclitismo pronominal*" coloca-se, assim, como uma das formas de reação não apenas contra as normas impostas por "*gramáticos ortodoxos e alienados*", mas contra o pensamento hegemônico colonialista que não considera "*uma linguagem falada espontânea e, por isso, mais desarmada e disponível às marcas autênticas da sensibilidade do povo*". Considera que quem faz a língua não são os gramáticos e nem os acordos, mas o "*povo com sua língua certa*". Nesse movimento polifônico, o autor traz intertextualmente para o interior da sua enunciação uma alusão ao poema de Manuel Bandeira:

2 O autor usa essa expressão, comum à época, para referir-se ao conjunto de fatos e regras a respeito da colocação do pronome átono, expressas, sobretudo em construções que se manifestam por um verbo principal e um auxiliar.

"A língua certa do povo

A vida não chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada"

(BANDEIRA, 1993, p.135)

Como Manuel Bandeira, Paulo Freire é um entusiasta da cultura brasileira e também denuncia a tensão existente entre a dominação do povo, submetido aos padrões culturais do colonizador e a necessidade de sobrevivência da cultura nacional. Ambos defendem a importância da expressão de uma possível identidade linguística brasileira que se apoie nos princípios da liberdade, da renovação das normas gramaticais e na não desqualificação da fala popular.

Claro está que essa preocupação em Paulo Freire encontra-se atrelada a um projeto político mais amplo de promoção do Brasil "*de objeto para sujeito*". Com essa crítica ele afronta, não só a imposição da gramática, mas também os demais poderes instituídos, desestabilizando os discursos oficiais fundadores da "*nacionalidade*", se vistos do ponto de vista do colonizador e da sua história oficial.

Por essa posição entrevê-se uma tentativa de reconstrução das vozes sociais silenciadas do povo que o "*momento estético*" da escritura da glosa autoriza trazer para o interior do seu próprio discurso.

Diante da ditadura da implacável sintaxe, materializada e metaforizada pelo "*sinclitismo pronominal*", ele reconhece a natureza histórica, social e cultural da linguagem, diretamente ligada à sociedade, a grupos e a indivíduos que a dinamizam pelo uso.

Nesse universo, cada variante linguística utilizada expressa tensões, valores e visões de mundo, incluindo ou excluindo aqueles que podem ou não fazer uso delas e selecionando as vozes coletivas ou individuais que podem ser ouvidas ou devem ser silenciadas política, social e culturalmente.

3.2. Intertextualidade, dialogismo e produção de sentido na glosa

O conceito de intertextualidade, tão intensamente usado na glosa, teve sua origem na Teoria Literária e foi introduzida na década de sessenta por Júlia Kristeva, com base no conceito de dialogismo de Bakhtin. Sendo essa uma das mais importantes categorias do pensamento freiriano, torna-se procedente verificar como ele se manifesta no fragmento analisado, não sem antes recuperarmos os conceitos de intertextualidade, dialogismo e polifonia.

Em "*Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*", Bakhtin defende que cada texto é constituído por um intertexto e, por essa razão, ele não pode ser compreendido isoladamente, já que ele está em permanente diálogo com outros textos.

> "O texto só ganha vida em contato com outro texto (com o contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos...por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas". (BAKHTIN, 1997, p. 162)

Assim, torna-se pertinente buscar os intertextos que estabelecem esse "*contato dialógico*" com a glosa selecionada para que ela ganhe vida na dimensão discursiva do "*mostrar*".

Koch et al (2008) descrevem a intertextualidade sob a perspectiva da Linguística Textual, que incorpora o postulado de Bakhtin, propondo a distinção entre intertextualidade em sentido amplo, que está presente em todo e qualquer discurso, e a intertextualidade em sentido restrito que é atestada pela presença de um intertexto.

Para as autoras, a relação entre produção de sentido e intertextualidade vem sendo discutida por diferentes ângulos, entre os quais encontra-se o da perspectiva sócio-semiológica de Verón (1980) para o qual

> "(...) no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos – manuscritos, rascunhos, primeiras versões e versões intermediárias – que, embora funcionando como etapas de produção, não vão aparecer na superfície do discurso "produzido" ou "terminado". Mas o estudo de tais textos pode oferecer esclarecimentos fundamentais não só sobre o processo de produção em si (veja-se a pesquisa da Crítica Genética) como também sobre o processo de recuperação. Trata-se, conforme as palavras de Verón, de uma 'intertextualidade profunda', já que tais textos, que participam do processo de produção de outros textos, não atingem jamais (ou muito raramente) a consumação social do discurso". (apud KOCH et al, 2008, p. 15)

Ampliando-se a posição de Verón, talvez seja possível considerar que essa "*intertextualidade profunda*" encontra-se presente também na relação que se estabelece entre um texto-fonte e suas glosas marginais que com ele dialogam. Justifica-se, assim, buscar o sentido que emerge do confronto de objetos textuais como o manuscrito e sua versão editada e o texto-fonte e suas glosas, sob a égide do dialogismo e da intertextualidade, considerando-os novos textos, marcados pela intertextualidade profunda presente em sua gênese.

Entre os diferentes tipos de intertextualidade tratados pelas autoras: temática, estilística, implícita, autotextualidade, intergenérica, tipológica, das semelhanças e das diferenças, é preciso distinguir a intertextualidade em sentido amplo que permite identificar a presença do outro no que dizemos ou escrevemos e faz parte de todo discurso e a "*stricto sensu*" que "*ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores*". (Id. Ibid., p. 17).

Cabe ressaltar que há autores que utilizam esse conceito somente nos casos em que ocorre a incorporação de textos alheios, quando são inseridos trechos do próprio autor ou rasuras, eles são denominados '*autotextualidade*' ou '*intratextualidade*' nas quais poderiam ser encaixados os manuscritos, os rascunhos e as glosas.

Assim, além da intratextualidade estabelecida entre a glosa com o texto-fonte, vejamos, a seguir, alguns exemplos que registram outras ocorrências de intertextualidade no fragmento sob análise.

3.2.1. Intertextualidade explícita

São várias as ocorrências em que Paulo Freire, recorrendo ao argumento de autoridade, como é frequente no discurso acadêmico, utiliza referências e citações:

1) "*Sem nos filiarmos à linha neo-hegeliana, em filologia, entre cujos adeptos citaremos aqui Vossler – encontramos como o filósofo alemão, um chamado "momento estético" da linguagem a que deve aspirar o escritor*".

Observa-se que a estratégia discursiva da citação é utilizada como recurso para explicitar dialeticamente sua posição teórica e validar sua tese, indicando uma validação parcial: concordância com o conceito, mas não com a perspectiva ideológica.

2) "*O povo sim, na sua 'língua certa', como diz Bandeira...*".

O autor traz para dentro do seu enunciado, intertextualmente, a voz de Manuel Bandeira, utilizando-a como argumento de autoridade para validar as ideias que defende, desta vez com função de adesão total à voz exterior.

3) *"Os 'me dê'; os 'me diga' que não são exatamente o objeto de debate da tese – foram discutidos argutamente por mestre João Ribeiro, à luz do critério psicológico. Para mestre Ribeiro, somos mais macios – no sentido bom dessa expressão – que os portugueses".*

Mais uma vez é utilizada a citação como argumento de autoridade, utilizando desta vez o critério psicológico, em um movimento dialógico que vai coletando diversas vozes que são incorporadas polifonicamente.

4) *"Mais tarde, outro mestre brasileiro, em muitos sentidos, mostra a muitos de nós – que juntou àquela a sua explicação – a sociológica – que talvez pudesse se alongar, numa explicação psico-sociológica. Os 'me dê', os 'me traga' seriam resultados de nossa formação patriarcal. Seriam, acrescentamos humildemente ao mestre brasileiro, o resultado da inexperiência do diálogo, característica fundamental do patriarcado em que nascemos e crescemos".*

Fiel ao seu pensamento, visceralmente dialético, Paulo Freire orquestra intertextualmente um coro de vozes que se entrelaçam e complementam-se e que podem ser assim diagramadas:

R – afirmação plena: autodeterminação plena x alienação cultural
5 — argumento pessoal (Paulo Freire) – "inexperiência do diálogo"
4 — argumento sociológico (outro mestre brasileiro) – "formação patriarcal"
3 — argumento psicológico (João Ribeiro) – "somos mais macios que os portugueses"
2 — argumento poético (Manuel Bandeira) – "a língua certa do povo"
1 — argumento acadêmico (Vossler) – "momento estético"

Trata-se de uma arquitetura intertextual e argumentativa visceralmente marcada pela dialogicidade, que perpassa o texto fonte e que se verifica também na pequena glosa sob análise, o que parece indicar que mais do que simples estratégia discursiva, essa dialogicidade marca uma forma personalíssima de pensar e de agir no mundo.

3.2.2. Intertextualidade implícita

A glosa apresenta também esse tipo de intertextualidade implícita que se caracteriza pela introdução de intertextos oriundos de enunciadores de ori-

gem desconhecida[3]. Nesses casos, a fonte é um enunciador genérico, representante da sabedoria popular, da opinião pública, da "*vox populi*". Para Koch et al (2008), trata-se de "*enunciações-eco*", isto é, de outras enunciações anteriores validadas por esse enunciador genérico que é o representante de uma voz já conhecida. É o que se verifica no exemplo a seguir:

5) "*Já se disse e se sabe e não faz mal que se repita que não são os gramáticos nem os acordos que fazem a língua. O povo, sim, na sua língua certa*".

Paulo Freire recupera e avaliza, intertextualmente, a voz dos enunciadores anônimos. Ele incorpora o saber geral da comunidade, no interior do qual ele vai re-enunciar seu argumento de que é o povo que faz a língua, validando essa ideia.

3.2.3. A instância do mostrar

Nesta dimensão, busca-se analisar os recursos argumentativos entendidos como verdadeiros gestos linguísticos que vão muito além da epiderme textual da instância do "*dizer*" (nível linguístico), mas deslocam-se para o nível do "*mostrar*", revelando o que argumentativamente aparece implícito no discurso e também introduz ações (instância do "*fazer*") do enunciador. Assim, a significação torna-se possível graças a essas três dimensões: a do **dizer** (representação linguística explícita no nível da superfície textual), a do **mostrar** (representação argumentativa presente no texto) e a do **fazer** (ações do enunciador que o texto revela e configuram o seu "*ethos*" como veremos adiante).

Cabe ressaltar que mesmo em se tratando da análise de glosas acrescidas a uma obra já concluída, esses fragmentos textuais mantêm, no intertexto, os mesmos recursos argumentativos que o leitor encontra também no interior da obra como: advérbios e expressões modalizadoras, seleção lexical, uso de tempos verbais, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos, argumentos de autoridade e polifonia.

Se na instância do "*dizer*" evidencia-se o conteúdo do que é dito, na instância argumentativa do "*mostrar*" os gestos linguísticos indicam o modo como é dito, revelando intenções, sentimentos, sentidos e atitudes do enunciador em relação ao seu discurso, dando vida às vozes que se fazem ouvir no discurso dialógico freiriano.

3 É o que ocorre nos provérbios, frases feitas, ditos populares ou outros que fazem parte da memória coletiva social da comunidade discursiva na qual o texto se insere.

Os exemplos são numerosos, mesmo em se tratando de uma pequena glosa, podendo-se citar os mais relevantes:

> 6) "*No que diz respeito ao primeiro aspecto, rejeitando afirmações que o situam entre as formas 'preciosas', difíceis e rebuscadas e evitando opinar – o que seria muito pessoal – rejeitamos a preponderância da oralidade nele ressaltada*". (grifo nosso)

Paulo Freire utiliza, dialeticamente, argumentos cumulativos, valendo-se de articuladores meta-enunciativos que comentam a própria enunciação, impondo uma leitura dialógica que introduz outras vozes (alguém afirma o que está sendo rejeitado pelo autor). Nesse contexto, são utilizados verbos performativos explícitos, isto é, verbos que realizam as ações que veiculam – "*rejeitar*", "*evitar*", "*opinar*" – além de manifestarem as atitudes do autor em relação aos enunciados produzidos.

Quanto à ocorrência dos operadores argumentativos, são inúmeros os exemplos: "*acontece, porém*", utilizados para indicar refutação da proposição anterior; "*por isso mesmo e não por outra razão*", utilizado para introduzir uma justificativa reiterada da asserção anterior; "*aliás*", introduzindo de maneira subrepitícia um argumento decisivo apresentado à título de acréscimo; "*inclusive*" usado para estabelecer uma hierarquia de argumentos e inserir o mais forte; "*daí dizermos*" para encadear um argumento conclusivo; entre outros articuladores que constroem a arquitetura argumentativa da glosa.

Como já vimos na reflexão anterior sobre as ocorrências de intertextualidade explícita, vários são os exemplos dos argumentos introduzidos por autoridade polifônica que utilizam os julgamentos de outros autores para validar sua tese[4]. Acrescente-se a eles a ocorrência a seguir:

> *7) "Parece ter sido Torqueville, em sua lúcida análise da democracia americana em que se revelou, sobretudo um profeta, quem primeiro estabeleceu as relações entre linguagem e democracia, fixando sua visão crítica na plasticidade, na mobilidade vocabular e também conceitual das democracias".*

Cumpre ressaltar que a dialogicidade – *constructo* maior do pensamento freiriano – encontra-se materializado nessas ocorrências de utilização do recurso argumentativo da autoridade polifônica, fazendo-o dialogar com os autores que ele traz para o interior do seu enunciado, ora reconhecendo a legi-

4 Cf: Ocorrências 1, 2, 3, e 4.

timidade da proposição[5], ora recomendando sua legitimação[6], ora manifestando uma concordância apenas parcial com o conteúdo proposicional veiculado[7].

Esse dialogismo vertebrador, que marca o discurso freiriano materializado em todas as suas obras, afasta-o do discurso autoritário, monofônico em que o enunciador se coloca como porta-voz da verdade e o faz interagir com as vozes de aliados e oponentes discursivos, reconhecer-lhes certa validade sem abrir mão das teses que apaixonadamente defende, dando ao seu discurso a força da persuasão que o caracteriza.

Na esteira dessas reflexões analíticas, torna-se necessário estabelecer a distinção entre os conceitos de intertextualidade e polifonia. Para tal, recorremos à distinção proposta por Koch et al (2008) que considera o conceito de polifonia mais amplo do que o de intertextualidade que pressupõe sempre a presença de um intertexto explícito ou implícito. Já a polifonia, segundo a autora, é um conceito criado por Ducrot (1984), a partir do postulado dialógico de Bakhtin que

> "(...) exige apenas que se representem, encenem (no sentido teatral), em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores (reais ou virtuais) diferentes (...). Isto é, 'encenam-se' no interior do discurso do locutor perspectivas ou pontos de vista por enunciadores diferentes, sem que se trate, necessariamente, de textos efetivamente existentes". (KOCH et al, 2008, p. 79)

Dessa forma, em consonância com essa perspectiva torna-se possível identificar o movimento polifônico do texto, sob a égide do dialogismo bakhtiniano.

Pode-se observar as manifestações discursivas desse dialogismo (polifonia para Ducrot), em inúmeras ocorrências diluídas ao longo da glosa e que se manifestam por diferentes recursos:

I – O uso de proposições negativas que incorporam polifonicamente a afirmação de outra

8) *"**Sem** nos filiarmos a linha idealista..."*

9) *"Por isso mesmo e **não** por outra razão..."*

10) *"A discussão **não** é de hoje..."*

11) *"Os 'me dê' e os 'me diga' que **não** são exatamente o objeto desta tese..."*

5 Cf: Ocorrências 2 e 7.

6 Cf: Ocorrências 3, 4 e 5.

7 Cf: Ocorrência 1.

12) *"Daí preferirmos os 'me pague', os 'me dê' a que **não** emprestamos nenhum ar de compulsão..."*

13) *"Este aspecto da linguagem brasileira deve ser visto com outra visão analítica que **não** a das diferenças entre "linguagem popular e a erudita..."*

II – A utilização de marcadores de pressuposição, que instauram a polifonia graças à inserção no texto de verbos factivos indicadores de sentimento como "*rejeitando*", "*evitando*", "*nos opomos*", "*preferimos*". Também funcionam como marcadores de pressuposição vocábulos e expressões como "*já*", "*mais uma vez*" e "*ainda*", que trazem para o interior da glosa a perspectiva, a voz de outros enunciadores potenciais.

III – A inserção do futuro do pretérito como ocorre em

14) "Os '*me dê*', os '*me traga*' **seriam** resultado de nossa formação patriarcal. **Seriam** (...) o resultado da inexperiência do diálogo..."

Observe-se que a utilização desse tempo verbal introduz, polifonicamente no texto, uma outra voz a do "*mestre brasileiro*" acrescentada à voz de Paulo Freire, que "*humildemente*" coloca sua posição com claro valor de probabilidade, de possibilidade, deixando ao leitor a liberdade de aceitar ou não os argumentos apresentados. Novamente o dialogismo freiriano estrutura seu pensamento e materializa o seu dizer e o seu mostrar no discurso, apontando para o fazer no discurso que configura o seu "*ethos*".

IV – Os **operadores argumentativos** que expressam a noção de oposição ou contraste também funcionam como introdutores da voz polifônica como se constata em:

15) "*Acontece, **porém**, – e aí o núcleo da questão...*"

16) "*Não são os gramáticos, nem os 'acordo' que fazem a língua. O povo, **sim**, na sua língua certa...*"

Nessas ocorrências, a utilização dos operadores "*porém*" e *"(o povo) sim"* introduzem uma voz encenada que é negada pelo autor, oposição essa que é intensificada pelas aspas em "*acordos*" que indica a não concordância com essa voz que enuncia.

V – A utilização de expressões "*parece que*", "*como disse...*", "*Parece ter sido Torqueville...*" e "*me parece...*" introduzem um enunciado que foi dito ou poderia ter sido dito por outro enunciador e serve como premissa para levar o leitor para uma conclusão desejada e instaurar a polifonia.

Pôde-se constatar, assim, que a polifonia é um fenômeno mais amplo e engloba os casos de intertextualidade, estabelecendo-se entre eles uma relação de inclusão. Confirmando o que Koch et al (2008, p. 83) defendem, considerando-se ambas como "*atestações cabais da inevitável presença do outro em nossos discursos, do dialogismo tal como postulado por Bakhtin e da incontornável argumentatividade inerente aos jogos de linguagem*".

Assim, no espaço de um pensamento marcado por esse dialogismo estruturante, Paulo Freire navega entre o fio que separa o diálogo e o pensamento solitário, entre sua experiência vital e a projeção sobre o tema que ele soberanamente escolhe nas glosas que realiza sobre sua obra. Por elas, ele abre hiatos de interlocução com a conjuntura social da época, passeia por ela, matiza-a e dialetiza-a, sugerindo com o auxílio de diferentes vozes mais do que persuadindo, evitando, assim, a pretensão de impor-se como uma voz única, detentora da verdade absoluta.

É esse jogo dialógico que faz eclodir seu ineditismo, pois ao escrever e, também, ao glosar ele delineia o contorno de sua própria voz no diálogo permanente, intertextual e polifônico com o outro que, permanentemente, é instaurado no seu discurso.

4. O "*ETHOS*" FREIRIANO

> "Ainsi, lecteur, je suis moi même la matière de mon livre" (Montaigne)

Paulo Freire é ele próprio a matéria de suas obras e para ser compreendido necessita ser analisado nas dimensões ética, estética e política que instauram o seu ser-no-discurso e o seu ser-no-mundo. Para tal abordagem o conceito de "*ethos*" se mostra produtivo. Para Maingueneau (2004, 2005, 2008) o modo de "*dizer*" (e acrescentamos também o de "*mostrar*" nas entrelinhas) está associado a uma maneira de ser, a um comportamento. Não se trata de se caracterizar um perfil psicológico, mas de se identificar um lugar discursivo e social que o enunciador mostra de si. Para tal

> "O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como uma voz e um corpo. O 'ethos' se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apoia em uma 'dupla figura do enunciador, aquela de um caráter e de uma corporalidade'". (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 220).

Esse "*ethos*" torna-se ainda mais "*encarnado*", quando o "*fiador*" da enunciação é um Paulo Freire que manuscritamente glosa sua "*tese*" de concurso. O próprio ato de glosar sua própria obra já indica uma maneira de ser aberta ao diálogo e, como vimos nas análises, que sustenta apaixonadamente seus argumentos na discussão polifônica que relaciona a linguagem à democracia.

Para Maingueneau (2008, p.18), o "*ethos efetivo*" de um discurso é dependente da interação de um "*ethos pré-discursivo*", isto é, das representações prévias, daquilo que já se conhece do enunciador e de um "*ethos discursivo*" que é construído pela enunciação, seja na dimensão do "*dizer*", seja na dimensão do "*mostrar*" pela arquitetura argumentativa que constrói, embora a fronteira entre essas dimensões seja difícil de precisar.

Assim, o leitor que lê a edição de 2001 de "*Educação e Atualidade Brasileira*" já tem um conhecimento prévio, em diferentes graus de profundidade, do mundo ético, estético e político do patrono da educação brasileira, o que é potencializado pela eficaz contextualização feita pelos prefaciadores da obra e que auxiliam na construção do sentido, vale dizer, nas condições de sua recepção. O mesmo ocorre com o leitor que tem acesso à uma das versões originais marcadas por inúmeras glosas, o que permite comparar se o "*ethos*" discursivo se mantém ou se altera.

Das análises efetuadas das glosas é possível inferir que o "*ethos*" freiriano mantém-se, isto é, conserva coerentemente o mesmo tom em qualquer que seja a cena da enunciação: a da glosa ou a da obra na qual ela está inserida.

