

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO

RENATA ABREU LIMA DE FIGUEIREDO

AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS: abrindo portas do imaginário escolar.

São Luís
2014

RENATA ABREU LIMA DE FIGUEIREDO

AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS: abrindo portas do imaginário escolar.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

São Luís
2014

Figueiredo, Renata Abreu Lima de

As narrativas de professoras: abrindo portas do imaginário escolar/
Renata Abreu Lima de Figueiredo. - São Luís, 2014.

160 f.: Il.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

Trabalho de Conclusão do Curso de (Pós-Graduação) em
Educação – UFMA, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Mestrado em Educação.

1. Educação. 2. Professoras-Narrativas. 3. Imaginário Escolar. I.
Universidade Federal do Maranhão. II. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação. III. Título.

CDD 370.71

RENATA ABREU LIMA DE FIGUEIREDO

AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS: abrindo portas do imaginário escolar.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Tácito Freire Borralho
Doutor em Artes Cênicas
Universidade Federal do Maranhão

Ao Rodrigo Figueiredo, em amor,
saúde e memória.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Jesus e a Virgem Maria, e toda Sua Corte Celestial, ao Venerável Mestre Juramidam, sagrado panteão divino que nos abriu as portas para essa jornada.

À minha mãe, Rosânia, meu colo, força, companheira eterna, além do tempo e do espaço. Ao meu pai, Roberto, pelo presente da vida, e aos meus irmãos Ruy e Ana e em especial, ao Rodrigo que ascendeu antes de nós e nos ensinou que o amor é aqui e agora.

Ao meu companheiro, Daniel, muito agradecida pela dedicação, pelos cuidados, pela paciência. Gratidão e amor infinitos pela nossa união.

Ao meu orientador, João de Deus Vieira Barros, minha enorme gratidão pela atenção dispensada, pela compreensão, pela humanidade e por aguçar meus sentidos em farejar as