Considerando-se a tipologia das cenas propostas por Maingueneau (2008), observa-se no fragmento analisado: uma "*cena englobante*" que o insere no discurso acadêmico-científico, carregando todas as coerções que a apresentação de uma "tese" de concurso impõe; uma "*cena genérica*" representada pelo gênero glosa inserida no ensaio acadêmico e a "*cenografia*" apresentada pela situação de comunicação específica que a glosa expõe, ou seja, a defesa fortemente argumentativa, como já vimos pela análise, de um ponto de vista sobre a relação entre a linguagem e a democracia. Essa cenografia o faz construir a enunciação como respostas aos oponentes que não concordam com suas teses. Oponentes e aliados dialogam, nesse contexto, permanentemente pela mediação dialógica e dialética que é feita pela voz de Paulo Freire.

No caso das glosas que estão sendo analisadas aqui, já há uma expectativa do leitor tanto temática quanto conceitual sobre o "*ethos*" tido como adequado para o discurso acadêmico científico, que é marcadamente argumentativo. Ele é reforçado pelo "*ethos pré-discursivo*", resultante do que já se sabe sobre Paulo Freire, esperando-se que ele seja o da objetividade da informação, do dialogis-

mo, da competência, da segurança do que foi dito e da honestidade. Ao analisar a glosa, esses estereótipos do cientista dialógico são confirmados como se observa em um dos exemplos que se pode citar:

> "Recentemente, notável psicólogo romeno, Prof. Zevedei Barbu, da Universidade de Glasgow, em estudo excelente – *Democracy and Dictator-ship* – retoma a questão alogando-a e ressaltando-lhe novas dimensões. Reflitamos em torno de nós. Somos uma sociedade em trânsito de formas "tribais, antidemocráticas, fechadas" para formas em processo de democratização, de abertura. Vivemos hoje intensamente esse trânsito que nos afeta e nos inquieta até". (FREIRE, 1959)

Instala-se na glosa um "*ethos discursivo*" visivelmente didático, meticuloso e dialógico, em conformidade com o que se espera do discurso acadêmico, deixando marcas concretas que constroem esse "*ethos*" como: a construção da arquitetura conceitual, períodos complexos, uso de metáforas, tipo de citações, operadores argumentativos, desencadeadores da polifonia, pontuação, escolha lexical, uso do plural de modéstia "*nós*", entre outros indícios já exemplificados em nossa análise anterior. Partindo do seu "*ethos*" didático, Paulo Freire – o fiador discursivo – apresenta um tom professoral que dialoga com oponentes e aliados, que utiliza exemplos e que, apesar de utilizar a escrita formal e culta, defende a aceitação da "*língua certa do povo*", como forma de sua inclusão em um diálogo social mais amplo, com o objetivo de transformação, de democratização e de abertura do país.

Conhecendo-se ou não seu "*ethos pré-discursivo*", o "*ethos*" professoral freiriano está inserido na glosa, marcado por seu pensamento dialético, pelo princípio dialógico historicamente constituído e por seu universo ético que dá vez e voz à palavra "*falada, espontânea e desarmada*" do povo oprimido, que em todas as suas obras posteriores iria ocupar o palco da história e consolidar o seu protagonismo.

5. Considerações finais

> "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e só reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida". (BAKHTIN, 1997, p. 95)

Despertam em nós "*ressonâncias ideológicas*" os fragmentos, as glosas e as rasuras que acompanham os textos manuscritos. Talvez pelo fato de eles representarem uma escritura heurística que se corrige, censura, comenta, refaz ou amplia, dando-nos a dimensão do inacabamento humano e resguardando

a memória dessas escrituras. Nesses contextos, é preciso não sucumbir ao risco das conclusões que impõem as monológicas palavras finais.

Assim, as glosas analisadas neste artigo confirmaram nossas expectativas iniciais sobre o princípio dialógico que estrutura o pensamento freiriano em todas as suas obras e estão presentes também nas glosas que se relacionam com o fragmentário, com o provisório, com o inconcluso, apontando sempre para a possibilidade de transformação do texto. Cada ideia veiculada por elas parece dialogar não só com o texto-fonte, mas apontam para a totalidade espectral da obra freiriana, indicando seu modo de olhar, assumir e valorizar os excluídos. Nelas não há uma voz única autoritária que se expressa monologicamente, mas um coro de vozes que informam, debatem contrapõe-se e persuadem sobre as ideias e princípios que estão em jogo.

É a eficácia do seu "*dizer*" e do seu "*mostrar*" que leva à verdade do seu "*ethos*" e o poder de gerar a adesão, já que o leitor incorpora as "*ressonâncias ideológicas*" de que nos fala Bakhtin e é levado a habilitar o mundo ético que é apresentado.

Confirma-se a proposição de Verón (1980), com a qual concordamos integralmente, sobre a "*intertextualidade profunda*" que marca os manuscritos, rascunhos e glosas e ressaltamos a importância da produtividade desses objetos textuais para esclarecer os processos de produção e de recepção da obra, como também para a preservação da memória da escritura nesses contextos.

Aliás, o conceito de "*intertextualidade profunda*", em suas manifestações polifônicas e dialógicas, mostrou-se de grande valia para a análise não só de glosas, como também de rasuras em manuscritos, notas ou reescrituras. Ele pode ajudar a delinear os processos de alteração de um texto original, registrando os movimentos de suas memórias.

Assim, julgamos que Paulo Freire utiliza a glosa como um gesto social e não apenas discursivo, para de forma dialética reconhecer, explorar e aprofundar suas próprias ideias, conversando com elas. Trata-se do espetáculo de uma consciência que não aceita o monológico e que persegue o diálogo consigo e com o outro na travessia da escritura.

Dessa forma, nossa análise das glosas recortadas de "*Educação e Atualidade Brasileira*" comprovou o que nossa hipótese já intuía, vale dizer, que a percepção aguçada de Paulo Freire ultrapassa os horizontes do seu próprio texto-fonte, abrindo-se além e aquém do seu tempo, reunindo seus contemporâneos e as gerações futuras, em um conjunto de aspirações que atravessam tempos e espaços e também que o princípio dialógico que caracteriza sua obra já esta-

va inserido nessa obra embrionária, potencializando um contínuo movimento dialógico que seu texto potencializa.

O discurso plural e entusiasta da glosa foi dinamizado por seu pensamento dialógico sobre a relação entre linguagem e democracia e cumpriu a promessa para seus leitores de descoberta de novas ideias e conceitos. Por essa razão, essas glosas não devem ser entendidas como sobras, como restos, como excedentes textuais, mas como possibilidade de anúncio de textos possíveis que não registram apenas a memória do passado, mas que apontam para discursos futuros.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. "Estética da criação verbal". 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. "Marxismo e filosofia da linguagem". São Paulo: Hucitec, 1997.

BANDEIRA, M. "Poesia completa e prosa". Rio de Janeiro: José Aguilar, 1997.

BENJAMIN, W. "Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura". (Obras Escolhidas, v. 1). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. "Dicionário de análise do discurso". São Paulo: Contexto, 2004.

CERDA, M. "La palabra quebrada – Ensayo sobre el ensayo". Santiago: Tajamar Editores Ltda., 2005.

DUCROT, O. "Princípios de Semântica Linguística (dizer e não dizer)". São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

FIORIN, J. L. **Polifonia, textual e discursiva**. In: BARROS, D.L.P. de; FIORIN, J. L. (Org.). "Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin". 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FREIRE, P. "Educação e Atualidade Brasileira". Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

_____. "Educação e atualidade brasileira". (Org.) José Eustáquio Romão. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 2003.

KOCH, I. G. V. "Argumentação e Linguagem". 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M. M. "Intertextualidade: diálogos possíveis". 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, D. "Análise de textos de comunicação". Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. "Gênese dos discursos". Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs). "Ethos discursivo". São Paulo: Contexto, 2008, pp. 11-29.

PINTO, E. P. "A língua escrita no Brasil: História da Língua Portuguesa – Século XX". São Paulo, Ática, 1988.

ROMÃO, J. E. (org.). **Contextualização: Paulo Freire e o Pacto populista**. In: FREIRE, P. "Educação e atualidade brasileira". São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

VERÓN, E. "A produção de sentido". Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1980.

A BIBLIOTECA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

NAYANE OLIVEIRA FERREIRA

Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário SENAC, Bacharel e licenciada em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: nayaneof@gmail.com

Ler é sonhar pela mão de outrem.
FERNANDO PESSOA

INTRODUÇÃO

Embora as discussões sobre a importância da leitura para a formação do sujeito autônomo não sejam novas, elas permanecem nos dias atuais. Glória Durban Roca (2012) defende que é na escola que geralmente as crianças se desenvolvem como leitores, e que a biblioteca escolar constitui-se como um importante recurso educacional que favorece "os processos de ensino e aprendizagem" (p. 20). A autora afirma também que, com o avanço das Tecnologias da Informação, a biblioteca deve relacionar-se e vincular-se com a implementação das novas tecnologias no ambiente escolar e servir como um apoio pedagógico de forma interdisciplinar.

As bibliotecas, ainda hoje, são um espaço fundamental para o acesso aos livros e, consequentemente, para a formação do leitor. Historicamente, são um lugar de memória e circulação de conhecimento; por muito tempo, foram o único local em que se podia ter contato, por meio dos livros, com todo o conhecimento produzido pelo homem.

No passado, as bibliotecas eram repletas de livros grandes e pesados, encontravam-se em poucos lugares e ficavam restritas às classes privilegiadas. Versiani, Yunes e Carvalho (2012) descrevem que as bibliotecas existem há quase tanto tempo quanto os registros escritos, e que a intenção de criá-las parte de vários princípios e desejos: "talvez um dos mais comuns seja o fato de querermos guardar, colecionar e organizar a informação de modo que esta possa ser compartilhada com aqueles que desejam buscá-la" (p. 133). Nos dias atuais, ainda segundo as autoras, além das funções citadas, as bibliotecas exercem também um papel social, na medida em que representam um espaço de promoção da leitura.

Uma vez que a leitura é um instrumento para a formação crítica do aluno, para o seu processo de emancipação e exercício da cidadania, fornecer a ele um espaço em que possa ter acesso aos livros é essencial.

LER PARA QUÊ?

Delia Lerner (2006), ao discutir a leitura e a escrita no ambiente escolar, destaca que é necessário que a escola crie um ambiente em que tais práticas sejam vivas e vitais, isto é, que não sejam desvinculadas de suas versões sociais (sua função fora do ambiente escolar) e que possam fazer com que o aluno sin-

ta-se desejoso de se envolver no universo da literatura. Ao enfatizar esta questão, a autora nos leva a pensar em como temos desenvolvido a leitura em sala de aula e, ainda, em como vivenciamos a leitura no ambiente escolar durante a nossa escolarização: para que líamos? Quais os sentimentos que a leitura na escola nos despertava? Líamos por prazer ou por obrigação? Quais as memórias que trazemos com relação ao nosso contato com os livros naquele período?

São comuns relatos de adultos que somente descobriram o encantamento da literatura quando saíram da escola, como se pode ler no livro *Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão*, de Ana Maria Haddad Baptista (2012). Assumir o desafio de fazer com que a leitura passe de uma atividade obrigatória para uma atividade com função social, determinante para a evolução do aluno, é assumir o desafio de abandonar as atividades mecânicas às quais fomos submetidos e às quais, muitas vezes, submetemos nossos alunos. Isto não significa que, ao discutirmos um texto, as questões básicas devam ser banidas – por exemplo: quais são os personagens? Onde a história acontece? Em que tempo? –, mas sim que elas sejam utilizadas para abordar questões inferenciais, que nos aprofundemos em todos os outros aspectos que o texto pode oferecer; é criar um envolvimento com a leitura e um ambiente desafiador, numa atividade que seja dialógica.

Santo Agostinho (2007) dedicou alguns capítulos de seu livro *Confissões* ao desgosto que sentia pelos estudos quando criança. Um dos capítulos se chama justamente "Ódio ao estudo", no qual afirma que não apenas não gostava dos estudos como sentia um profundo ódio por ser submetido a eles. A escola à qual ele foi sujeitado, aproximadamente no século III d.C., era caracterizada por duras penalizações, por processos de memorização, por uma rigidez que, segundo o autor, aproximou-o de Deus: "te rogava já com grande fervor para que não me açoitassem."

Muito se avançou desde a época do filósofo, mas ainda há resquícios destes valores na educação dos dias atuais. Sentimo-nos profundamente contemporâneos a ele quando, em outro momento, diz que os textos que lhe ofereciam para aprender a ler eram desinteressantes e que preferia se deliciar com a literatura latina.

Não é através de materiais de leitura empobrecidos, como aqueles criados justamente com o intuito de ensinar a ler, que se formam bons leitores. Paulo Freire (1989) defende que a leitura seja um processo que envolva a criticidade, que não se esgote na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipe e se alongue na inteligência do mundo. Mais uma vez, questionamos: para que lemos na escola e o que isto muda em nossas vidas?

Se fizermos esta pergunta aos alunos, possivelmente ouviremos respostas como: "Para tirar nota" ou "Porque sou obrigado". Por outro lado, se a di-

rigirmos a um professor, este provavelmente vai ser levado a questionar suas práticas. A internet, importante recurso de informação e aprendizagem, dispõe de muitos relatos de professores que conseguiram partir do que foi *não vivenciado* em sua formação, isto é, que conseguiram ultrapassar sua experiência de aprendizagem, para criar, em parceria com seus alunos, um ambiente produtivo, relacionando com a prática o social, como mostra o levantamento feito por Silva e Simões (2011).

Um breve relato: da escola que tive à escola que faço

Tive a oportunidade de conviver com uma professora apaixonada pela profissão; prestes a se aposentar na época, ela era muito admirada pela comunidade escolar. Trata-se de uma professora de educação infantil, contadora de histórias, que almejava despertar em seus alunos o desejo da leitura, o encantamento pela literatura. Nascida na década de 1960, órfã de mãe e abandonada pelo pai, criada no interior de Minas Gerais, num tempo em que a escola era para poucos, ela sempre teve que trabalhar para pagar os estudos, numa escola rígida, tradicional, marcada pela memorização dos conteúdos, despreocupada com a formação do aluno para o exercício da cidadania. Concluiu o magistério quando já tinha 23 anos – só a 5.ª série, teve que cursar cinco vezes –, começando a lecionar em seguida.

Como discutido por Teixeira (2014), nessa época o Brasil vivia o período do Regime Militar, e as práticas escolares refletiam isso: uma escola que reprovava e excluía os alunos das classes baixas. Algo para se pensar é como pessoas formadas sob esse regime conseguiram alcançar o sucesso escolar ou ainda, em um movimento de resistência ao que vivenciaram na escola, conseguiram se tornar professores inovadores.

A referida professora teve a sorte de ser matriculada na escola ainda criança, pois a tia com a qual morava, parteira de profissão, precisava de alguém que ainda "não tivesse malícia" para ler os livros sobre partos. Aprendeu rapidamente e praticou lendo tais livros para a tia, mas no dia em que compreendeu o que havia neles – quando a leitura deixou de ser mera decodificação de palavras – sua tia os fechou e disse: "Chega, você não precisa mais ler."

Quando a questionei sobre a fonte de inspiração para que suas aulas fossem tão prazerosas e distantes do tradicional, ela respondeu: "Eu uso minhas memórias escolares como inspiração para ser e fazer diferente. A escola não precisa ser um lugar desagradável." Ela trabalhava com contação de histórias

– atividade que cativava tanto os alunos que eles mal piscavam –, dramatizações elaboradas e apresentadas por seus alunos, rodas de leitura, entre outros. O ambiente criado por ela favorecia a relação dialógica; os alunos se envolviam no universo da literatura de maneira que este se tornava significativo, e não apenas mais um dos momentos na linha do tempo. Muitas vezes, durante o período em que estavam na brinquedoteca, os alunos brincavam de contar histórias uns aos outros, mostrando o vínculo afetivo que criaram com o universo da literatura.

Para discutir a importância do papel do professor na formação de um clima favorável ao desenvolvimento do educando, assim como sua atuação na transformação do ambiente escolar, recorremos a Paulo Freire (1996), que afirma:

> A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto.

Freire defende a esperança como algo indispensável à experiência histórica, isto é, sem a esperança, não haveria história, e tudo estaria reduzido ao puro determinismo. Para o autor, só há história onde há tempo problematizado; consequentemente, "a inexorabilidade do futuro é a negação da história".

Assim como o caso antes mencionado, o professor deve, juntamente com seus alunos, buscar alternativas que permitam mudar aquilo que consideram não estar bom. Bauman (2007) relaciona o desejo de mudança à ideia de utopia, que, assim como a "esperança" de Freire, não quer dizer ficar esperando que algo se realize sem a nossa intervenção; a "utopia" de Bauman não é, definitivamente, apenas um sonho imaginário, mas sim um sonho que, para nascer, necessita de duas condições:

> Primeiro, um sentimento irresistível (mesmo que difuso e ainda não articulado) de que o mundo não estava funcionando de maneira adequada e de que era improvável consertá-lo sem uma revisão completa. Segundo, a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que "nós, humanos, podemos fazê-lo", armados como estamos da razão capaz de verificar o que está errado no mundo e descobrir o que usar para substituir as suas partes doentes, assim como da capacidade de

> construir as armas e ferramentas necessárias para enxertar esses projetos na realidade humana. (p. 103)

Não se trata, portanto, de ficar no plano do ideal ou do sonho, da esperança no sentido de aguardar que os conflitos se resolvam de maneira mágica, mas sim de, reconhecendo uma situação que necessita de mudança, atuar nela, descobrir meios, criar ferramentas, fazer com que a transformação aconteça.

Como uma utopia, é que se conseguiu implantar na escola em que atuo o projeto *Biblioteca na sala de aula*: foi a partir de um sentimento de que algo estava errado (os alunos não possuíam acesso aos livros da escola) e de um desejo de mudança que construímos meios para inovar no ambiente escolar. Essa inovação não estava relacionada às novas tecnologias ou ao uso de ferramentas digitais; neste caso, bastava que os alunos tivessem à sua disposição alguns livros que lhes permitissem aprofundar-se em seu processo de formação, pois os livros sempre serviram como fonte de sabedoria para a humanidade. Baptista (2014) discute o uso da literatura como instrumento de ensino e ressalta que os grandes pensadores da Antiguidade Grega leram Homero, mas que, nos dias atuais, alguns defendem que os novos tempos "não comportam mais espaços para a Literatura, Filosofia, como se os tempos humanos, as memórias, se dessem de forma isolada" (p. 70). Por isso, frequentemente, não se dá importância para as bibliotecas escolares, esquece-se que elas se articulam como um espaço fundamental para a formação do conhecimento.

Lerner (2006) aborda a dificuldade de se inovar na educação, o que leva a uma reprodução de conceitos e atitudes, muitas vezes errôneos, que aprendemos em nosso processo de escolarização e que repetimos em nossa atuação como docentes.

> Realmente, no caso da educação – e ao contrário do que acontece, por exemplo, no caso da medicina – não existem pressões sociais que incitem ao progresso. A prática de sala de aula é questionada quando se afasta da tradição, enquanto que raramente o é quando reproduz exatamente o que se vem fazendo de geração em geração. (p. 43)

Estamos tão habituados a reproduzir a experiência que tivemos ou a nos acostumarmos às limitações que nos colocam, que muitas vezes não nos damos o trabalho de buscar novas estratégias, de (re)pensar a nossa prática. Por outro lado, as estratégias de trabalho que se distanciam do tradicional são vistas com estranhamento e frequentemente, como Lerner comenta, causam resistência por parte da equipe escolar e dos próprios responsáveis. Klaus Schlünzen Junior (INOVAR..., 2014), em entrevista para a série *Inovar*, produzida pela Assessoria de Comunicação e Imprensa da Unesp, ressalta que "inovar na edu-

cação é mais do que usar tecnologias: é preciso inovar no método", desmistificando a atual ideia de que só é possível mudar quando se utilizam recursos tecnológicos – a inovação é muito mais uma questão de atitude e reflexão do que se tem suposto.

No caso do ensino da leitura, a inovação requer menos ainda dos avanços da tecnologia – ainda que se reconheça que a internet é uma grande precursora na questão do acesso, devido à ampla disponibilização de material *online*. O primeiro passo é fazer com que os alunos tenham acesso aos livros; embora isto pareça evidente e as leis que preveem a obrigatoriedade de um acervo escolar com pelo menos um livro por aluno já existam há algum tempo, o censo escolar de 2013 (ÚLTIMO..., 2014) denuncia que isto ainda permanece apenas como proposta, pois somente 35% das escolas brasileiras, à época da pesquisa, possuíam bibliotecas. Segundo a mesma pesquisa, a rede particular de São Paulo tinha o menor número de escolas com bibliotecas (39%); no geral, São Paulo tinha o menor percentual de escolas com bibliotecas: 13% em 2013, um avanço em relação aos 11% de 2011.

O que se observa é que, além da escassez de bibliotecas nas escolas e de bibliotecas públicas, algumas escolas possuem estes espaços, mas eles ou estão fechados por falta de profissionais, ou são pouco utilizados. Agravando esse quadro, há o problema já mencionado: o trabalho em sala de aula com a literatura muitas vezes é superficial, o que faz com que o aluno se distancie cada vez mais do universo da leitura.

Como aponta Baptista (2012), o fato é que a escola e a sociedade estão sempre negando a sua realidade e não se veem preparadas "para os alunos que vêm de uma camada econômica e culturalmente sem o menor acesso a livros, bibliotecas e outras formas de cultura" (p. 47); em função disso, o primeiro e evidente fator que viabiliza a formação de cidadãos críticos muitas vezes parece utópico: o acesso aos livros.

Biblioteca em sala de aula: uma proposta possível

Wilson Martins (2002), ao discorrer sobre a história das bibliotecas, aponta que na Antiguidade elas não tinham um caráter público: serviam apenas como um depósito de livros, um lugar no qual os livros eram escondidos e preservados; não se tinha a ideia de que deveriam auxiliar na disseminação dos conhecimentos ali presentes.

Infelizmente, ainda hoje, algumas escolas, dentre as poucas que possuem bibliotecas, sustentam esta concepção do espaço que deveria servir como pon-

te entre os alunos e os livros: as bibliotecas ficam trancadas, de modo a preservar seu acervo da "falta de cuidado" dos alunos. O filme *Escritores da Liberdade* (2007), baseado no livro *The Freedom Writers Diary* (1999), aborda de maneira dramática os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático: uma professora se vê diante de alunos, tratados por meio de estereótipos pela própria gestão escolar, para os quais deverá ensinar literatura sem que tenham acesso às grandes obras literárias. Esta não é uma situação restrita, e o projeto *Biblioteca na sala de aula* surgiu como uma forma de protesto à concepção de que os alunos não precisam ter contato com os livros: a ideia era montar, dentro da sala de aula, um espaço de partilha de livros.

A Resolução SE 15, de 18 de fevereiro de 2009, dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Nela, a Secretaria de Estado da Educação declara que a formação escolar do educando "não pode prescindir do atendimento às exigências do mundo contemporâneo que demandam acesso cotidiano a fontes de informação e cultura atualizadas e diversificadas". Sendo assim, a escola, como local que possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, deve proporcionar o acesso do educando aos livros através de um espaço denominado *Sala de Leitura*.

Anteriormente, em 2001, o Plano Nacional de Educação já havia declarado que, em um prazo de cinco anos, todas as escolas estariam equipadas com, pelo menos, biblioteca, telefone e reprodutor de textos. Na Resolução SE 15, após afirmar-se que o contato com o acervo das bibliotecas cria um espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de "informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo", ressalta-se que as unidades escolares que não possuírem local apropriado para a instalação da Sala de Leitura deverão dispor de ambiente de leitura com acesso a acervos.

Estes são os projetos, mas a prática mostra que muitas escolas, ainda hoje, carecem de bibliotecas ou então não utilizam adequadamente este espaço, o que é ainda mais repugnante, visto que tantos meios legais reconhecem a sua importância. Quando se nega ao aluno o direito de ter contato com os livros – inclusive, e principalmente, com os clássicos da literatura, que muitas vezes são considerados exclusivos para uma classe seleta –, também se nega a ele o direito de se formar como leitor e desenvolver a sua autonomia intelectual.

Com isso em mente, passemos à grande questão que permeia todas as áreas relacionadas à educação: como levar a proposição de um ambiente propício à formação de leitores críticos e apaixonados pela literatura quando, na

escola, não se tem acesso aos livros, quando não há biblioteca ou quando esta não está aberta para utilização?

Deseja-se que os alunos leiam, mas eles não têm acesso aos livros. Dizemos que eles não leem, mas, se são "pegos" lendo algo que não diz respeito à disciplina em questão, são logo punidos. O professor crítico e reflexivo se depara com o dilema de como criar um ambiente propício para a aprendizagem diante de tantas limitações: o que se pode fazer para que o aluno, quando adulto, tenha boas recordações do ambiente escolar? A construção do tempo-memória se dá no hoje, mas como construí-lo de maneira agradável num ambiente escolar em que tudo, ou quase tudo, é proibido, restrito e passível de julgamento?

Santo Agostinho (2007), ainda discorrendo sobre sua experiência escolar, considera que havia sido um aluno preguiçoso, mas que tampouco havia recebido motivação de um sistema de ensino formado por "caminhos tão dolorosos pelos quais éramos obrigados a caminhar, multiplicando assim o trabalho e a dor aos filhos de Adão". O filósofo nos conta que não se dedicava muito aos estudos, mas que isto não era devido à falta de memória, recurso que há até pouco tempo era utilizado como único meio de "aprendizado", e sim porque gostava de brincar e a escola não era, de modo algum, um lugar prazeroso.

Baptista (2012) provoca os educadores que se utilizam da falta de incentivo das políticas públicas para justificar sua falta de empenho na tomada de decisões e em atitudes concretas que busquem ultrapassar as desventuras do universo da educação:

> Sabe-se, inclusive, que literatura e leitura nas escolas, em todos os níveis, dependem muito de políticas educacionais que estão fora de nosso alcance e, possivelmente, fora de nossas intervenções mais efetivas e diretas [...]. Os educadores devem tomar atitudes concretas, apesar das adversidades. Por isso somos educadores: temos e devemos aceitar e, sobretudo, enfrentar desafios. Creio que nada seja mais estimulante, apesar de muitas vezes cansativo. (p. 75)

Foi para fazer frente à adversidade que surgiu o projeto *Biblioteca em sala de aula*, uma ação de resistência ao que é imposto pelo sistema – projeto em que a biblioteca é pensada segundo essas definições do dicionário: "1. conjunto de livros, manuscritos, etc., possuídos por um particular ou destinados à leitura pública. [...] 3. móvel para livros" (BIBLIOTECA, 2008), e não necessariamente como um espaço formal.

Diante da impossibilidade de utilização da biblioteca da escola e, ao mesmo tempo, diante das inúmeras solicitações dos alunos, às quais eu deveria responder conforme havia sido orientada ("Em breve, haverá um profissional

e o espaço será reaberto") – o que eu sabia que não era verdade –, fui motivada, por aquela professora citada anteriormente, a montar uma caixa de livros para empréstimo.

Voltando à ideia de utopia apresentada por Bauman (2007), primeiro surgiu um sentimento irresistível de que algo não estava funcionando; depois, a confiança de que algo poderia ser feito para mudar a situação – principalmente, a confiança de que se poderia transformar aquele ambiente em um lugar que atenderia a real necessidade dos alunos.

No primeiro dia, cheguei com a caixa, que tinha apenas doze livros, e foi surpreendente me deparar com tantos alunos solicitando empréstimos. Poucos livros para muitos leitores: fizemos um sorteio e elaboramos uma lista de espera. Alegava-se que aqueles alunos não liam, eram desinteressados, não se importavam com a literatura, mas em que estava fundamentada esta afirmação? O que se observava eram leitores em potencial sem livros para ler.

Partindo da constatação de que a escola e a leitura não costumam deixar boas recordações nos alunos, a ideia foi fazer algo para que o que eu e tantas outras pessoas havíamos vivenciado em nossa vida escolar não se repetisse com aqueles alunos. Em parceria com seus familiares, a caixinha de livros foi crescendo e, de repente, já não eram doze volumes, mas sim quarenta; não cabiam mais numa caixa e eu precisava arrastar sacolas pela escola, levando os livros até as salas em que daria aula; os alunos, por sua vez, aguardavam ansiosamente a chegada dos livros, queriam saber quais eram as novidades. Recebemos doações dos mais variados tipos de livros, desde mangás, que têm feito muito sucesso entre os adolescentes, até clássicos da literatura, como Dostoiévski e Flaubert.

Alunos de outras turmas começaram a nos procurar para fazer empréstimo de livros. Criamos um caderno no qual eles anotavam seus dados, a obra que estavam pegando e a data: este caderno era controlado pelos próprios alunos, que também se encarregavam de verificar caso alguém demorasse muito para devolver o livro.

Isto em nada mobilizou os superiores para que reabrissem a biblioteca; pelo contrário: sempre havia alguém reclamando da desordem que se criava com o empréstimo de livros, com o fato de os alunos estarem lendo literatura durante as aulas ou de ficarem carregando livros durante o intervalo.

No ano seguinte, a escola adotou o padrão de salas ambientes, ou seja, cada professor tem uma sala fixa e os alunos é que circulam entre elas. Foi a oportunidade que estava faltando para se concretizar o sonho, que partiu dos próprios alunos, de ter algo semelhante a uma biblioteca dentro da sala de aula. Após muito diálogo e persistência, conseguimos uma prateleira grande,

que poderia comportar os aproximadamente trezentos livros que conseguimos juntar por meio de doações.

Não se pode dizer que esta tenha sido uma ação que exigiu muito sacrifício; antes, foi uma tomada de decisão e consciência, um reconhecimento de que qualquer trabalho com leitura seria insignificante se os alunos não tivessem acesso aos livros. Esta atitude, que começou de maneira tão singela, ocasionou grandes mudanças na escola como um todo: os alunos começaram a ler, diminuíram as reclamações de indisciplina (visto que, quando terminavam as atividades, em vez de ficarem ociosos, pegavam livros ou gibis para ler) e muitos alunos melhoraram seu desempenho em todas as matérias, já que passaram a ler os textos e, consequentemente, a se sair melhor nas provas e atividades. Gerou-se uma nova cultura no ambiente escolar: ler. Os alunos leem porque querem compartilhar suas leituras com os colegas, porque querem comentar algo durante a aula, porque começaram a se identificar com as leituras feitas.

Um aluno em especial despertou a atenção dos professores. Reinaldo, 12 anos, estava sempre de castigo na diretoria ou então pelos corredores da escola. Ele era agressivo com os colegas e com os professores, não fazia as lições, entregava as provas em branco e ainda estava passando pelo processo de alfabetização. Este aluno descobriu os mangás e ficou encantado com o que eles ofereciam. Ele precisava de muito mais concentração que qualquer outro aluno para realizar a leitura; por isso, passou a prestar atenção nas aulas. Leu todos os mangás que tínhamos, melhorou a sua leitura e o seu desempenho nas provas. Um dia, convidei-o para uma conversa informal e, enquanto comentava sobre a mudança de atitude dele, ele me disse: "Eu sinto que mudei porque agora fico concentrado lendo os livros. Antes eu não entendia nada o que lia, mas os desenhos eram interessantes e eu queria saber o que estavam falando. Então, tive que me dedicar para conseguir entender."

Baptista (2014) discute que a leitura não é um ato mecânico, mas sim algo que exige imaginação, abstração e o poder de sintetizar, o que, muitas vezes, resulta em situações desconfortáveis, "um verdadeiro mergulho em estratos profundos de subjetividade" (p. 73). Por isso, a literatura "por si só provoca e potencializa atitudes que, talvez, nenhuma outra linguagem consiga" (p. 73), o que pode ser uma explicação para a mudança de atitude no aluno citado. Na tendência de ensino por meio dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), pode-se dizer que o simples acesso aos livros desenvolveu muito mais neste aluno do que os anos que ele tinha de escolarização: ele teve que mobilizar e desenvolver uma série de habilidades e competências para que pudesse ler. O professor, neste

caso, atuou como um mediador, ao incentivá-lo e orientá-lo, e não como um transmissor de conhecimentos.

Considerações finais

Durante este breve trabalho, buscou-se relacionar a importância da prática da leitura com as contradições presentes na questão do acesso ao livro no Brasil, especialmente nas escolas públicas. Silva (1993) aponta que "qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença de leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social" (p. 11), ou seja, a leitura, importante instrumento de libertação, ainda não conseguiu ser democratizada, ficando, muitas vezes, restrita às classes dominantes. Silva afirma ainda que a "elitização do livro" (p. 27) é parte intencional de uma política que reconhece a ausência da leitura como um instrumento facilitador da manipulação.

Também é fato que o simples acesso aos livros nem sempre irá garantir a formação de leitores críticos, ou de experiências que resultem numa relação de prazer e de conhecimento, mas não se pode negar que o primeiro passo para que a transformação aconteça é, basicamente, o acesso.

A biblioteca escolar deve vincular-se à prática da leitura e à competência informacional – "já que esses conteúdos curriculares requerem e justificam o uso continuado da biblioteca" (ROCA, 2012, p. 15) –, provocando mudanças nas práticas metodológicas utilizadas no ambiente escolar.

Após a implementação do projeto aqui apresentado, notou-se um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos; além disso, ler contribuiu para o progresso da autonomia. Como este foi um projeto que surgiu de uma real necessidade daquela comunidade estudantil e foi, primeiramente, reivindicado pelo corpo discente da escola, todos se sentiram responsáveis pela sua implementação e manutenção.

O ideal seria que a biblioteca da escola funcionasse, mas a simples ideia de juntar alguns livros e compartilhá-los já colaborou para oferecer aos alunos a possibilidade de acesso à informação, à educação e à cultura, minimizando os efeitos da desigualdade social.

Atualmente, de minha mesa de professora – maior e mais bem conservada que as demais –, vejo os alunos entrando para a aula depois do intervalo. Na euforia em que chegam após a caminhada pelos corredores, alguns carregam livros em suas mãos, outros já caminham para a prateleira de livros, nossa pequena biblioteca, e o Reinaldo, aquele menino de difícil relacionamento,

se dirige a mim solicitando o caderno de controle de empréstimos de livros: "Professora, hoje eu é que irei anotar no caderno. Vou fazer uma letra bonita para todo mundo entender." Eu aceno com a cabeça, ele vai até o armário, pega o caderno e já tem dois garotos aguardando-o com livros nas mãos. Esta cena virou rotina, assim como ver os alunos comentando sobre os livros que estão lendo ou relacioná-los com os conteúdos das aulas. É impressionante perceber que uma prateleira com livros conseguiu transformar aquelas crianças, permitindo a elas dar alguns passos na direção da autonomia, estimulando-as a se tornarem sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

> A literatura sempre foi, historicamente, vista com muita desconfiança. Por quê? Justamente porque a Literatura, realmente em sua essência, sempre provocou e desestabilizou o poder, em todas as suas esferas. A boa e verdadeira literatura, dentre tantas outras coisas que poderiam ser citadas, possibilita um novo pensar, areja o léxico da Língua, provoca a ira dos incultos; enfim, é magia e, ao mesmo tempo, marginal. (BAPTISTA, 2012, pp. 37-38)

A literatura cumpriu seu papel quando, recorrendo às palavras de Baptista (2012), contribuiu para a autonomia intelectual destes alunos, para a emancipação deles como sujeitos, concorrendo, ao mesmo tempo, para tornar a sala de aula um ambiente mais humano e criativo, pois, como nos lembra o poeta Fernando Pessoa, "ler é sonhar pela mão de outrem".

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, S. *Confissões*. Arquivo Digital. Digitação: Lucia Maria Csernik. 2007. [Não paginado.]

BAPTISTA, A. M. H. *Educação, ensino & literatura*: propostas para reflexão. 2. ed. São Paulo: Arte-Livros, 2012.

_____. Leitura & literatura: uma breve provocação. *Revista da Fundarte*, v. 14, n. 28, pp. 70-81, jul./dez. 2014.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIBLIOTECA. In: *Dicionário Priberam*. 2008. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/biblioteca>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard Lagravenese. Brasil: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (123 min.), sonoro, colorido.

THE FREEDOM Writers Diary. New York: Broadway, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. Curitiba: Cortez, 1989. [Não paginado.]

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [Não paginado].

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. INOVAR na educação é mais do que usar tecnologias: é preciso inovar no método. *Edutec*, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/noticias-edutec-pt-br/2339-inovar-na-educacao-e-mais-do-que-usar--tecnologias.html>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ROCA, G. D. *Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO PAULO. Resolução SE 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200902180015>. Acesso em: 20 maio 2015.

SILVA, A.; SIMÕES, A. C. Práticas de leitura em sala de aula: o uso de filmes e demais produções cinematográficas em aulas de língua portuguesa. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 1, n. 2, pp. 52-59, jul./dez. 2011.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993.

TEIXEIRA, R. A. Memórias de escolarização e as razões improváveis de sucesso escolar. In: TEIXEIRA, R. A; VERCELLI, L. de C. A. (Org.). *Memórias de escolarização e as práticas de subjetivação dos sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

ÚLTIMO censo escolar aponta que só 35% das escolas brasileiras possuem bibliotecas. R7, 7 maio 2014. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/ultimo-censo-escolar-aponta-que-so-35-das-escolas-brasileiras-possuem-bibliotecas-25082014>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VERSANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Unesp, 2012.

Tempo-Memória: murmúrios de um mundo ameaçado

Telma Cezar da Silva Martins

Doutoranda do Programa em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Mestre em Educação e Especialização em Educação Infantil pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Oh, Alma de meu Mestre Tiemablem Samaké!
Oh, Almas dos velhos ferreiros e dos velhos tecelões,
Primeiros ancestrais iniciadores vindos do Leste!
Oh, Jigi, grande carneiro que por primeiro soprou
Na trombeta do Komo,
Vindo sobre o Jeliba (Níger)!
Acercai-vos e escutai-me.
Em concordância com vossos dizeres
Vou contar aos meus ouvintes
Como as coisas aconteceram,
Desde vós, no passado, até nós, no presente,
Para que as palavras sejam preciosamente guardadas
E fielmente transmitidas
Aos homens de amanhã
Que serão nossos filhos
E os filhos de nossos filhos.
Segurai firme, ó ancestrais, as rédeas de minha língua!
Guiai o brotar das minhas palavras
A fim de que possam seguir e respeitar
Sua ordem natural.

Danfo Sine, o grande Doma[1]

Introdução

Este artigo é resultado de algumas reflexões realizadas a partir das leituras e provocações teóricas propostas na disciplina Tempo-Memória na Educação[2], somadas às minhas inquietações, enquanto pesquisadora dos processos constitutivos da identidade da população negra, principalmente, no segmento escolar da primeira infância.

Para complementar as leituras sugeridas em aula, busquei escritores que viessem contribuir para a concepção de tempo e memória, formulada por outras racionalidades que caminham na contramão da forma de pensar do mundo ocidental, marcado pelo conhecimento eurocêntrico, hegemônico, reproduzido ao longo da história.

O título desse artigo foi motivado pela leitura do texto de Daniel Farah[3], ao apresentar a obra literária do autor africano, etnógrafo e historiador Amadou

1 HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 180.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, ministrada pela Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.

3 Professor na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1609200312.htm>.

Hampâté Bâ. Segundo Farah, "ao lermos a obra Amkoullel, o Menino Fula[4], é possível ouvirmos a voz e os murmúrios de um mundo ameaçado".

A palavra murmúrio, que traz um significado de "ruído surdo, confuso proveniente de várias pessoas que falam ao mesmo tempo", nesta reflexão, tem a ideia de que, ao ouvirmos diferentes vozes de teóricos que conceituam tempo e memória, sejamos convidados/as a escolher aqueles que mais se aproximem da nossa concepção de mundo, de ser humano e sociedade.

Podemos nos perguntar que mundo é esse que está ameaçado, segundo a perspectiva de Farah? Seria da tradição oral, memória viva das sociedades africanas? Sabemos que a tradição oral para as sociedades tradicionais africanas tem grande relevância na forma de ser, estar e agir. Essas sociedades, antes da invasão europeia, constituíram uma cosmovisão, composta por elementos estruturantes que revelam concepções que regem a vida de um povo.

Iniciamos, apresentando o escritor africano Amadou Hampâté Bâ e a concepção de tempo e memória a partir da cosmovisão africana. Em seguida, partindo da experiência de Paulo Freire em África, destacamos seu comprometimento com um ensino que respeita os diferentes saberes e a diversidade cultural. Por fim, sinalizamos a contribuição que esta temática tem para a educação, principalmente, para a educação das crianças que estão em processo de formação da sua identidade e autoestima.

Era uma vez, um menino africano que se chamava amadou hampâté bâ

Amadou Hampâté Bâ nasceu 1901 na região de Mali – África. Ele relata que, já na sua infância, foi treinado a observar, olhar e escutar com atenção os acontecimentos em sua volta. Em sua casa, teve a oportunidade de acompanhar os tradicionalistas que se reuniam com seu pai. Vários relatos históricos eram narrados, sendo que, muitas vezes, cada um narrava um episódio diferente. Diz ele: "eu não perdia uma palavra, e minha memória, como cera virgem, gravava tudo." Cresceu aprendendo que uma história contada por alguém permite que o ouvinte registre não só o seu conteúdo, mas toda cena, criada através da atitude do narrador, incluindo "sua roupa, seus gestos, sua mímica, os ruídos do ambiente"; esse todo fica registrado na memória. Um africano da sua geração tem a dificuldade de resumir uma história (ou experiência vivida), pois todo "relato se faz na sua totalidade"; ele gosta de ouvir uma mesma

4 HAMPÂTÉ BÂ, 2013.

narrativa mais do que uma vez, porque a repetição a lhe permite reviver as cenas. Hampâté Bâ acredita que "os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens"; pois, antes mesmo de escrever um relato, o homem recorre da memória para recordar os fatos, tal como foram contados; segundo a tradição africana, é através da oralidade que o conhecimento é construído. Faleceu aos 90 anos e, como um guardião da memória, Hampâté Bâ procurou não deixar cair no esquecimento os "tesouros da tradição oral do mundo fula," etnia a qual pertencia.[5]

Há muito, mas muito tempo, em África, habitavam pessoas que com seu jeito de ser e estar no mundo formularam uma cosmovisão.

É importante lembrar que, quando tratamos de temas relacionados à África, é preciso especificar "a zona de referência". Conforme Hampâté Bâ, não existe uma África, nem tampouco um homem africano; portanto, não há apenas uma tradição africana. Há, sim, uma diversidade cultural, formulada pelas diferentes etnias, resguardada pelos diferentes "deuses, símbolos sagrados, religiosidades e costumes sociais"; há, também, uma cosmovisão estruturada pela "presença do sagrado em todas as coisas, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe" (2013, p.12). Neste sentido, especificaremos, durante o texto, de que lugar, estamos nos referindo, configurando um tempo e espaço determinados.

Povos que viviam em África, mais especificamente, em Gana, Mali e Songai, todos localizados entre o Saara e Ahel, formaram grandes impérios durante os séculos X – XV. Mesmo diante de alguns deslocamentos geográficos, políticos e possibilidades de domínio de algumas etnias, estes impérios demonstraram estrutura organizacional de suas sociedades e formularam uma cosmovisão própria.

Ressaltamos que elementos estruturantes dessas sociedades, constituídos antes da invasão europeia, denotam "unidade cultural", pois esses povos souberam manter sua identidade, mesmo enfrentando, no decorrer do tempo, todas as influências advindas de processos migratórios, mestiçagem, adaptações ao meio ambiente e colonizadores.

5 HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 167

Conforme pesquisa apresentada por Oliveira (2006), a cosmovisão africana compõe-se dos seguintes elementos[6]:

> *Universo* – homem é dependente e interligado a todas as coisas;
>
> *Força Vital* – energia inerente aos seres, vitalidade universal capaz de individualizar-se nas relações entre homem e natureza;
>
> *Palavra* – ligada à *força vital*, anima e vitaliza o mundo;
>
> *Tempo* – orientado pelo passado, pois é no passado que está toda sabedoria dos ancestrais;
>
> *Pessoa* – resultado da interação entre sagrado e natureza, é no meio ambiente que ela encontra sua identidade;
>
> *Socialização* – a formação dos indivíduos se dá na coletividade e é uma responsabilidade social;
>
> *Morte* – creem na imortalidade do homem;
>
> *Família* – família estendida, constituída por linhagem patrilinear ou matrilinear, lócus privilegiado para se vivenciar a cultura;
>
> *Produção* – produzir o suficiente para o atendimento das necessidades vitais e específicas da comunidade, a terra é o principal elemento da produção;
>
> *Poder* – é moderado pelos conselhos de família e de comunidade, é um atributo dos viventes, que emana dos antepassados, perpetuando a ordem do sagrado e a moralidade dos ancestrais;
>
> *Ancestralidade* – culto aos ancestrais, sintetiza todos os elementos que estruturam a ancestralidade africana;
>
> *Religião africana* – eminentemente comunitária, pragmática, os cultos visam harmonia social e espiritual, não é um elemento desvinculado da política e da economia, não há salvacionismo, nem pecado; sacralizam o tempo passado, privilegiando o respeito aos ancestrais; o poder masculino e o feminino são complementares.

Percebe-se que estes elementos estão interligados entre si, formando uma cosmovisão que mobiliza e dá sentido à vida do ser humano; neste sentido, destacamos, a seguir, o elemento *tempo*, relacionando-o com o tema da tradição oral e memoria.

As sociedades tradicionais africanas são regidas pelo tempo bidimensional, ou seja, o tempo "constituído pelo presente, um longo passado e uma

6 Para este artigo, elaboramos uma frase que desse uma ideia ao leitor/a sobre o tema, no entanto, ressaltamos a necessidade da leitura dos capítulos 1 e 2 do livro de Oliveira, que aborda com profundidade cada um desses elementos.

virtual ausência do futuro"[7]. Na cosmovisão africana, é no passado que se encontram as referências para o tempo presente; nele, estão as respostas para os mistérios vividos no presente, pois, no passado, encontra-se toda a sabedoria dos ancestrais.

Ao contrário do que podemos pensar, "o passado como referência primordial da concepção de tempo africana não dá margem à imobilidade das sociedades deste continente".[8] Neste sentido, o tempo presente é dinâmico, passível de mudanças e reformulações. Atentas e ouvindo a voz do passado, as pessoas são orientadas para organizar o presente, o que não significa que o futuro não tenha importância, pois entendem, também, que o tempo vivido é base para o tempo por vir, assim como o passado é base para o tempo vivido.

No contexto da cosmovisão africana, o tempo é organizado em duas dimensões, segundo Oliveira[9]: *Sasa* – "tempo vivido, tanto pelo indivíduo como pela comunidade, constitui-se em si, uma dimensão completa do tempo, incluindo futuro breve, presente dinâmico e passado já experimentado"; e *Zamani* – considerado macrotempo, onde Sasa (microtempo) também está contido; é o tempo dos mitos, mas não é um tempo morto, pois interfere diretamente nas ações dos povos tradicionais africanos.

Como vimos, o tempo é dinâmico, pois, embora se baseie no passado, as mudanças ocorrem no tempo atual/vivido; por isso, os povos africanos tradicionais não se sentem prisioneiros a uma visão de *tempo absoluto*[10], mas têm a possibilidade de desenvolver sua *Força Vital*, que é a energia inerente aos seres, vitalidade universal capaz de individualizar-se nas relações entre homem e natureza.

Retomando as dimensões do tempo *Sasa e Zamani*, o tempo é um só, resguardado pela unidade, porém com diferentes manifestações. Segundo Oliveira, "depois que a pessoa morre seu *sasa* continua se a lembrança dessa pessoa permanecer entre seus familiares ou em sua comunidade."[11] Podemos inferir que este é um dos pontos fundamentais para a manutenção da memória através da tradição oral, pois o "corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma".[12]

---

7 RIBEIRO, 1996, apud. OLIVEIRA, 2010, p. 48.

8 OLIVEIRA, 2010, p. 48.

9 Ibid

10 Conforme concepção de tempo e espaço absolutos, na visão concebida por Aristóteles e Newton, "conduzindo a ideia de Universo mecânico, previsível e determinado" (BAPTISTA, 2007, p. 44)

11 OLIVEIRA, 2010, p. 49.

12 VANSINA, 2010, p. 140.

Segundo amadou hampâté bâ

> Quando falamos em tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (2010, p. 167)

Uma das questões que podemos levantar é a veracidade da tradição oral. Como garantir a verdade dos fatos narrados? Hampâté Bâ relata sua experiência sobre uma coleta de informações sobre narrativas históricas, que realizou durante 15 anos entre diferentes etnias, registrando a história do Império Peul de Macina no século XVIII.

> Constatei que, no conjunto, meus mil informantes haviam respeitado a verdade dos fatos. A trama da narrativa era sempre a mesma. As diferenças, que se encontravam apenas em detalhes sem importância, deviam-se à qualidade da memória ou da verve peculiar do narrador. Dependendo do grupo étnico a que pertencia, podia tender a minimizar certos revezes ou a tentar encontrar alguma justificativa para eles, mas não mudava os dados básicos. Sob a influência do acompanhamento musical, o contador de histórias podia deixar-se levar pelo entusiasmo, mas a linha geral permanecia a mesma: os lugares, as batalhas, as vitórias e as derrotas, as conferências e diálogos mantidos, os propósitos dos personagens principais, etc. (2010, p.207).

Utilizando como método de pesquisa de campo o registro e análise das narrativas, Hampâté Bâ conclui: "essa experiência provou-me que a tradição oral era perfeitamente válida do ponto de vista científico. É possível comparar as versões de diferentes etnias, como fiz, a título de controle, mas a própria sociedade exerce um autocontrole permanente".[13]

Sabemos que algumas civilizações, por não dominarem a escrita, tiveram maior possibilidade de desenvolver a memória, como, no caso, as civilizações africanas do séc. XVI (no Saara e ao sul do deserto). Neste sentido, concordamos com Vansina (2010, p.140), ao afirmar que "a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade". A título de exemplo, citamos os tradicionalistas, considerados grandes depositários da herança oral e memória viva da África, como responsáveis pela transmissão oral das histórias e conhecimentos africanos.

13 HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 207

Os tradicionalistas, em suas narrativas, não demonstravam preocupação com a periodicidade e linearidade do tempo e nem com a possibilidade de um final para a narrativa, talvez, por não conceberem um final do tempo. Mais do que ater-se aos fatos cronológicos, a função dos tradicionalistas é transmitir conhecimentos, narrar os acontecimentos históricos e manter a tradição viva na memória dos povos africanos.

É certo que, "sem cronologia, não há história", pois seria impossível marcar o que precede do que sucede. Neste caso, o tempo como um espiral – nesse "vai-vém" entre passado e presente, a cronologia é expressa a partir da "genealogia ou lista de reis ou de grupos de idade que abrange a mais ampla área geográfica, mas não permite estabelecer a sequência relativa aos acontecimentos exteriores àquela região particular".[14] Desta forma, compreendemos que a tradição africana é circunscrita, ou melhor, delineada por travessias espaço-temporais.

Certo dia, Paulo Freire, memorável educador brasileiro, esteve em África

Ao tratarmos do tema tempo-memória, resgatamos a experiência de Freire em sociedades africanas, como: Tanzânia, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe. Em Cartas a Guiné-Bissau, Freire relata como foi seu primeiro encontro com a África, em Tanzânia, expressando o "quão foi importante pisar pela primeira vez em chão africano". Afirma que, enquanto percorria os caminhos desse lugar, as "mínimas coisas – velhas conhecidas" iam falando com ele, sobre ele. Poeticamente, carregado de lembranças, sensações e memória coletiva, Freire descreve sua entrada em terras africanas, aproximando-se de um sentimento de pertença, de "quem voltava e não de quem chegava" àquele lugar.

> A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (1978, p. 14).

14 VANSINA, 2010, p. 156.

Com esse exemplo, destacamos duas das categorias de tempo-memória, a partir dos conceitos freirianos, assinaladas pela professora Ana Maria Haddad Baptista.[15] A primeira, a temporalização que está diretamente ligada à concepção de ser humano. Freire compreende que o homem, por possuir dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro), é um ser que se temporaliza, ou seja, "a consciência da temporalidade é a condição fundamental para o homem agir."[16]

Para Freire, "na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora."[17] A partir desse ímpeto criador do homem, nasce a sua *inconclusão*, um ser incompleto que age, cria e modifica a história.

Essa possibilidade de não vivermos um puro *determinismo histórico*[18], mas agirmos na história – temporalizar-se – abre caminho para a outra categoria de tempo, conforme nos aponta Baptista: o tempo de trânsito, tempo das mudanças.[19] Para Freire, "não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje" (1979, p. 33).

Assim, com estas concepções de ser humano, tempo e memória, Freire se aproxima da história dos povos africanos. Além do livro Cartas em Guiné-Bissau, outros relatos de sua experiência em África são feitos em: *A África ensinando a gente*[20]. Destacamos do prefácio desse livro, escrito por sua esposa Nina[21], que Freire sempre trazia à memória a história atual dos povos africanos e a situação em que vivem após serem submetidos ao perverso processo colonizador.

Esse recordar, temporalizar-se para poder agir com o outro (e não pelo outro), não poderia ser diferente, pois Freire foi um incansável defensor da pedagogia da autonomia, da indignação diante de ações opressoras, da libertação das "mentes colonizadas".

15 BAPTISTA, 2015, p. 46

16 Ibid, p. 47

17 FREIRE, 1979, p. 33.

18 Aproximo este termo ao que Baptista denominou de destemporalização, "quando o homem sente-se incapaz de agir" (ibid, p. 47)

19 Ibid, p. 48

20 FREIRE; GUIMARÃES, 2011.

21 Nina era a forma carinhosa com que Freire chamava sua esposa Ana Maria Araújo Freire.

Compreender tempo-memória numa visão freiriana, considerando as categorias temporalização e trânsito, requer dialogicidade e busca de esforço comum entre aqueles/as que objetivam a transformação social. O respeito à cultura dos povos africanos foi o diferencial de Freire nesse empenho de estar com eles no processo de mudança da proposta educacional dos jovens e adultos em São Tomé e Príncipe. Assim responde Freire num diálogo com Sérgio Guimaraes:

> Na África, meu querido Sérgio, a gente está enfrentando uma cultura cuja memória – é auditiva, é oral, e não escrita. Então, antes da leitura silenciosa, numa cultura de memória oral, tem que fazer a leitura em voz alta, e a tarefa deve ser do educador! (2011, p. 72)

Percebemos que Freire assume uma metodologia de respeito ao saber e à cultura do outro. Estando ele a propor um projeto de alfabetização de jovens e adultos africanos, compreende que a aproximação do texto escrito deve chegar a essas pessoas de tradição oral pela escuta, pois é o som da palavra que vai significar a escrita e a compreensão do texto, e não a leitura silenciosa, que exige uma visão da palavra e um som que está interno.

História sem fim... O inacabamento nos permite criar... recomeçar...

Caminhando para complementar esta reflexão, com tantas vozes nos ajudando a refletir sobre tempo-memória, sinalizamos a contribuição que esta temática tem para a educação como um todo, principalmente, para a educação das crianças que estão em processo de formação da identidade e autoestima.

Nas sociedades tradicionais africanas, as crianças são socialmente recebidas, aprendendo, desde cedo, a viverem em comunidade, pois participam, efetivamente, da vida comunitária, tendo a possibilidade de desenvolverem sua identidade, autoestima e sentimento de pertença de um povo. Neste caso, a tradição oral tem grande valor na formação integral da criança.

Ao longo da história da educação no Brasil, o processo de branqueamento tem sido reproduzido de forma a "inculcar" um modelo de sociedade, baseado em apenas uma visão pautada pelos valores da cultura eurocêntrica. As crianças negras têm sido expostas a uma educação que se limita a reforçar a memória negativa dos povos africanos aqui escravizados e não valoriza os rituais, as festas, a religiosidade e os saberes acumulados pela cultura africana.

Podemos identificar, através de alguns estudos[22] sobre identidade racial na Educação Infantil, que as crianças negras, muito cedo, apresentam identidade

22 CAVALLEIRO, (2003); DIAS, (2007); TRINIDAD, (2011)

negativa em relação ao seu grupo étnico. Isso porque tem sido negado a elas o direito às "informações" que contribuam com o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, e que valorizem sua cultura, etnia e jeito de ser. Há uma memória positiva a ser reforçada através da história e da tradição oral africana.

Colocar as crianças em contato com narrativas africanas ou afro-brasileiras, apresentando outras visões de mundo, respeitando a diversidade cultural, situando-as no tempo, no espaço, apresentando-lhes as experiências de seus personagens (pessoas) como modelos, é um dos instrumentos educacionais (pedagógicos e metodológicos) de formação da autoestima das crianças negras e afro-brasileiras.

Hampâté Bâ relata que, desde que nasceu, foi iniciado nas tradições de sua família, constituindo uma dupla herança (materna e paterna, pois eram de linhagens diferentes). Quando adulto, reconhece que essa herança histórica e afetiva marcou muitos acontecimentos de sua vida, o que lhe permitiu aos mais de 80 anos de vida "usar e abusar" de suas lembranças, buscar na memória informações que o ajudaram a escrever a história do seu povo, daqueles que não puderam se apoiar na escrita, mas tiveram muita habilidade para preservar suas crenças e valores através da oralidade.

Nossa intenção nesse artigo não é reproduzir uma visão romântica da África, pois sabemos que a educação "moderna", globalizada, contribuiu para que esses povos chegassem à atualidade, vivenciando a multiculturalidade. No entanto, entendemos que cabe à educação ultrapassar os paradigmas engendrados pelo pensamento eurocêntrico, acostumado a negar ou estereotipar os diferentes saberes e culturas.

Nesse sentido, apostamos na valorização da cosmovisão africana, em especial, na tradição oral da *Palavra* que está diretamente ligada à *Força vital*, que anima e vitaliza o mundo.

Freire chama a atenção de que "somos tempo e nos fazemos nele", pois somos seres *inacabados*, o que possibilita a temporalização. Temporalizar-se, recriar, recomeçar novos processos educativos com outras vozes é romper com a reprodução de processos que ameaçam e silenciam as memórias coletivas de um povo que, em sua tradição oral, mantém viva sua cosmovisão.

Bibliografia

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-Memória na educação: por uma arqueologia da subjetividade*. In: BAPTISTA, A. M. H; MAFRA, J.; ROGGERO, R. (Org.). *Tempo-Memória: perspectivas em Educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

_____.Tempo – Memória – São Paulo: ArKé, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2. ed. 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.* (tese de doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *A África ensinado a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau*: *registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed. 1978.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

HAMPÂTÉ BÂ, A. *A tradição viva*. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo. Brasília: UNESCO, 2. ed. rev. 2010. (pp. 167-212)

_____. *Amkoullel, o menino fula*. Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena, Acervo África, 3. ed. 2013.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.* Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2. ed. 2006.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* (tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VANSINA, J. *A tradição oral e sua metodologia.* In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo. Brasília: UNESCO, 2. ed. rev., 2010. (pp. 139-166)

A entrevista radiofônica institucionalizada: memória discursiva e o par adjacente pergunta-resposta – um gênero sem margens*

Thiago Lauriti

Professor e pesquisador da Universidade Nove de Julho. Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo/USP.

* Esse texto é resultante da pesquisa realizada sob a orientação das professoras doutoras Marli Quadros Leite (Universidade de São Paulo) e Jacqueline Léon (Université Paris Diderot – Paris VII) na disciplina de pós-graduação – FLC 5983 – "Perguntas e respostas: análise pragmática, conversacional e prosódica – Estudo comparativo de conversações, entrevistas públicas e audiências judiciais", durante o segundo semestre de 2004.

"O tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que
só a memória é capaz de fazer mover e aproximar".

SARAMAGO, 2003, p. 168

1. Considerações iniciais

Os gêneros do discurso são práticas sociodiscursivas típicas que conservam temporalidades e visões de mundo igualmente típicas e datadas. Eleger o gênero entrevista radiofônica como tema de nossa reflexão é navegar pela memória desprovida de margens, já que a entendemos como um gênero que faz parte de um diálogo social mais amplo que reitera as marcas históricas e sociais que caracterizam uma dada cultura, em uma dada sociedade em cada tempo específico. É essa "superfície oblíqua e ondulante" que se materializa no gênero entrevista radiofônica que buscaremos caracterizar mais por funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que suas peculiaridades estruturais apenas.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004) qualquer discurso mantém uma relação com a memória. Enquanto os discursos literários, religiosos ou jurídicos entre outros apresentam uma relação privilegiada com a memória, outro como as entrevistas, sobretudo, as radiofônicas são "imediatamente perecíveis". Sobre essa relação, é proposta pelos autores a distinção entre três tipos de memória:

> "(...) uma memória de discurso, que se constitui em torno de saberes, de conhecimento e crença sobre o mundo e que forma comunidades discursivas; uma memória das situações de comunicação, que se constitui em torno de dispositivos e contratos de comunicação, e que forma comunidades comunicacionais; e uma memória das formas, que constitui em torno das maneiras de dizer e de estilos de falar, e que forma as comunidades semiológicas" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 326)

Interessa-nos, neste estudo, caracterizar a relação das entrevistas institucionalizadas da Rádio Senado com esses três tipos de memória, priorizando-se a memória das formas do par adjacente pergunta-resposta.

Buscar entender os saberes que gravitam em torno da situação comunicativa da entrevista radiofônica, em sua forma específica da ocorrência do par adjacente pergunta-resposta mobiliza, assim, os três tipos de memória da escritura, criando a possibilidade que o contexto sociopolítico do ambiente institucional em que as entrevistas estão inseridas seja observado com perspectivas mais verticais, já que o sentido dessas falas trocadas se constrói, como defende Bakhtin, a partir do olhar do outro em relação a diferentes histórias e maneiras de enxergar o mundo. Trazer à tona esses fios dialógicos que por vezes ficam

ocultos é mostrar como essa atividade sociodiscursiva da entrevista é utilizada e quais são os recursos linguísticos que as sustentam.

Entrevistas representam uma força poderosa na sociedade moderna que são social, histórica e linguisticamente marcadas. Por ser um gênero não linear e estar permeado por conflitos e interesses julga-se pertinente seu estudo, sobretudo em ambientes comunicativos institucionalizados, para que se torne visível que estratégias discursivas são utilizadas por seus interlocutores.

Os atos de perguntar e responder talvez encontrem-se entre os atos de fala mais recorrentes da vida do ser humano, embora nem sempre estejam entre os mais eficazes. A entrevista, para se tornar um "*diálogo possível*", deve apresentar "*virtudes dialógicas*" (MEDINA, 2002, p. 7) que estão condicionadas tanto pelo cenário em que ela ocorre quanto pela natureza da interação entre os interlocutores. Essas variáveis determinam os procedimentos linguísticos e, entre eles, o formato do par adjacente pergunta-resposta (P-R) que é utilizado na entrevista.

Dessa forma, configura-se como objetivo deste artigo analisar e descrever entrevistas da Rádio Senado como gênero, a partir do formato do par adjacente P-R e dos aspectos linguísticos que as caracterizam.

Tem-se como hipótese que o conceito de formato possa contribuir para a discussão da entrevista como gênero discursivo, ultrapassando a tendência da Análise da Conversação de apontar apenas as características específicas desses textos conversacionais e as marcas de natureza dialógica e interacional que eles apresentam. Em conformidade com Barros (1991, p. 254), acreditamos que *"(...) lhe* [à Análise da Conversação] *falta uma proposta mais abrangente de texto e de discurso, em que os traços próprios da conversação cobrem sentido*".

É possível que a análise do formato das entrevistas, por meio da materialidade expressa pela sequência dos pares adjacentes das perguntas-respostas que as compõem seja um caminho possível não apenas para a identificação das marcas desse gênero ou de seus subgêneros discursivos, mas sobretudo para o conhecimento das estratégias linguísticas que são mobilizadas pelos interlocutores nesses contextos comunicativos e a consequente produção de sentido daí oriunda.

As discussões e análises apresentadas têm como suporte teórico central o trabalho de Léon (1999) que, ao analisar, conversacional e prosodicamente, entrevistas radiofônicas francesas de 1988 a 1995, classifica as diferentes ocorrências do formato do par P-R e enfoca, particularmente, a natureza do "*biais*" (viés) das respostas. O "*biais*" é entendido como uma estratégia utilizada, so-

bretudo pelos políticos, para não responder às questões colocadas pelos jornalistas nos debates públicos.

A autora utiliza uma abordagem sequêncial que é derivada da Análise da Conversação (SACKS et al., 1978, apud LÉON, 1999, p.22) e que busca analisar a sequência do par P-R como turno de fala pergunta e turno de fala resposta. Essa perspectiva coloca no centro das discussões o conceito de formato, entendido como um conjunto de traços sequênciais e interacionais que caracterizam a entrevista institucionalizada enquanto tal.

As reflexões sobre a entrevista como gênero sustentam-se basicamente nos postulados de Bakhtin (1992), defendendo-se a entrevista radiofônica institucionalizada como um gênero discursivo que comporta um conjunto de enunciados que têm características comuns, distintas das entrevistas de outras esferas sociais (entrevistas médicas, jurídicas, didáticas, investigativas, jornalísticas, de trabalho entre outras).

Ressalta-se também como contribuições importantes para a construção de um repertório conceitual e analítico, na área das entrevistas, os estudos de Morin (1973), Goffman (1974), Medina (1986), Marcuschi (1988), Barros (1991), Galembeck (2001) e Charaudeau & Maingueneau (2004).

O método de abordagem utilizado na pesquisa foi indutivo, partindo-se da análise de três entrevistas selecionadas aleatoriamente dentre as vinte que foram gravadas do programa "*Conexão Senado*", entre agosto de 2003 e maio de 2004, conforme descrição abaixo exposta:

INQUÉRITO 01
• **Fonte:** Rádio Senado – Dial: 91.7 FM – Brasília
• **Nome do Programa:** Conexão Senado
• **Dia da entrevista:** 03 de novembro de 2003
• **Horário da transmissão feita pela rádio:** 13h45
• **Duração da faixa:** 7 minutos e 32 segundos
• **Entrevistador:** (L1) Wladimir Spinoza
• **Entrevistado:** (L2) Zulu Araújo – Diretor de Promoção, Estudos, Pesquisas e Divulgação da Cultura Afro-Brasileira
• **Tema:** "Negros na Universidade"

Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/radio/programaListaPadrao.asp>

INQUÉRITO 02
• **Fonte:** Rádio Senado – Dial: 91.7 FM – Brasília
• **Nome do Programa:** Conexão Senado
• **Dia da entrevista:** 02 de dezembro de 2003
• **Horário da transmissão feita pela rádio:** 10h45
• **Duração da faixa:** 5 minutos e 05 segundos
• **Entrevistador:** (L1) Adriano Faria
• **Entrevistado:** (L2) Senadora Ideli Salvatti (P.T. de Santa Catarina)
• **Tema:** "Dia Nacional do Samba"

Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/radio/programaListaPadrao.asp>

INQUÉRITO 03
• **Fonte:** Rádio Senado – Dial: 91.7 FM – Brasília
• **Nome do Programa:** Conexão Senado
• **Dia da entrevista:** 12 de agosto de 2003
• **Horário da transmissão feita pela rádio:** 12h22
• **Duração da faixa:** 11 minutos e 57 segundos
• **Entrevistador:** (L1) Max Fabiano
• **Entrevistado:** (L2) Senador José Jorge (PFL de Pernambuco)
• **Tema:** " Incentivos fiscais a Instituições de Ensino Superior"

Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/radio/programaListaPadrao.asp>

Sustentados por esse referencial teórico, a abordagem metodológica percorreu o seguinte caminho: a gravação, seleção e transcrição do *corpus*, de acordo com as normas do PROJETO NURC/SP; a revisão da literatura pertinente aos temas e sub-temas tratados na pesquisa; e a execução do procedimento analítico compatível com os objetivos do estudo. Teve-se como unidade de análise as sequências de pares adjacentes P-R e sua interdependência hierárquica e sequêncial, buscando-se identificar seu formato (questões totais, parciais, retóricas, alternativas, entre outras, e os diferentes graus de coesão que elas estabelecem entre si. Partimos da hipótese de que essa caracterização

possa contribuir para a questão problematizadora deste artigo, que é identificar a entrevista radiofônica nas suas especificidades como gênero discursivo.

A seleção do *corpus* deve-se, essencialmente, à natureza institucional pública da emissora e do programa "Conexão Senado", destinado exclusivamente a entrevistas com pessoas públicas (políticos, especialistas ou representantes oficiais de um segmento social), sobre fatos que envolvem as atividades legislativas ou outros que interessem à sociedade de uma forma geral. Tem-se por hipótese que essas entrevistas apresentem um significativo repertório de estratégias de construção do formato do par P-R que podem contribuir para a caracterização desse gênero discursivo.

Para Barros (1991), a entrevista pode ser representada como um esquema canônico, "*a manipulação aparece no planejamento e instala a empresa, o grupo que mantém o jornal, a rádio e também o público como manipuladores do entrevistador e do entrevistado*". Nessa perspectiva, são esses elementos que determinam os valores, o jogo na entrevista e a direção que ela deve tomar. Se é correto o entendimento de que o editor e o público julgam a ação discursiva do entrevistador e do entrevistado para adequá-la aos seus objetivos, também é possível considerar que os diferentes níveis de intimidade, solidariedade e de cooperação entre os atores envolvidos na entrevista são fatores igualmente importantes na determinação do espaço para a negociação de papéis, para a escolha do formato do par P-R e para a opção das estratégias que são utilizadas nesse cenário discursivo.

2. A ENTREVISTA COMO GÊNERO DISCURSIVO

Apesar de a classificação dos gêneros vir recebendo muitas críticas, pois, como observa Paul Ricoeur, "*há qualquer coisa de irremediavelmente acidental em qualquer classificação*" (apud BRONCKART, 1999, p. 141), torna-se inevitável tentar entender a entrevista, tendo por cenário a discussão sobre o gênero discursivo no qual ela está inserida.

Para Bakhtin (1992), os gêneros dependem da natureza comunicacional da troca verbal e podem ser divididos em duas categorias de base: os **gêneros primários** que se referem às produções naturais e espontâneas da vida cotidiana e os **gêneros secundários** que se referem às produções construídas, elaboradas e institucionalizadas (criações literárias e científicas) derivadas dos gêneros primários.

Bronckart (1999, p. 137), fazendo uma releitura de Bakhtin, opõe **gêneros de textos** a **tipos de discursos**, considerando o texto como unidade co-

municativa de nível superior que permite a distinção tanto das produções escritas (artigos científicos, receitas, editoriais, romances), quanto das unidades comunicativas originalmente produzidas oralmente (sermões, conversações, entrevistas, comunicações científicas, etc.). O autor sustenta que os textos são produtos da atividade da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais e são criadas em função dos objetivos, interesses e questões específicas dessas formações com "*características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros do texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores*". Assim, mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva, pois eles são constituídos por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de relato, de exposição teórica, de entrevista). Sustenta o autor que "*é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas*" (BRONCKART, 1999, p. 139).

Nessa perspectiva, são apresentados quatro grandes tipos de discurso: o **discurso interativo**, o relato interativo, o discurso teórico e a narração. No discurso interativo, o autor distingue os **primários** dos **secundários**. Os primeiros aparecem no quadro dos gêneros originalmente **orais**, como a conversação, a **entrevista** e o debate político; e os segundos são observáveis no quadro dos gêneros escritos como o **romance** e a **peça de teatro**.

A entrevista aparece caracterizada como um gênero estruturado por uma "**sequência dialogal**" de turnos de fala, organizada em três fases encaixadas: uma **fase de abertura**, com caráter fático, no qual "*os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inserem*"; uma **fase transacional**, "*em que o conteúdo temático da interação é co-construído*"; e uma **fase de encerramento** que "*põe fim explicitamente à interação*".

A análise do *corpus* utilizado neste estudo possibilitou identificar essas fases em todas as entrevistas coletadas bem como nas analisadas, permitindo entendê-las como **modalidades recorrentes da sua composição**, o que apenas **indiretamente** autoriza a sua classificação como gênero, já que, como (BRONCKART, 1999, p. 233), consideramos esse protótipo "*constructos teóricos*", que não procedem de uma "*competência textual biologicamente fundada*", mas sim da experiência dos interactantes com esses arquétipos discursivos, que estão presentes como modelos disponíveis no intertexto da língua.

Essas posições tornam evidente que o autor tem em Bakhtin (1992) uma de suas maiores referências, apesar de manifestar algumas divergências em relação ao conceito de gênero.

Para o pensador russo, os três elementos que estruturam o conceito de gênero são: o **conteúdo temático**, **estilo** e **construção composicional** e eles

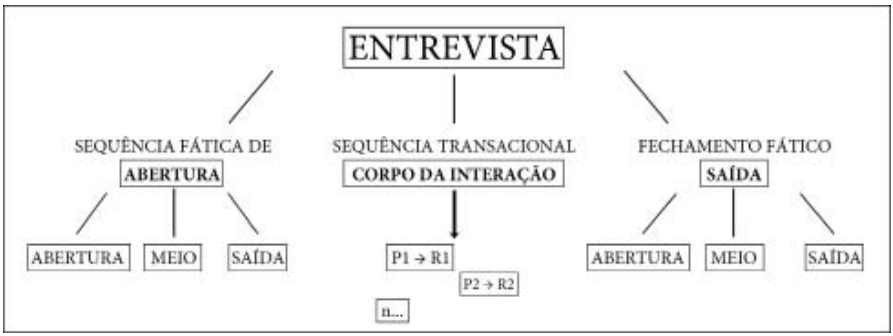
> "(...) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis dos enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". (BAKHTIN, 1992, p. 279 – grifo nosso).

Observa-se que o gênero é descrito como uma força aglutinadora que utiliza tipos "relativamente estáveis" de enunciados que são condicionados por fatores discursivos, linguísticos e pragmáticos e que correspondem a um formato de organização de ideias, meios e recursos expressivos para garantir a comunicabilidade na interação.

Para a Léon (1999), é o conceito de formato que permite explicar a transformação das conversações cotidianas em trocas institucionalizadas, por utilizarem mecanismos de organização sequêncial dos turnos de fala que lhes são característicos e que serão discutidas adiante.

As entrevistas analisadas apresentaram a "relativa estabilidade" apontada por Bakhtin, delineada por certas especificidades quanto à estrutura composicional, ao conteúdo temático e quanto ao estilo, mas para que sua descrição seja possível, a caracterização do formato do par adjacente P-R torna-se imprescindível.

Dessa forma, a entrevista radiofônica obedece a uma estrutura composicional rígida que esquematizamos a seguir:



Fonte: o autor

Transportando essa estrutura organizacional, na qual, a rigor, encaixa-se qualquer texto dialogal, para a entrevista, apresentamos sob a forma de quadro a organização composicional das entrevistas públicas proposta por Léon (1999):

SEQUÊNCIA FÁTICA DE ABERTURA	• saudação; • apresentação do convidado pelo jornalista: o homem do dia.
SEQUÊNCIA TRANSACIONAL CORPO DA ENTREVISTA	• agenda temática fixada pelo jornalista; • cada novo tema é introduzido por marcadores ("bom", "certo") ou por um prefácio ("mudando de assunto, mais uma questão"...); • solicitação de desenvolvimento do tema.
FECHAMENTO FÁTICO SAÍDA	• tema de menor importância; • agradecimentos ao convidado, saudação de despedida; • transição para a emissão seguinte.

Fonte: o autor

Observa-se, assim, que, nas entrevistas radiofônicas, ocorre uma coerção situacional espaço-temporal que gera uma organização composicional específica, marcada por um estilo com marcas linguísticas que também são específicas desse tipo de discurso.

Confirmando as proposições de Bakhtin (1992, p. 283), constatamos que tanto o **conteúdo temático** quanto o **estilo** estão condicionados pela situação discursiva e pela organização textual do gênero. Quanto a esse aspecto, lembramos Bakhtin (1992, p. 283), para o qual há um vínculo indissolúvel entre o estilo e o gênero, apontando que "*o estilo linguístico ou funcional nada mais é*

senão o estilo de um gênero particular a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos".

Entendemos o estilo vinculado, indissociavelmente, não só às unidades temáticas da entrevista, mas principalmente às estruturas composicionais dela como: organização textual (abertura, corpo e fechamento), tipo de relação entre os interactantes (com o entrevistado, com o editor, com o ouvinte) e com as coerções que o formato do par pergunta/resposta impõe a esse tipo de interação.

Dessa forma, pode-se entender a entrevista como um gênero relativamente estável, considerando-se que nesse contexto os interactantes reconhecem a especificidade dessa esfera comunicativa e dos protótipos das sequências que a caracterizam, pois esses são modelos disponíveis que estão presentes no intertexto da língua (BRONCKART, 1999) e, assim, sem renunciar à sua individualidade, os interactantes ajustam-se a essas coerções situacionais, discursivas, textuais e temáticas.

3. O CONCEITO DE FORMATO DO PAR PERGUNTA-RESPOSTA (P-R) E AS MARCAS DE ASSIMETRIA NAS ENTREVISTAS

Buscando identificar os elementos responsáveis pela "*estabilidade constante*" nas entrevistas radiofônicas estudadas, utilizamos o conceito de **formato** proposto por Léon (1999), quando se refere ao conjunto de traços morfo-sintático-semântico-pragmáticos do par pergunta-resposta. A autora levanta a hipótese de que o formato das entrevistas públicas pode ser descrito por meio da análise sequêncial do par adjacente pergunta-resposta, cujos componentes semânticos, pragmáticos e prosódicos são estrategicamente mobilizados como recursos pelos interactantes.

Considerando-se que a organização em perguntas-respostas é característica das entrevistas em geral e não só das entrevistas públicas, fala-se de interação institucional, quando há a presença de um **terceiro** na interação (mesmo quando o público está ausente) e é esse aspecto que as distingue das conversações cotidianas. Além disso, há sempre uma **assimetria** entre os interlocutores, justificando suas diferentes posições ("*footing*"). A autora propõe um quadro distintivo das posições, isto é, dos diferentes lugares de onde falam os interlocutores, nas entrevistas públicas, que esquematizamos a seguir:

POSIÇÕES DA PERSONALIDADE PÚBLICA ENTREVISTADA	POSIÇÕES DO JORNALISTA ENTREVISTADOR
• Ele é **animador**, enquanto uma pessoa que profere as palavras; • Ele é **autor** de suas palavras nas respostas; • **Principal footing**: se é um homem público, ele representa um partido, um governo ou uma instituição. Se for um especialista representa uma corporação (advogados, físicos, professores).	• Ele é **animador;** • Ele é **autor** das perguntas, mesmo que haja a intermediação de uma equipe de redação; • **Principal footing**: ele representa o canal de rádio ou televisão e tem o dever da neutralidade.

Fonte: o autor

Associando essa noção de **posição** ao conceito de **formato**, a autora faz importantes considerações sobre essa relação. A noção de **posição** pode ser ampliada e referir-se também aos **diferentes lugares** negociados pelo sistema de turnos de fala, específicos do formato da interação institucionalizada. A posição privilegiada do jornalista que controla os temas, faz as perguntas e as coordena, em oposição a do entrevistado que apenas responde às perguntas podem ser identificadas pelos traços definidores do formato. Pode-se, ainda, distinguir a posição derivada dos atributos sociais do entrevistado (ser representante de um partido político, ser um especialista etc), da maneira pela qual essa posição é construída pelas respostas. Chama-se de **posição institucional** aquela que é derivada dos atributos sociais e de **posição de representante**, aquela que é construída discursivamente. Assim, levanta-se a hipótese de que para construir o turno da pergunta, o jornalista, na posição de representante, articula a posição institucional, os temas e os modos como eles são inseridos na pergunta. No turno das respostas, os entrevistadores devem desconstruir a posição construída pela pergunta do jornalista e propor uma reconstrução (LÉON, 1999).

Ainda segundo Léon (1999), outro aspecto relevante refere-se à afirmação de que o **formato não é externo**, ele impõe-se aos interactantes, ou seja, sua construção se dá no curso da interação e está sujeito a uma perpétua variação ("*estabilidade relativa*"). Esse formato é intuitivamente reconhecido pelos participantes das entrevistas e é objeto de negociações constantes.

As análises formais dos três inquéritos demonstram a relação existente entre o formato do par P-R e os papéis discursivos desempenhados pelos interactantes das entrevistas.

Nesses contextos, entrevistador e entrevistado ocupam **posições** assimétricas e representam **papéis** derivados de sua posição na interação. Observou-se que o jornalista entrevistador, que é normalmente o membro mais forte da interação, exerceu seu poder de controle estratégico de forma diferenciada nos três inquéritos analisados.

No inquérito 01, "*Negros na Universidade*", o formato de perguntas/respostas foi mais formal, não ocorrendo assaltos de turnos, sendo que o jornalista assumiu seu papel discursivo: coordenou as alocações de turnos e sua extensão e definiu os tópicos discursivos, estilo e formas de polidez. Talvez, essa forma de controle mais evidente e fechado deva-se ao estatuto do entrevistado, que não era um político, mas um representante da cultura afro-brasileira.

No inquérito 02, "*Dia Nacional do Samba*", o jornalista entrevistou a Senadora do PT de Santa Catarina, Ideli Salvatti, e utilizou as mesmas formas de controle do inquérito anterior, demonstrando, todavia, marcas de maior intimidade, solidariedade e cooperação, em consequência, talvez, da natureza do conteúdo temático da entrevista, como se observa nos exemplos a seguir:

Ex: (01)	
linha 04 – **L1:**	já está no Clima aí...do Samba?
linha 06 – **L1:**	e parece que a senhora vai fazer um discurso hoje difeRENte no:::plenário do seNAdo...não é isso?

No inquérito 03, "*Os incentivos fiscais a Instituições de Ensino Superior*", o jornalista entrevista o Senador José Jorge do PFL de Pernambuco, com o qual se pressupõe a existência de certo grau de intimidade, pelo uso do vocativo utilizado para se dirigir ao jornalista na linha 06 como se observa abaixo:

Ex: (02)	
linha 06 – **L2:**	éh:::boa tarde Fabi(ano)

Considerando-se que o jornalista é também um funcionário do Senado, pressupõe-se que essa proximidade com o poder influencie na construção do formato das P-R dessas entrevistas. Nesse contexto, o entrevistador não abre mão de seu poder de controlar a interação e inicia a entrevista apresentando um tema para, em seguida, anunciar que vai desviar o tópico discursivo. Esse poder de controle, entretanto, é negociado com o entrevistado, em diferentes momentos da entrevista, gerando recorrentes transgressões do formato do par

P-R, fazendo com que o jornalista abdique da neutralidade esperada nesses eventos discursivos. Por outro lado, o entrevistado, percebendo esse afrouxamento do poder do jornalista, assalta vinte e três vezes o turno de fala e disputa repetidamente o controle discursivo com o interactante. Observa-se, assim, que o **formato** constitui-se, de fato, um "*constructo interpessoal*" que se dá no curso da interação e não um dado "*a priori*".

É importante ressaltar que mesmo com intenções diversas (fazer publicidade de um projeto que transita no Senado, divulgar uma ideia ou um evento ou, ainda, defender um posicionamento político) os interactantes adaptam-se ao formato P-R da entrevista e aceitam o desafio da sua co-construção.

A assimetria mantém-se, ainda, em consequência das coerções do contrato de comunicação típico das entrevistas, que impõe ao papel do entrevistador a seleção dos tópicos discursivos e das características de organização das entrevistas, condicionadas por uma agenda de perguntas pré-estabelecidas e pelo tempo disponível para realizá-las.

O entrevistador assume o discurso como **animador** (aquele que profere as palavras) e também como **autor** de suas palavras, já que mesmo quando a equipe de redação prepara o roteiro por escrito destacando os ganchos para discussão, o âncora tem liberdade de mudar o rumo do tópico discursivo e fazer outras perguntas, embora ainda esteja condicionado pelo formato do par P-R.

O entrevistado também assume o papel de **animador** que diz a sua palavra e de **autor** que organiza o texto que fala, podendo, entretanto, inserir polifonicamente outras vezes, sob a forma de discurso relatado de terceiros, como forma de fortalecimento dos próprios argumentos. Essa ocorrência pode ser exemplificada, no inquérito 03, pela estratégia utilizada pelo entrevistado que lê uma reportagem para argumentar em favor de sua fala:

Ex: (03)	
linha 99 – **L2:**	dizia assim... "as universidades americanas oferecem bolsas de estudos a brasileiros bons de bola"...então você imagine:::quer dizer:::

Esse movimento polifônico de inserção de outra voz foi percebido graças aos traços prosódicos dos enunciados, que não são objeto de discussão deste artigo.

Quanto à posição principal ("*principal footing*"), isto é, a instância externa à enunciação, em nome da qual as palavras são ditas, observou-se que o jornalista representa não só a RÁDIO SENADO, que é uma emissora oficial dessa

Instituição, mas também e, sobretudo, os interesses do próprio Senado. Essa dupla vinculação talvez seja responsável por mecanismos de controle mais rígidos e evidentes do que em emissoras não oficiais, além de uma provável diminuição da neutralidade dos atores envolvidos.

Em relação ao "*principal footing*", o mesmo ocorre com os entrevistados que são homens públicos, geralmente políticos, constituindo-se porta-vozes da ideologia de um partido, do governo ou de uma organização. Nesses casos, o fato de participarem dessas entrevistas faz parte de suas rotas de ocupação do espaço político e contribuem para que eles não caiam no esquecimento da mídia. Também os entrevistados não políticos, que representam organizações ou corporações, ao participarem das entrevistas demonstram uma vocação nitidamente publicitária, utilizando-as como forma de divulgar um evento ou uma obra e também a si próprios.

Dessa forma, pode-se observar que mesmo sendo condicionado por fatores ideológicos institucionais (independentes do controle direto dos interactantes), por fatores ligados ao modo de organização composicional do discurso, por fatores de coerção espaço-temporal e por fatores referentes aos papéis discursivos exercidos, o falante mais forte encontra, ainda, um espaço de negociação e de disputa pelo controle da situação, num movimento constante de co-construção discursiva. Esse poder é consolidado pelas escolhas das estratégias utilizadas para configurar o formato do par adjacente pergunta/resposta. Justifica-se, assim a "*estabilidade relativa*" que Bakhtin (1992) atribui aos gêneros. Se por um lado, há a coerção da organização composicional, do tema e do estilo, por outro lado, o espaço de exercício da individualidade e da criatividade dos participantes das entrevistas deve-se às estratégias que é possível selecionar para construir o formato dos pares perguntas/respostas.

Uma outra marca da assimetria que é delineada pelo formato do par P-R e pode ser observada nos três inquéritos é a baixa frequência de marcadores de função interpessoal fática, e maior frequência de função textual ou ideacional de marcadores conversacionais no turno das respostas[1]. Se é papel do entrevistador coordenar as alocações de turno e sua extensão e também iniciar e concluir os eventos, a ele também cabe o papel de marcar os turnos com traços linguísticos que sinalizem a direção do turno. Ao entrevistado compete apenas produzir respostas e, portanto, a princípio não haveria a necessidade discursiva de que ele utilizasse muitos articuladores e/ou marcadores conversacionais. Isso de fato foi constatado no inquérito 01 e 02, entretanto, no inquérito 03, obser-

1 Cf. Urbano, 1993, pp. 90-91.

vou-se a ocorrência de vinte e três assaltos de turnos de fala e recorrente utilização de marcadores conversacionais, numa verdadeira batalha pela posse do turno. O entrevistado, em sucessivos assaltos, prende o turno transitoriamente e faz uso dessas marcas, causando ambiguidade no seu turno de resposta:

Ex: (04)
linha 53 – **L1** agora
linha 54 – **L2** é verdade... eu... eu infelizmente não acredito... mas enfim
linha 55 – **L1** bem...o senhor:::
linha 56 – **L2** tudo é possível... né? (tosse)
linha 57 – **L1** é verdade... e o senhor apresentou...

Diante desse cenário, talvez seja possível levantar a hipótese de que os marcadores conversacionais, além de elementos funcionais que orientam a alocação de turnos, constituem-se elementos estratégicos que possibilitam a manutenção do controle e da dominação nesses tipos de evento. Vê-se, dessa forma, que a **assimetria** nas entrevistas liga-se, principalmente, aos papéis sociais e às características pessoais dos interactantes, já que, como vimos, a importância social do entrevistado pode desestabilizar o equilíbrio do formato da entrevista.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é o protagonismo do entrevistador na abertura e no fechamento da entrevista. É no CORPO da interação, entretanto, que se torna possível mapear as estratégias utilizadas pelo participante mais forte para manter o controle da interação. No corpo das entrevistas dos inquéritos 01 e 02, os interactantes obedecem ao formato padrão das entrevistas, entretanto, no inquérito 03, a neutralidade exigida pelo papel do jornalista (como representante da emissora) se perde, podendo ser identificadas recorrentes transgressões do formato do par P-R e vinte e três assaltos de turno, permeados por comentários, expressões de ratificação e enunciados avaliativos, tornando-se visível o grau de cumplicidade que o entrevistador mantém com esse entrevistado.

Dessa reflexão analítica sobre a relação existente entre o conceito de formato e a assimetria nas posições ocupadas pelos interactantes das entrevistas na Rádio Senado, conclui-se que o formato do par P-R, que aparece delineado na sequência transacional do corpo da entrevista, pode ser uma das estratégias que possibilitam a manutenção do controle e da dominação do turno nas en-

trevistas. Esse também é um cenário de disputa pela manutenção do controle/poder, que engaja os interactantes num processo, "*in loco*", de **co-produção** desse gênero e não como um esquema já pré-construído que ele preenche. Sai vencedor dessa disputa o interlocutor que melhor souber utilizar o formato do par P-R e que melhores estratégias mobilizar para tal. Isso permite que os diferentes tipos de entrevistas, que pertencem aos mais variados mundos discursivos (entrevista médica, judicial, didática, jornalística, de pesquisa) possam ser reconhecidos pela tendência preferencial do formato do par P-R que apresentam. Vê-se, assim, que nem o conceito de gênero nem o de formato do par adjacente são marcados apenas pelas coerções institucionais, estruturais e das diferentes posições (quadro participativo) ocupadas pelos interlocutores nesses eventos, mas também por aspectos linguísticos formais, já que os interactantes, no esforço de adequarem-se ao formato, mobilizam estratégias e utilizam os marcadores linguísticos de que dispõem para manterem o controle e para se conformarem às características desse gênero com suas formas específicas de organização do turno de falas.

4. A ESTRUTURA QUE MARCA O FORMATO DO PAR PERGUNTA-RESPOSTA (P-R) NAS ENTREVISTAS RADIOFÔNICAS FRANCESAS

Léon (1999) mostra, em sua pesquisa, que diferentemente do que ocorre em conversações cotidianas, nas quais a proximidade entre o par P-R pode ser alterada e distribuída por diversos turnos, nas entrevistas públicas há **aparentemente mais estabilidade**, em decorrência da dinâmica de sua organização que prevê uma pré-alocação de turnos em que um entrevistador apresenta perguntas que são respondidas por um entrevistado, obedecendo a uma ordem de temas pré-estabelecida pelo jornalista.

Quanto à estrutura apresentada, a primeira parte do turno da pergunta situa o universo temático e associa o entrevistado ao tema desenvolvido, para justificar a sua presença e a segunda parte é formada por uma **interrogativa** que carrega os elementos referenciais desse universo. Observa-se, nesse contexto, a predominância das **interrogações totais**, isto é, aquelas que se referem a temas gerais e que orientam respostas positivas (SIM) ou negativas (NÃO), em detrimento das **interrogações parciais** que orientam respostas mais explicativas e amplas e das **interrogações alternativas polares** que condicionam uma escolha (P ou não P).

Além desses traços que caracterizam o formato, a autora mostra que o par P-R das entrevistas francesas apresenta um fator de "instabilidade sistemática", que é caracterizada por uma "*discordância entre a resposta construída pela questão e a resposta fornecida pela personalidade entrevistada*", discordância essa que torna qualquer resposta impossível. A autora chama essa discordância do par pergunta-resposta de "*biais*" (viés) e mostra que ele se apresenta como um traço primordial e generalizado do formato das entrevistas públicas. Mais precisamente, o "*biais*" é definido como "*uma discordância entre a resposta dada e a que é construída pela pergunta ou como uma falta de informação já que a posição da personalidade pública impede que a resposta seja dada*" (LÉON, 1999, p. 13, tradução nossa). Assim, como é impossível responder a tais perguntas "*biaisées*", os entrevistados desenvolvem estratégias para contorná-las. Dessa forma, a resposta pode ignorar a pergunta feita e desenvolver uma resposta de maneira quase autônoma. Somente o tema da pergunta é mantido e a reposta cumpre o papel de simples comentário, em que para "*falsas perguntas*" os entrevistados parecem dar "*falsas respostas*".

Outra marca do formato do par P-R das entrevistas é a ocorrência de **questões retóricas**, que se referem a perguntas que não constituem um pedido de informação, pois a pergunta não exige resposta, pois é apresentada como evidente e, por isso, suscita a adesão do destinatário. Elas são de difícil identificação no plano formal e a orientação da resposta construída é de uma negatividade oposta em relação à afirmação subjacente à pergunta, como se verifica nos exemplos: "*É útil voltar a isso?*"; "*Você acredita que eu vou te deixar?*"; "*É necessário repetir isso?*"; "*Você não disse que iria parar de fumar?*".

Para Fontanier (apud LÉON, 1999, p. 146, tradução nossa) a **pergunta retórica**

> "(...) consiste na tomada do turno interrogativo não para apresentar uma dúvida ou provocar uma resposta, mas para indicar, ao contrário, maior persuasão e desafiar aqueles a quem se fala a poder negar ou mesmo responder (...) mas uma singularidade marcante é que com a negação ela afirma e sem a negação ela nega".

Não se trata, portanto, conforme observou Léon (1999), de troca de informação, já que quem pergunta viola a máxima da qualidade de Grice (sinceridade), segundo a qual quem pergunta deseja sinceramente obter a informação que solicitou. Como não exige resposta ela só é formulada para provocar a adesão do interlocutor e lembrá-lo de informações já conhecidas que são evidentes para quem pergunta. O problema é a inexistência de critérios mais sólidos para a identificação dessas questões retóricas.

5. Análise da estrutura e do formato do par pergunta-resposta (P-R) das entrevistas da Rádio Senado

As três entrevistas apresentam uma organização estrutural hierarquizada e fixa, constituída por três momentos claramente observáveis em todas as entrevistas, que garantem a "*estabilidade relativa*" desse gênero: a abertura, o corpo transacional da entrevista e o fechamento.

Antes da abertura ocorre, nas entrevistas do Programa Conexão Senado, uma pré-abertura fixa construída sob a forma de uma vinheta que funciona como sua marca sonora.

5.1. A sequência fática de abertura

A sequência fática de abertura apresenta igualmente três movimentos característicos de abertura, meio e saída. Invariavelmente, observou-se uma **entrada** em que o entrevistado e o tema são apresentados, um **meio** que contextualiza o tema e uma saída em que se observa a saudação do entrevistado, como forma estratégica de incorporá-lo à interação como se observa no exemplo abaixo:

Ex: (05)		
Inquérito 02		
linha 01 –	**L1**	vamos conversar sobre o dia do samba... com a senadora... Ideli Salvatti que é do PT de Santa Catarina::: bom dia senadora...
	L2	muito bom dia Adriano... um grande prazer falar contigo e os ouvintes da Rádio Senado

A ocorrência acima exemplifica a troca ritual confirmativa da saudação (GOFFMAN, 1974, p. 74), que tem a função de preparar o cenário discursivo para que a interação possa ocorrer.

Importante registrar que clima da entrevista já começa a ser construído, a partir dos laços interacionais que são estabelecidos já na sua abertura como pode ser observado no exemplo a seguir:

Ex: (06)		
Inquérito 03		
linha 01 –	**L1**	o::: senador José Jorge do PFL de Pernambuco apresentou projeto de incentivo à prática desportiva... a proposta permite que as universidades deDUzam as despesas feitas... com a concessão de bolsas de estudo para atletas praticantes de modalidades oLÍMpicas... o projeto está na comissão de assuntos econômicos do Senado... e nós convidamos agora o autor da
linha 05 –		proposta... o senador José Jorge para conversar conosco sobre o assunto... boa tarde senador...
	L2	éh::: boa tarde Fabi...

Observa-se que na troca confirmativa de saudação, o senador a retribui, utilizando o vocativo "*Fabi*", para dirigir-se ao entrevistador, o jornalista Max Fabiano, o que instaura um clima de informalidade (e até de intimidade) entre os interactantes que marca também o corpo da entrevista, pela seleção do formato do par pergunta-resposta que se utiliza.

5.2. O CORPO DA ENTREVISTA

O corpo da entrevista é construído por uma sequência de pares adjacentes P-R que definem o formato da entrevista.

Interessante observar a diferença entre o formato dos três inquéritos:

O inquérito 1, "*Negros na Universidade*", cujo entrevistado é Zulu de Araújo, Diretor de Estudos e Promoção da Cultura Afro-Brasileira, apresenta onze turnos de fala, três pares adjacentes, nenhum assalto de turno e nenhuma ocorrência da questão retórica.

Estruturalmente, as perguntas são iniciadas pela instalação do universo temático e finalizadas pela interrogativa que contém os elementos referenciais desse universo.

Esse inquérito apresenta duas questões parciais e a seguinte questão **alternativa polar** que exige do entrevistado uma escolha entre P ou não P.

Ex: (07)	
linha 27 – **L1**	agora::: éh::: Zulu... em relação ao que pensa a Fundação Palmares a::: as::: Cotas... essa política de cotas... de acesso à universidade... é o caminho no momento... ou é o caminho que vocês acreditam que deva ser... permanente?

A pressão do formato sobre a resposta faz com que o entrevistado cooperativamente adapte-se ao tipo de pergunta feita, desenvolvendo um tema-argumento de maneira autônoma, mas que estabelece uma relação com a referência proposta por meio de recuperações anafóricas como se vê em

Ex: (08)	
linha 09 – **L2**	olha... aQUI no caso::: em Maceió no estado de Alagoas... essa discussão chegou no momento apropriAdo...

A entonação descendente permite ao entrevistador perceber que as respostas estão concluídas.

No inquérito 2, "*Dia Nacional do Samba*", cuja entrevistada é a senadora Ideli Salvatti, observa-se doze turnos de fala; três pares adjacentes P-R e nenhum assalto de turno.

Selecionaram-se dois exemplos significativos para que sejam observadas as características da pergunta retórica e o processo de co-construção do formato nas entrevistas.

Ex: (09)	
linha 04 – **L1**	já está no CLIma aí... do samba?
linha 05 – **L2**	eu estou no clima... querido... já vIM::: animaDÍssima de casa já:::

O jornalista constrói a pergunta *"Já está no Clima aí...do samba?"* não como forma de pedir informação, mas de buscar a adesão da entrevistada ao tema. A resposta presumida é evidente e não obrigatória. Trata-se de uma falsa pergunta, que apresenta um caráter fático para envolver a entrevistada no universo temático.

Embora Léon (1999, p. 146) considere como característica da pergunta retórica uma orientação negativa oposta à questão ou vice-versa, aspecto este que não se verifica na ocorrência acima, talvez seja possível enquadrá-la nesse formato, já que não há critérios fechados para identificá-la e a interrogação baseia-se no pressuposto de que a comemoração que foi organizada pela senadora implicaria uma alteração da rotina das suas "*sérias*" atividades.

A resposta à pergunta retórica não precisa ser dada, ela pode permanecer potencial, entretanto a entrevistada assume o pressuposto que vem embutido na questão retórica, ratificando-a duplamente pela sequência confirmativa "*eu estou no clima*" e pelo superlativo *"já vIM::animaDÍssima de casa já:::"*, repetindo inclusive o advérbio "*já*", utilizado no início da pergunta.

O segundo exemplo apresenta uma pergunta estruturalmente complexa, considerando-se as ocorrências diversificadas que desenham o seu formato. Para tornar mais clara essa estrutura, o quadro abaixo sintetiza a descrição de seus componentes:

Ex: (10)

PERGUNTA DE L1	**DESCRIÇÃO DOS MARCADORES DO FORMATO DA PERGUNTA**
"bem senadora/" **(linha 31)**	Marcador de tomada de turno para iniciar o tema da pergunta: marcador conversacional "*bem*" + vocativo "*senadora*"
"nós estamos conversando com a senadora Ideli Salvatti... do PT de Santa Catarina exatamente sobre hoje... o dia nacional do samba dois de dezembro/..." **(linhas 31-32)**	Retopicalização dos enunciados da abertura da entrevista "*nós estamos conversando...*" que inclui a audiência do programa como ouvintes ratificados na interação, estratégia característica das entrevistas institucionais.
"agora senadora é claro que o samba contagia... é uma música contagiante... é uma... um ritmo tipicamente né? brasileiro..." **(linhas 32-33)**	Início da instalação do **tema** da pergunta, marcado pelo continuador "*agora*", que comporta três interrogativas encadeadas e co-orientadas positivamente. Esta **primeira interrogativa total** instala o primeiro argumento: o samba é contagiante e é tipicamente brasileiro. Os marcadores "é claro" (polifônico) e "*né*?" confirmam a orientação positiva. Trata-se apenas de um **pedido de confirmação**.

"agora::: também o dia do samba::: é é::: um dia pra refletir sobre coisa... é uma coisa muito SÉria...que é a questão do::: samba... éh::: se se manter dentro da cultura brasileira né?" **(linhas 34-35)**	"*Agora*" e "*também*" adicionam a **segunda interrogativa total** orientada positivamente, que pede a confirmação do segundo argumento: "*a importância do samba para preservação da cultura brasileira*" e que aparece fechada pelo marcador "*né*?".
"Hoje... éh::: muitas rádios... éh... (princ) as mais populares muitas vezes... NÃO... desPREzam o-o::: samba..." **(linhas 35-36)**	Por se tratarem de perguntas retóricas de avaliação, o jornalista incorpora uma crítica às outras emissoras, mas quebrando a coerência do enunciado, equivoca-se e diz que elas não desprezam o samba.
"o que que ess::: qual a imporTÂNcia do dia do samba exatamente para que mantenha... o::: essa::: esse ritmo presente na população?" **(linhas 36-38)**	Essa **terceira interrogação parcial** rompe o encadeamento das interrogações sucessivas e instala a real questão colocada pela pergunta.

Observa-se pelos movimentos de construção do formato desta pergunta que o jornalista não conseguiu manter a esperada neutralidade e constrói uma pergunta retórica de avaliação pontuada por expressões de ratificação e de comentários.

No Inquérito 3, "*Incentivos fiscais a Instituições de Ensino Superior*", cujo entrevistado é o senador José Jorge, identificam-se cinquenta e nove turnos de fala, onze pares adjacentes de perguntas-respostas e vinte e três assaltos de turno, intensificando a hipótese de uma familiaridade presumida entre L1 (o jornalista Max Fabiano) e L2 o senador entrevistado. Trata-se, sem dúvida, da entrevista mais complexa e diversificada no que se refere às estratégias de co-construção do formato, provavelmente em consequência do clima contratual que se instala entre os interactantes.

A transgressão do formato ocorre já a partir da primeira pergunta (linhas 8 a 14) que L1 constrói. Embora apresente como tema oficial da entrevista o "projeto de incentivo às Universidades", que permite que elas deduzam as despesas feitas com a concessão de bolsas de estudo para atletas que praticam modalidades olímpicas, o jornalista utiliza as prerrogativas de ser o elemento mais forte da interação e altera a agenda prevista, instalando outro tema: a rapidez da tramitação da reforma da previdência.

Essa digressão tópica é anunciada e ratificada pelos enunciados "*mas eu não posso deixar de::: éh::: comentar com o senhor (...) a proposta da emenda constitucional da previdência*" e "*não posso DEIXAR de pedir aí para o senhor...*

a sua opinião sobre esse trabalho". Trata-se de um formato de pergunta, constituída por um pedido de informação e de opinião explícitas.

A seleção lexical, na construção dessa pergunta, deixa transparecer que o jornalista abre mão da neutralidade que deveria manter e assume a posição institucional de "*principal footing*" (GOFFMAN, 1974), isto é, fala em nome da instância que representa a Rádio Senado. Assim, o modalizador "*não posso deixar de*" e a expressão "*esforço concentrado*", deixam transparecer certa vocação publicitária para a divulgação dos projetos do Senado exercida pelo jornalista.

Trata-se de uma pergunta retórica que, na primeira parte da pergunta, instala o universo temático (referência) e na segunda faz uma solicitação de opinião.

Ex: (11)	
Linha 08 – **L1**	senador... eu... éh::: vou entrar agora rapidamente nesse assunto... éh::: do projeto do senhor mas eu não posso deixar de::: éh::: comentar com o senhor em vista do trabalho que foi feito
linha 10 – **L2**	agora no final de semana pelo::: Senado... éh::: federal éh... para que (po) pudesse haver uma maior... ahn... celeriDAde na tramitação... da proposta de emenda constitucional da previdência... eu não posso pedir aí::: não posso DEIXAR de pedir aí para o senhor... a sua opinião sobre esse trabalho esse esFOrço concenTRAdo que vem sendo feito pelo Senado pra garanTIR... essa tramitação mais ágil... da reforma da previdência...

Por ser uma questão retórica, pede uma resposta sob a forma de adesão do senador, sendo que a orientação negativa da pergunta provoca uma orientação positiva na resposta.

Para organizar sua pergunta o jornalista utiliza o vocativo "*Senador*" como sinalizador de início do turno de fala; anuncia a digressão tópica "*vou entrar agora rapidamente*"; justifica o desvio temático, repetindo o modalizador "*eu não posso deixar de...*" e na parte final, ao invés de instalar uma interrogação, ele a substitui por um pedido de opinião sobre a agilidade da tramitação da emenda 67 da reforma previdenciária.

O senador atende à demanda do jornalista e constrói uma resposta que explica a tramitação dessa emenda no Senado, por meio do desenvolvimento

de um tema-argumento, que apesar de autônomo, mantém um grau de coesão com a pergunta pela utilização do processo de anaforização.

Selecionaram-se entre as inúmeras ocorrências que não apareceram nas entrevistas anteriores, algumas que parecem ser significativas como, por exemplo, o primeiro dos vinte e três assaltos de turno que ocorreram na entrevista. Esse assalto ocorre depois de concluída a segunda resposta (linha 52), quando o jornalista tenta iniciar uma nova pergunta, sem usar nenhum marcador de início de turno, utilizando um enunciado que comenta a resposta dada pelo entrevistado na linha (52) – "*é nessa expectativa que a gente fica...né senador? de que haja aí uma boa vontade não é?*" – usando dois marcadores de final de turno interrogativo que pedem confirmação ("*né senador*" e "*não é?*"). Dessa forma, o jornalista confunde o entrevistado que assalta o turno como aparece demonstrado abaixo:

Ex: (12)	
linha 55 – **L1**	bem...o senhor:::
linha 56 – **L2**	tudo é possível...né? (tosse)
linha 57 – **L1**	é verdade... e o senhor apresentou...
linha 58 – **L1**	/nós estamos conversando aqui com o senador José Jorge... do PFL de Pernambuco... que apresentou
linha 59 –	aí um projeto de incentivo à prática desportiva... /não é senador?
linha 60 – **L2**	nós acompanhamos... pois não éh...na realidade::: eu apresentei
linha 61 –	esse projeto... já há algum tempo... e ele... inclusive já foi

Na ocorrência acima, o jornalista tenta retomar o turno, no momento em que o entrevistado tosse. Os sucessivos assaltos, entretanto, já desestabilizaram o formato da entrevista e obrigaram o jornalista a fazer, atipicamente, uma nova abertura. Observa-se a tentativa de reinstalar o tema, que foi enfraquecido pela ruptura que os assaltos de turno provocaram e por essa razão, o jornalista repete a abertura já feita no início da entrevista *"/nós estamos conversando aqui com o Senador José Jorge...do PFL de Pernambuco...que apresentou aí um projeto de incentivo à prática desportiva.../"*. Como houve um enfraquecimento do universo temático negociado, o jornalista realocou o tema e instalou, no final do turno, o marcador conversacional "*não é senador?*", para envolver, de novo, o entrevistado.

A coesão da resposta do senador é clara e o entrevistado passa a fornecer as informações requeridas pelo entrevistador, já que o universo temático

foi instalado implicitamente e não houve interrogativa final. Por esse motivo, o senador julga ser uma "*deixa*" para mudar de tópico e organiza sua resposta, partindo dessa pressuposição.

É importante ressaltar que nas interações institucionais, que são informativas por natureza, qualquer violação do par P-R é uma forma de ameaça à integridade da interação e pode provocar sua deterioriza ção (LÉON, 1999, p. 206).

Alguns assaltos apenas instalam turnos inseridos cuja função não é transmitir conteúdos informativos, mas apenas indicar que o jornalista acompanha, vigia as palavras do entrevistado como se observa em:

Ex: (13)	
linha 69 – **L2**	TOdas as modalidades olímpicas { igual::: basquete
linha 70 – **L1**	{ te:::
linha 71 – **L2**	vôlei ::: { atletismo etc
linha 72 – **L1**	{ certo

A entrevista inteira é permeada por sucessivas transgressões do formato e do papel dos interactantes. O jornalista abre mão da neutralidade que se espera dele por várias vezes, fazendo com que o entrevistado assuma o poder de organizar os turnos. Diante da evidência de que o entrevistado assumiu o controle temático, L1 tenta ancorar o assunto ao tema original (o projeto do senador), construindo um turno que apresenta um comentário expandido sobre os benefícios do projeto do Senador, como se pode observar abaixo:

Ex: (14)	
linha 104 – **L1**	e na verdade um projeto como esse que o senhor apresenta ele pode se/servir também... para
linha 105	uma outra... éh::: éh::: para resolver um outro... uma outra questão... que de alguma maneira éh::: éh:::
linha 106	hoje não é resolvida... que é o fato... de/do acesso do/da população mais carente à universidade...
linha 107	quer dizer... nivelaRIA o... praticante de esporte... independente da sua condição econômica
linha 108 – **L2**	exatamente... e permite você... aqui por exemplo nos Estados Unidos essa matéria diz o

Por inúmeras vezes, ao invés de reassumir o turno para continuar a entrevista com uma nova pergunta, o jornalista interfere na resposta de L1, ampliando a argumentação do senador como se constata abaixo:

Ex: (15)

linha 133 – **L1** e teria uma::: um dividendo::: que na verdade não é mesurável::: que é::: que é:::

linha 134 uma::: uma::: um reFOrço na identidade nacional { mas acho que:::

linha 135 – **L2** { exatamente

linha 136 – **L1** e divulGAÇÃO na imagem do Brasil { né?

linha 137 – **L2** { é verdade

Observa-se, no exemplo acima, que, por romper novamente o formato, o entrevistador desorienta novamente o entrevistado, abre mão escancaradamente da neutralidade que sua posição exige e adiciona mais dois argumentos em defesa do projeto do senador. Invertem se as posições e L2 produz dois turnos inseridos, apenas para confirmar por meio dos marcadores de aprovação "*exatamente*" e "*é verdade*", as teses apresentadas pelo jornalista, em uma total inversão de papéis.

As sucessivas transgressões do formato dão aos enunciados uma característica bem próxima das conversações informais.

Ex: (16)

linha 156 – **L1** é o que a gente { fica

linha 157 – **L2** { é melhor que viajar para a Arábia Saudita... para::: quer dizer

linha 158 para o Oriente Médio...eu acho que divulga mais:::um gol de RonalDInho...e de

linha 159 Kaká...e de:::Roberto Carlos que teve essa semana... certamente { que nos jornais estrangeiros que:::

linha 160 – **L1** { aliás que pin que pintura

linha 161 aquele gol...ehn senador?

O fragmento acima exemplifica não só outra transgressão de formato como também nova digressão tópica realizada pelo jornalista ao comentar com o senador a beleza técnica de um gol.

5.3. O FECHAMENTO FÁTICO DAS ENTREVISTAS

Depois da descrição do formato da abertura e do corpo das entrevistas, observou-se que, assim como ocorre na abertura, o fechamento fático das entrevistas também apresenta uma estrutura "*relativamente estável*", constituída por três partes: abertura, meio e saída.

Ex: (17)	
Inquérito 01	
linha 82 – **L1**	ok Zulu... muito obrigado pela entrevista... boa tarde... e sucesso aí no encontro
linha 83 – **L2**	obrigado também a você Vladimir... um abraço
linha 84 – **L1**	nós conversamos com o diretor de promoção estudos pesquisa e divulgação da cultura afro-
linha 85	brasileira da Fundação Palmares... Zulu Araújo que participa hoje e amanhã em Maceió... do encontro...
linha 86	"o NEgro na universidade o diREIto à inclusão"

Nesse fechamento, observa-se claramente dois movimentos discursivos: o primeiro refere-se a uma pré-sequência de fechamento da interação – *pré-closing* – (SACHS & SCHEGLOFF, 1973), por meio da qual o jornalista sinaliza que vai conduzir a interação em direção ao fechamento utilizando um marcador de encerramento de turno ("*OK*"), o vocativo ("*Zulu*"), o agradecimento ao entrevistado ("*Muito obrigado pela entrevista*") e a saudação de saída ("*boa tarde...e sucesso aí no encontro*"), seguida pela retribuição do agradecimento e saudação de saída do entrevistado. O segundo movimento refere-se a um fechamento textual, em que o jornalista retopicaliza o conteúdo da entrevista por intermédio de um enunciado resumitivo.

As análises feitas demonstraram que o clima contratual (formal) ou polêmico (de disputa pela voz), construído no corpo transacional da entrevista, pode alterar o "*rito*" de fechamento, como se verifica no inquérito 3, em que o fechamento ocorre em cinco turnos, com sucessivos assaltos.

Ex: (18)	
linha 167 – **L1**	ok senador { va::: vamos
linha 168 – **L2**	{ tá... um abraço
linha 169 – **L1**	vamos fi-ficar na torcida então para que o projeto tenha
	a análise da comissão de assuntos
linha 170	econômicos também na Linha do que analisou a
	comissão de educação... e que chegando ao
linha 171	plenário... também receba aí... o apoio e a aprovação
	dos::: demais senadores... muito obrigado
linha 172	{ pela participação do senhor aqui
linha 173 – **L2**	{ tá::: obrigado você
linha 174 – **L1**	uma boa tarde para o senhor

Em decorrência das sucessivas transgressões do formato e das inversões de papéis, o entrevistador torna-se o elemento mais forte da interação e, por repetidas vezes, retém o turno. Esses movimentos provocam um esmaecimento do tema, desorientando os papéis dos interactantes. Esse clima alastra-se para o fechamento da entrevista, que é marcado por dois assaltos de turno.

Assim, apesar de o fechamento constituir-se como uma etapa estável da entrevista ele pode ser influenciado pelo clima construído no corpo da entrevista.

6. Considerações finais

> "Chamo de sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido". (BAKHTIN, 1992, p. 414).

Buscando ensaiar algumas respostas, mesmo que "provisórias", às perguntas problematizadoras postas na introdução deste estudo, constatou-se, inicialmente, a pertinência do conceito de **formato** do par pergunta-resposta, como categoria analítica relevante para a descrição dos componentes formais, semânticos e pragmáticos que os interlocutores mobilizam nas entrevistas. Seu alcance, entretanto, talvez seja maior do que supúnhamos ao iniciar esta pesquisa, por configurar-se, também, como uma possibilidade analítica que auxilia na identificação das marcas recorrentes que caracterizam a entrevista dentro de um gênero de informação midiática. Também, a análise do par P-R permite distinguir a entrevista de outros gêneros: debates, enquetes, discussões temáticas, além de possibilitar a caracterização de sua tendência tipológi-

ca (entrevista médica, jurídica, didática, investigativa, profissional, jornalística, escrita, humorística).

Assim, um dos desafios para trabalhos futuros será o de comparar o formato do par pergunta-resposta em entrevistas de tendências tipológicas diferentes (jurídicas e profissionais), com o objetivo de observar as marcas recorrentes que podem indicar os caminhos para que se chegue à identificação dos elementos responsáveis pela "*estabilidade relativa*" de que nos falam Bakhtin (1992) sobre o gênero e Léon (1999) sobre o formato.

As análises realizadas neste trabalho buscaram visualizar a estruturação interna de três entrevistas, quanto a sua organização composicional como texto oral dialogado, que comporta sempre uma estrutura fixa composta por uma abertura fática, o corpo da entrevista e seu fechamento fático e, também, quanto à organização interna do formato do par P-R de cada uma delas. Entre os resultados encontram-se recorrências das marcas linguísticas, utilizadas no início e fechamento de turnos dos três inquéritos que, entretanto, apresentam diferenças visíveis, quanto ao formato do par P-R.

No inquérito um, o formato utilizado pelo jornalista é mais formal e não dá abertura para que ocorram transgressões; já no inquérito dois, a forma de co-construção do par P-R, influenciado talvez pelo tópico desenvolvido na entrevista (Dia do Samba), afasta-se da formatação mais ortodoxa, mas não provoca transgressão de formato. Finalmente, o inquérito três é construído praticamente inteiro sobre transgressões do formato co-construídos, apresentando vinte e três assaltos de turno causados por essas violações do formato.

Considerando-se essas diferenças encontradas, comprova-se a proposição de Léon (1999), para quem o formato não é um protótipo externo, mas impõe-se na interação, em um movimento de co-construção que está condicionado por fatores institucionais, situacionais e até culturais. É o que se observa nesses três inquéritos, nos quais torna-se visível os diferentes níveis de solidariedade e cooperação discursiva entre os interactantes. A esse respeito, levantou-se a hipótese, também, de que o grau de aproximação (intimidade) existente entre os interlocutores nas entrevistas pode contribuir para a ocorrência de transgressões do formato como se pôde observar pela análise do inquérito três.

Essas análises levaram também a uma releitura do conceito de assimetria das posições dos interactantes, na entrevista, mostrando que a posição mais forte, nesse tipo de interação, não é uma situação pré-existente, condicionada apenas pelos papéis discursivos, mas sim que o protagonismo é disputado e co-construído pelo formato do par P-R que é selecionado, isto é, dependendo

das estratégias utilizadas, tanto jornalista quanto entrevistado podem assumir o controle e o poder discursivo.

É importante ressaltar, ainda, que a abordagem sequêncial proposta pelos analistas da conversação e, em particular por Léon (1999), para analisar o formato do par P-R mostrou ser uma perspectiva adequada para o estudo da entrevista, já que analisar apenas os turnos de fala sem levar em conta o encadeamento tópico e o grau de coesão existentes entre o par P-R, talvez não possibilitassem a sua caracterização como gênero, subgênero ou tipo de entrevista.

Constituía, também, objetivo deste trabalho a descrição do corpus selecionado, tendo como parâmetros sua estruturação como gênero e a identificação do formato das perguntas-respostas que caracterizam a entrevista. Isso foi conseguido, na medida em que foi possível mostrar pelas análises realizadas como a categoria formato é delineada, as estratégias que são mobilizadas para tal, as recorrências formais linguísticas e extralinguísticas nelas existentes e o jogo que marca a simetria e a assimetria nesses eventos discursivos. Buscando responder à pergunta fundante que justificou este trabalho, isto é, de onde vem a "*estabilidade relativa*" de Bakhtin (1992), em relação à caracterização do gênero e de Léon (1999), em relação a caracterização do formato, a análise mostrou que há formas recorrentes que garantem, a "*estabilidade relativa*" tanto do gênero, quanto do formato, deixando que as diferenças sejam criativamente exercitadas na seleção das estratégias que são mobilizadas por entrevistadores e por entrevistados, no movimento de co-construção tanto do gênero quanto do formato que eles realizam. Talvez daí advenha a "*relatividade*" que é atribuída à estabilidade.

Considerando-se o gênero como ação sociodiscursiva utilizada para agir sobre o mundo e de alguma forma constituí-lo, essa "*relatividade*" torna-se ainda mais visível, configurando o gênero entrevista como um evento discursivo flexível, maleável e datado, posto que ele se integra ao espaço-tempo em que se desenvolve. Há que se considerar como esse gênero se transmutará (BAKHTIN, 1992) em outros suportes tecnológicos como na televisão, em revistas, na internet ou em chats virtuais, já que novas memórias discursivas serão mobilizadas, novas memórias de situações comunicativas serão ativadas e novas formas de perguntar e responder serão criadas.

É evidente que muitas respostas ficaram por ser dadas e essas serão reflexões posteriores. Emprestando, entretanto, a voz a José Saramago concluímos este estudo, lembrando que as respostas já estão todas no mundo, o que demora é o tempo das perguntas...

Referências

BARROS, D. L. P de. *Entrevista: texto e conversação*. Anais do XXXIX Seminários do GEL. Franca: UNIFRAN, 1991.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BROWN, G. e YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: University Press, 1983.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

GALEMBECK, P. de T. "O turno conversacional". In: PRETI, D. (org.). *Projetos Paralelos NURC/SP – Análise de textos orais*. V. 01, 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/ USP, 2001.

GOFFMAN, E. *Les Rites d'interaction.* Paris: Minuit, Le Sens commun, 1974.

LÉON, J. *Les entretiens publics en France – Analyse Conversationnelle et Prosodique*. Collection Sciences du Langage, Paris: CNRS Editions, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Versão preliminar para discussão*. Texto apresentado no Simpósio Linguagem e discriminação social, 40ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, Agosto, 1988.

MEDINA, C. *Entrevista – O diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1986.

MORIN, E. "A Entrevista nas Ciências Sociais, no Rádio e Televisão". In: MOLES, A. A. (org.). *Linguagem da Cultura de Massas: Televisão e Canção*. Tradução de Sebastião Velasco e Cruz e Hilda Fagundes, Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. Language 50, 1974, pp. 696-735.

SARAMAGO, J. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

URBANO, H. "Marcadores Conversacionais". In: PRETI, Dino (org.). *Projetos Paralelos NURC/SP – Análise de textos orais.* V. 01, 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/ USP, 2001.

O perfil docente e suas epistemologias: tempo-memória na educação matemática

Vanderley Pereira Gomes

Aluno do Programa de Mestrado e Gestão em Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – Uninove/SP. Docente da rede pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Licenciado em matemática pela Uninove/SP.

1. Introdução

A reflexão neste estudo começa pela busca no tempo de um pouco da memória deste estudante apaixonado pela matemática desde os primeiros contatos ao entender os conceitos dessa disciplina. Ao relembrar alguns momentos de estudante, e hoje atuando como professor, é possível perceber os avanços e as "constantes", no que se refere à postura do professor de matemática e sua influência sobre o aprendizado do aluno. Tais avanços e tais constantes serão aqui abordados com base em leituras de filósofos e educadores preocupados em romper paradigmas que ainda se fazem presentes na formação básica e superior. Farei um breve relato da formação de professores no Brasil, na leitura de Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Em seguida, buscarei expor algumas análises de Fernando Becker, filósofo e professor de psicologia da educação da Faced (UFRGS), trazendo a obra *Epistemologia do professor de matemática*.

Buscando na memória, permitam-me fazer um breve relato da minha trajetória estudantil. Tenho certeza de que a escrita desse relato no momento irá trazer algumas reflexões para que educadores possam rever suas práticas e até mesmo suas realizações profissionais. É importante destacar que serei humilde, sincero e consciente de que alguns fatos podem ter sido esquecidos, uma vez que minha memória está projetada num tempo subjetivo e inconcluso.

Começo no ano de 1993, aluno da 8ª série, ensino fundamental II, ao ser questionado por uma professora no distrito de Dois de Abril, comarca de Almenara, interior de Minas Gerais: "O que você quer ser no futuro?". Minha resposta foi imediata. Quero ser professor de matemática. Dezenove anos se passaram, até que em janeiro de 2011, ao fazer a matrícula aqui mesmo na Uninove, o atendente perguntou: "Qual é o curso, senhor?". Anos se passaram, mudanças ocorreram, o local em que vivo não é o mesmo, a economia se modificou e eu não havia decidido qual curso faria. Em poucos instantes, a subjetividade no tempo-memória me fez relembrar a pergunta da professora do ano de 1993.

Ao recorrer às leituras da disciplina Tempo-Memória: Perspectivas em Educação, no curso deste mestrado, foi possível entender essas concepções de tempo-memória como na leitura do livro *Bergsonisno*, no qual Gilles Deleuze (1999, p. 39) destaca que a memória é o que define o ser: "Essencialmente, a duração é memória, é consciência, liberdade. Ela é consciência e liberdade, porque é memória em primeiro lugar". Pensando nisso, pude observar quão importante é um ser e sua memória. E debruçado na minha subjetividade posso destacar que o tempo e a memória estão inseparáveis e internalizados. A minha memória foi fundamental para eleger valores e conquistas.

Voltando ao ano de 1994, a educação, na prática, ainda não era para todos. Mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que garantiu acesso às pessoas em todos os níveis da educação básica, na minha cidade e em várias espalhadas pelo Brasil, era comum o estudante abandonar seus estudos por não ter acesso, principalmente ao ensino médio. Naquele ano tive uma mudança radical de vida ao sair para estudar fora da minha cidade, pois não havia ensino médio. Não vou relatar as dificuldades que enfrentei, mas relembrarei da professora de matemática que tive no 1° ano do ensino médio.

A escola tinha uma boa estrutura e o ensino era rígido. A professora de matemática se portava com muita arrogância e autoritarismo e foi com ela, o único e angustiante zero que recebi em toda minha trajetória estudantil. Lembro que fui conversar com ela sobre uma questão da prova, na qual havia trocado os sinais na transcrição da questão, argumentando que minha resolução estaria correta. Disse-me que o problema era meu e não quis saber dos meus questionamentos. Por que a docência muitas vezes, não reconhece o direito do aluno de errar?

Fernando Becker (2012), reportando-se a Piaget, lembra que a escola tem o péssimo hábito de transformar o erro cognitivo em falta moral, e punir essa falta. Nessa perspectiva, a professora deveria ter considerado o erro como um instrumento didático refletindo no processo de aprendizagem como um todo. De certa forma, a sua incompreensão sobre o erro parece que me causou bloqueio em entender suas explicações, pois foi o ano mais fraco que tive na disciplina de matemática. Nesse aspecto, a educação parece não ter evoluído, uma vez que não há uma recuperação sistemática dos alunos. O que acontece é uma aprovação automática; embora o aluno fique com defasagem de no máximo três disciplinas, ele pode ser aprovado pelo conselho de classe, caso for do ensino fundamental II da rede pública estadual de São Paulo.

No ano seguinte fui estudar o 2º ano do ensino médio em outra cidade, outra escola e consequentemente outros professores e com posturas diferentes. Lembro que os professores proporcionavam oportunidades aos alunos de resolverem questões em outras salas e havia uma aproximação melhor do professor de matemática. Desta forma, pude perceber como a relação professor-aluno pode influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem, pois houve uma melhora significativa no meu interesse pela matemática.

Em 1996, concluí o ensino médio, antigo magistério. Em seguida, voltei para minha cidade e, sem ter condições para entrar numa faculdade, fui trabalhar na zona rural como professor polivalente numa escola de sala multisseria-

da. Foi uma experiência marcante na minha vida. Pude perceber o entusiasmo dos alunos, simplesmente pelo fato de levar atividades impressas, ainda que pelo mimeógrafo. Tinha que imprimir em outra escola, distante da que lecionava. Mas era o "novo", uma coisa simples, mas diferente, que causava interesse nos alunos. Acho que fui o primeiro professor a levar atividades impressas a eles, pois era perceptível a felicidade nos olhos daquelas crianças. É nessa perspectiva que os professores deveriam caminhar: estar abertos ao novo. É comum a gente ouvir muitos colegas dizerem: sempre fiz assim e vou continuar assim. Prevalece um pragmatismo e uma resistência ao novo. Mas não me sentia confortável com aquela situação, pois a escola era precária; mesmo assim, trabalhei lá por dois anos.

Nessa trajetória de incertezas e desafios, percebi que, para melhorar de vida, era preciso buscar formação para não correr o risco de cair no conformismo e me tornar um ser destemporalizado. Era preciso agir e persistir. Nessa perspectiva, as concepções do educador Paulo Freire merecem nossa reflexão, como cita Anna Maria Haddad Baptista (2015, p. 47):

> A consciência da temporalidade humana é fundamental para que o homem possa agir. Transformar ao seu redor, ou seja, modificar sua realidade. A consciência do homem, própria dele mesmo, de que emerge no tempo. Contudo, isso somente é possível se o homem se sentir parte integrante de uma realidade. Perceber que, em grande medida, estaria em suas mãos agir para modificar a sua realidade. Transformar. Criar. Inventar. E tal consciência de temporalidade conduz o verdadeiro educador a uma revisão profunda de sua capacidade de agir.

Buscando essa consciência, em 1999, reativei minha ambição para estudar e vim para São Paulo aprimorar minha formação profissional. Mas o país enfrentava uma das maiores crises econômicas após a desindustrialização, influenciada pela crise asiática de 1997, com o fracasso da economia dos chamados tigres asiáticos[1]. Mas naquela época eu não me interessava por essas questões. Um excelente professor de história da minha cidade havia me falado que o Brasil passava por incertezas na economia, juros altos e desemprego, mas minha ambição pelos estudos me fez correr o risco...

Decorrente dessa crise, as perdas salariais iam-se acumulando. Prosseguia o sucateamento das redes públicas de educação, saúde e transporte. Naquele ano, senti o reflexo da crise, pois mal conseguia me sustentar com vários trabalhos alternativos. Adiava-se um sonho, mas não perdia a esperança. Superada

1 Refere-se às quatro economias desenvolvidas por Hong Kong, Coreia do Sul, Singapura e Taiwan.

a crise, com a estabilização do plano real e a diminuição dos juros e da inflação, o Brasil retoma o crescimento e abre oportunidades na educação, principalmente para o ensino superior.

Entre perspectivas, sonhos e desafios, prossegui minha luta até concluir minha graduação em matemática, de 2011 a 2013, e hoje posso dizer que sou um aluno pesquisador do Programa de Mestrado da Uninove, compartilhando ideias e experiências, bem como debatendo assuntos com colegas e profissionais de diversas áreas da educação a fim de encontrar caminhos que possam melhorar a qualidade da educação do país.

D'Ambrósio (2015, p. 310) relata ser possível para a humanidade uma tomada de consciência e prioriza a existência de espaços de discussão e reflexão sem censura, exemplificando a exposição desinibida de ideias, vivências e encontros pessoais, leituras e memórias, capazes de influenciar e definir o comportamento de gerações seguintes. Nesse sentido, cada indivíduo pode buscar essa consciência, apropriar-se de sua autonomia e avançar na sua temporalidade.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE INTRODUÇÃO

O livro *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009), mostra um panorama da formação de professores do Brasil e, ao aprofundar na obra dos autores, é possível perceber que, desde as primeiras décadas do século XX, havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível secundário, e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), é reformulada a educação básica no Brasil, extintas as escolas normais e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau chamada magistério, na qual me formei em 1996, hoje ensino médio. Com a ampliação do ensino obrigatório para oito anos e, sobretudo, pela necessidade da oferta de classes, foram criadas, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciatura (artigos 77 e 78). Os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério foram mantidos em vigor, situação na qual fui beneficiado, mesmo após a LDB de 1996. Um ano após, lecionei no estado, atuando como professor da disciplina de português e redação. Também foi um momento especial na minha vida, pois estava lecionando na mesma escola na qual concluí o ensino de 1° grau, os chamados ciclos I e II.

As pesquisas mostram que houve uma descaracterização crescente da habilitação no que se refere à formação da docência (MELLO, 1985). No entanto, a partir de 1982, por intermédio do governo federal, tornavam-se sólidos em alguns estados – e por estes financiados – os Cefams[2], criados na perspectiva de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, já que haviam detectado problemas com a formação desses professores na habilitação magistério. Com formação em tempo integral com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagogia desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida.

No Estado de São Paulo, existiam mais de 50 Cefams e eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), que transferiu a formação para o nível superior.

É notório que houve avanços em relação à formação docente com os cursos de licenciatura, em nível superior. Desse modo e por intermédio da nova LDB, podemos concluir que, a partir de 1996, houve um avanço na qualidade do ensino se comparado aos anos anteriores, já que o professor, teoricamente, estaria mais bem qualificado. A pergunta que faço é a seguinte: se o professor de matemática fosse mais bem qualificado, os alunos aprenderiam mais facilmente os conceitos dessa disciplina? E, ainda, o que há com o ensino de matemática, responsável por escandalosos índices de reprovação e repetência escolar? Desvendar esse problema é um desafio constante de educadores e pesquisadores que estão preocupados com o futuro do ensino dessa disciplina. Para aprofundar estas questões, procurei conhecer a obra *Epistemologia do professor de matemática*, de Fernando Becker (2012), licenciado em filosofia, mestre em educação, doutor em ciências: psicologia escolar (USP) e professor titular de psicologia da educação da Faced (UFRGS). Sua pesquisa tem como eixo central analisar as epistemologias do professor de matemática.

2 Em São Paulo, o Governador Orestes Quércia (1987 a 1981) cria, pelo Decreto Governamental nº 28.089, de 18 de janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

3. Ensino de matemática: concepções epistemológicas

Nesse estudo, Fernando Becker apresenta uma pesquisa realizada com 34 docentes que se dispuseram a responder a 25 questões e a ter uma de suas aulas observada. Questões espinhosas que vão buscar conceitos que os professores de matemática têm sobre o conhecimento em si dessa disciplina e seis questões voltadas aos discentes, como, por exemplo: "Como ensinava o melhor professor de matemática que já tiveste?" Nesse sentido, irei transcrever algumas das falas, a fim de poder categorizar as concepções de ensino e de aprendizagem da matemática que ainda continuam presas ao senso comum, na visão do autor. Optei citar falas que continuam internalizadas como paradigmas que desafiam uma visão de construtivismo, erroneamente interpretado pela maioria dos docentes. De acordo com uma professora do ensino médio,

> A matemática é ensinada em função da própria matemática, e não em função das pessoas. O professor dá 200 exercícios iguais, na "teoria" da repetição: repete, repete, repete a mesma coisa até o cara memorizar; 15 dias depois, ele esqueceu tudo. Quando for precisar, com base para outro conteúdo, não sabe. (apud BECKER, 2012, p. 34).

Podemos perceber na fala desta professora uma crítica ao ensino de matemática. Historicamente esse perfil de professor acreditava que o ensino se fazia pelo método da repetição. É comum ouvir de colegas que esse método é o que determina o aprendizado. Mas se o conhecimento matemático estabelece relações, comparações, generalizações das quantidades, não faz sentido transformá-lo em objeto de aprendizagem por repetição (BECKER, 2012). Nesse sentido, lembro-me de alguns professores que apresentavam uma lista com 100 questões, muitas iguais, para que pudéssemos estudar, das quais 10 iriam cair na avaliação. Estudava e decorava; passavam-se alguns dias e não me lembrava da maioria.

O ensino de matemática passou por processos de aperfeiçoamento. Lembro que, até 1996, quando concluí o ensino médio, os conceitos matemáticos quase nunca apresentavam uma aplicabilidade, nem mesmo demonstração geométrica. Acredito que os professores não possuíam formação adequada para demonstrar certa teoria matemática. A minha professora de matemática do ensino fundamental não possuía formação superior e não me lembro de demonstrações para entender os conceitos. O importante teorema de Pitágoras, por exemplo, só vim a conhecer de fato na faculdade, quando um aluno, em sua apresentação de seminário, demonstrou-o geometricamente.

A abstração, segundo Piaget (1995, p. 290), remete a duas categorias: a pseudoempírica, pela qual o sujeito retira dos observáveis não suas características, como na abstração empírica, mas o que o sujeito colocou neles, quando o sujeito descobre, nos objetos, propriedades introduzidas por sua atividade; e a refletida, que é uma abstração reflexionante, que se transformou por tomada de consciência. Segundo Becker (2012), essa tomada de consciência de uma abstração reflexionante é que faz surgir os conceitos, sem os quais não podemos pensar; eles são a condição de possibilidade do nosso pensar. Nesse sentido, é de extrema importância uma reflexão contínua do educador em sua prática de ensino, para que o educando seja estimulado a refletir sobre aquilo que está aprendendo. Muitas vezes, eu fazia os exercícios sem entender suas propriedades e suas aplicabilidades.

Para Piaget (1974), o ensino só logrará êxito se puder contar com uma lógica, previamente construída. Ele destaca que a lógica inerente à criança se constrói passo a passo, em decorrência de suas atividades. Nesse sentido, podemos observar que o ensino da matemática tem se preocupado com processos de representações e aplicações dos conceitos matemáticos sobre a realidade, mas não traz uma explicação de como o ser humano supera as suas repetições. Percebo um erro comum de muitos professores não entenderem que é extremamente variável o desenrolar cronológico dos alunos, ou seja, varia de indivíduo para indivíduo. Experiência anterior dos indivíduos e não somente sua maturação, como principalmente o meio social, pode acelerar ou retardar o desenrolar temporal de cada indivíduo, segundo a concepção de Piaget. Alguns alunos são aprovados para o último ano do ensino fundamental II sem dominar conteúdos básicos da matemática e, na maioria das vezes, é aplicada a mesma avaliação para todos. Entendo que seria preciso uma reflexão profunda, do sistema escolar atual, sobre essa questão. Mas acredito ser possível uma profunda revisão sobre a progressão continuada na perspectiva de encontrar caminhos para que o corpo escolar possa amenizar as incompatibilidades aluno/série.

Segundo Becker (2012), o problema está justamente em não superar o senso comum. Permite-se que ele conviva, sob o ponto de vista epistemológico, com os estádios mais avançados da ciência contemporânea. No dizer de Bachelard (1976) "[...] a ciência supera infinitamente o senso comum". Nesse sentido, a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem pouco evoluiu, apesar de avanços como os da epistemologia no campo da genética.

Na sequência, transcrevo a fala de dois professores e suas concepções sobre transmissão de conhecimento. A primeira fala é de um docente com licenciatura em física e professor de ensino fundamental e médio:

> [...] professor é transmissor de conhecimento, ele transmite o figural no quadro, mas o conhecimento, a experiência, isso não se transmite, isso é impossível, se o cara não passar por uma experiência, não vivenciar o figurativo [...]. Para a escola se tornar realmente um lugar onde se aprenda a matemática, ela tem que passar por uma grande reformulação que vai desde proporcionar as experiências básicas fundamentais; [o aluno] tem que ter aquele espaço, aquele momento de vida dele para vivenciar isso aí, a escola teria que ter um ambiente de experimentação, praticamente um laboratório o tempo todo. Mas como um modelo de 1600 e pouco: o professor gritando na frente, mesmo com o computador (na minha sala de computador botaram o quadro na parede, as mesas uma atrás da outra, e os computadores em cima...). Então essa mudança na escola teria que ser bastante profunda, repensar todo esse conteúdo. [...] O que é raiz? A raiz é um troço assim, é um símbolo esquisito que assusta, no entanto é uma forma de representar. Por exemplo, o 2 pode ser representado pela raiz de 4, pode ser 1 mais 1, pode ser 4 dividido por 2, pode ser 10 dividido por 5, mas o aluno não enxerga isso. Como tornar essa linguagem? Tem que ser uma mudança bastante profunda aí. (apud BECKER, 2012, p. 52).

Nesse sentido, percebe-se nessa fala que o docente faz crítica ao atual modelo de estruturação da escola. Lembro que, ao assumir as aulas de matemática na escola que leciono, no meu primeiro dia, substituí o modelo arcaico de organização das mesas em sala por uma forma circular de organização e comecei a dialogar com os alunos e fazer considerações sobre a disciplina de matemática e meu modo de atuar em sala. Isso provocou uma desestabilização neles. Pude perceber que esse modelo era um dos caminhos para tentar fazer com que eles se interessassem pelas aulas. Raramente encontramos escolas com modelos diferentes de organização de mesas e cadeiras. Prevalece o modelo arcaico em praticamente todos os níveis de ensino. Na fala do professor, ele acredita que o conhecimento tem uma parte figural e uma parte de experiência. A transmissão do conhecimento se dá pela figural, linguística ou representativa; a experiência não, cabendo à escola oferecer subsídios para que o aluno faça a experiência do conhecimento. O autor concorda com o professor ao relatar que é nesse mundo que o sujeito constrói o conhecimento, utilizando informações do meio, retirando ativamente informações do entorno, assimilando materiais e produzindo desafios e desequilíbrios nesse mundo interno. A reorganização que o sujeito produz no seu mundo interno, constitui algo novo, novas construções e assimilações bem mais qualificadas.

Na fala de outro docente, o autor relata um avanço em relação à transmissão do conhecimento, fazendo uma separação entre conhecimentos passíveis de serem transmitidos e os que precisam ser construídos:

> Dentro do conhecimento matemático a gente tem que destacar diversos aspectos; [...] o conhecimento lógico-matemático não pode ser transmitido; esse aí tem a pessoa tem que construir por si; mas por exemplo, o nome dos números é um conhecimento social, isso aí tem que ser dado por alguém para as crianças, tanto que em cada país se fala uma língua diferente, se diz o número dois de outra maneira diferente; isso aí é uma coisa transmitida para a criança. [...] Vou dar um exemplo, se fosse adição, isso aí não adiantava tu estar dizendo para ela porque ela tem que construir, então tu vai propor atividades, organizar coisa, de maneira que a criança consiga construir esse conhecimento. Ela não transmite sempre, também não cria sempre tudo, senão teria que criar a roda. O papel do professor é exatamente propor, desafiar, propor atividades de maneira que a pessoa possa chegar lá. (apud BECKER, 2012, p. 53).

Na concepção de Fernando Becker, na melhor das hipóteses, pode-se dizer que, em geral, os docentes estão no caminho da distinção entre transmissão e construção de conhecimento, não havendo uma clareza a respeito. Segundo ele, alguns professores se equivocam quando afirmam que se devem transmitir conceitos para que o aluno possa construir um conhecimento qualquer (arrolado no currículo), a partir do ensino. Nesse sentido, entendo que o sistema escolar e curricular de certa forma nos obriga a transmitir conceitos quando estabelece um sistema apostilado padrão de ensino, no qual somos envolvidos pelo sistema, através de avaliação diagnóstica, Saresp, Prova Brasil, etc. No entanto, o autor propõe que o professor deve ajudar o aluno a construir conhecimento para que ele possa chegar aos conceitos:

> Experiências lógico-matemáticas implica abstração a partir das coordenações das ações do próprio sujeito. Poderemos, então, falar de vivência porque o sujeito da aprendizagem conseguiu assimilar o conteúdo proposto, isto é, atribuiu sentido a ele, o que pode ser traduzido por "viveu" aquele sentido; pode ser traduzido por vivência. (BECKER, 2009, pp. 37-39).

No tocante à pesquisa, o autor anuncia que existem avanços preciosos ao analisar as falas dos docentes que acreditam que os conhecimentos possam ser transmitidos, se houver construções prévias, estruturais, para serem assimilados. Relata também que, ao entrevistar os professores de matemática, percebe-se ênfase à crítica ao ensino, ao currículo, à escola, ao aluno, à avaliação e ao próprio professor (em geral, ao outro, não a ele mesmo). Na análise das falas dos professores, o autor destaca:

> São eles mesmos que falam com tanto rigor do ensino, do currículo, da escola, da avaliação, do aluno, da própria função docente e das relações em várias instâncias. E são implicáveis, embora, na quase totalidade, não explicitem os horizontes teóricos dessa crítica, o que faz suspeitar

> que eles não existem; ou pelo menos, não se constituem como um corpo teórico capaz de avaliar as práticas criticadas. (BECKER, 2012, p. 360).

Acredito ser possível uma mudança na escola para romper esse senso comum e buscar novos horizontes se os atores principais forem tomados pelo estado da arte de que é na reflexão da própria ação que encontramos caminhos para desenvolver conhecimento. E é buscando conhecimento que se produz conhecimento. É fácil apontar o que está errado, mas na minha concepção é fácil também compartilhar alegria, inovação e otimismo, desde que cada profissional sinta prazer naquilo que faz.

O autor também menciona a fala de alguns alunos em sua obra, por isso faço um convite ao leitor para sua leitura completa para quem quer se aprofundar nas questões epistemológicas do professor de matemática e se submeter a ouvir a fala dos alunos, a saber, o que eles pensam a respeito das aulas de matemática. Vou transcrever a fala de um aluno entrevistado, na certeza de que somente a sua fala não é suficiente para fazer análise da prática de ensino dos professores de matemática.

> A nossa aula de Matemática não é diferente, é sempre a mesma coisa, a professora chega, dá a matéria, bota no quadro de giz, explica, a gente copia no caderno e começa a fazer um monte de exercícios; sempre foi assim, toda a minha vida, mas assim mesmo eu gosto de matemática. (apud BECKER, 2012, p. 427).

Posso dizer que na época em que terminei o ensino médio, poderia falar a mesma coisa que disse o aluno entrevistado. Quando entrei na graduação, foi do mesmo jeito e até com mais rigor formativo dos conceitos. No entanto, conheci novas ferramentas que o professor de matemática pode utilizar para diferenciar suas aulas. Hoje, com acesso gratuito às plataformas de ensino, recurso tecnológico, é possível fazer algo novo, que busque uma metodologia mais estimulante a essa geração, impondo um relacionamento mais solidário na troca de experiências, em que todos possam aprender com todos. Nesse sentido, acredito que ainda não avançamos o suficiente para melhorar a educação matemática, pois é comum a gente ouvir dos próprios alunos, como na fala deste outro entrevistado, sobre as aulas de matemática: "[...] depende do bom humor da professora, às vezes é chata, às vezes é legal. Na maioria das vezes não gosto porque exige muito exercício; não entendo sua explicação, não sei o que estou fazendo, é mecânica" (apud BECKER, 2012, p. 427). Ele relata ainda que gostava de matemática, mas deixou de gostar com a atual professora, por causa do jeito como ela trabalha em sala. Outro entrevistado é mais duro e acrescenta: "[...] se a professora deixar de ser grosseira, parar de reclamar do

salário. Ser mais aberta, conversar mais. Parece que ela tem uma filha viciada em drogas e acho que, por isso, ela trata a gente assim" (apud BECKER, 2012, p. 433). Outro entrevistado relata a falta de paciência da professora: "[...] que a professora [sétima série] respeitasse nossa opinião, que ela não ficasse tão brava quando a gente errasse... Quando eu chego em casa e pergunto para o meu pai, ele me ensina da forma mais fácil; chego aqui e peço para fazer da forma mais fácil e ela não deixa" (apud BECKER, 2012, p. 433).

Percebe-se, na fala dos alunos, uma postura intolerante e autoritária da prática docente, não valorizando o aprendizado do aluno. Na minha concepção, a postura do professor deve ser pautada pela solidariedade, pela autoridade, mas com valorização da fala dos alunos e pelo entusiasmo na apresentação das aulas.

Os alunos também apontam algumas inovações, quando questionados pelo pesquisador sobre como ensinava o melhor professor de matemática.

> [...] aquela professora foi a melhor, a minha professora da 8ª série. A gente ia entrar numa matéria que utilizava o π. Ela levou um filme que mostrava o professor ensinando essa matéria para os alunos, e os alunos não estavam nem aí para o estudo. Com aquele filme todo mundo foi se incentivando; aquela matéria eu achei bem interessante. Debateu o filme e depois é que a gente foi entrar na matemática. (apud BECKER, 2012, p. 442).

No decorrer da pesquisa, o autor relata que os alunos pedem aulas mais práticas, com laboratório; aulas criativas em oposição às repetitivas; buscam flexibilidade contra a rigidez; exigem respeito contra arbitrariedades vindas da docência; querem um professor que marque, pela sua presença, sua docência exigente e rigorosa; anseiam por uma relação aberta e confiante; sonham com a inovação contra a mesmice e esperam comportamentos pautados pela solidariedade.

4. Considerações

Estamos passando por um momento de incertezas e inquietações. Percebemos uma negação contra todo o sistema político e educacional. Em meio a um clamor para mudanças, ainda não sabemos para qual direção deveremos caminhar. Os protestos sociais divergem, alguns anseiam pela volta da ditadura e logram dizeres com faixas dizendo: "Chega de Paulo Freire e Marx". Organizações sindicais representantes de mesma categoria divergem, não chegando a um denominador comum, o que causa uma sensação interior de que mesmo a classe considerada mais intelectual não sabe apontar para qual caminho devemos seguir. Mas se todos logram por uma educação de qualidade,

penso eu, o primeiro passo começa pela consciência de que nós, educadores, para promover essa educação, precisamos buscar conhecimento constantemente, na perspectiva de que ainda somos "seres inconclusos e inacabados" (FREIRE, 1997), pois a essência do aprendizado e da evolução pode estar na exploração e na mudança de atitude.

O ensino de matemática não pode se esgotar na transmissão e na repetição de conteúdos. É preciso investir na capacidade de aprendizagem do aluno como sujeito epistêmico em evolução, que se desenvolve cronologicamente ao longo de um processo de aprendizagens para o qual deve ser estimulado com ações motivadoras, baseadas na experimentação e inovação. Os conteúdos matemáticos não mudaram, entretanto os modos de ensino foram aperfeiçoados. Perceber que o aluno deve ser tratado com dignidade, como sujeito ativo, que precisa de desafios cognitivos e afetivos para avançar em seu conhecimento é um grande passo para melhorar o ensino.

Segundo D'Ambrósio (2011, p. 68), a proposta do novo conceito de currículo parte de uma inovação que considere a escola um espaço para a socialização, a crítica e a criatividade, seguindo três vertentes: formativa (ensino), informativa (socialização crítica) e criativa (projetos).

Nesse sentido, se a escola fosse um ambiente de experimentação, um laboratório em tempo integral, para que professores e alunos pudessem interagir com consciência de que todos precisam aprender matemática de forma significativa e prazerosa, adquirindo novos conhecimentos, a educação estaria num processo de desenvolvimento social, ético profissional voltado para os valores humanos e naturais. A escola como um espaço de conhecimento multidisciplinar pode contribuir largamente para a composição de uma sociedade mais consciente, criativa e solidária, desde que todos os seus componentes estejam unidos, com uma gestão democrática, consciente de sua atuação crítica na elaboração e na aplicação do Projeto Político-Pedagógico.

Referências

BACHELARD, Gaston. *Filosofia do novo espírito científico*: A filosofia do não. 2. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Tempo-Memória na Educação: por uma arqueologia da subjetividade. In: _____; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason. *Tempo-Memória*: Perspectivas em Educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. pp. 35-56.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor de matemática*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Epistemologia genética e conhecimento matemático. In: _____; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *Revisitando Piaget*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *EA, Pitágoras e Avatar*: Cenários distintos em Matemática. São Paulo: Arte-livros, 2011.

_____. Metáfora de Jano na Educação: Mesmice e inovação como faces da prática educativa. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason. *Tempo-Memória*: Perspectivas em Educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. pp. 305-326.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonisno*. São Paulo: Editora 34, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

MELLO, Guiomar Namo de (Coord.). *A formação do professor das quatro primeiras séries do 1° grau*: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. 4 v.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1977.

_____. *Abstração reflexionante*: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1978.

_____. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.


BT
Acadêmica


EDITORA
da
FUNDARTE

Organizadores:

Ana Maria Haddad Baptista

Júlia Maria Hummes

Márcia Pessoa Dal Bello

Ubiratan D'Ambrosio

Autores:

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Alberto Cabral Fusaro

Ana Carolina Haddad Baptista

Ana Maria Haddad Baptista

Antonio Carlos Rodrigues dos Santos

Antônio Joaquim Severino

Carminda Mendes André

Catarina Justus Fischer

Cláudia Cristina de Oliveira

David Henry Middlebrough

Francisca Eleodora Santos Severino

Jefferson Serozini Almeida

José Eustáquio Romão

Júlia Maria Hummes

Leandro Tenorio do Nascimento

Márcia Fusaro

Márcia Moreira Pereira

Márcia Pessoa Dal Bello

Marco Lucchesi

Maria Estela Guedes

Marta Villares Musetti de Campos

Maurício Silva

Nádia C. Lauriti

Nayane Oliveira Ferreira

Telma Cezar da Silva Martins

Thiago Lauriti

Vanderley Pereira Gomes

FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

CAPES

OBEDUC – UNIVERSIDADE POPULAR NO BRASIL

BT Acadêmica

Editora da FUNDARTE

9 788565 847766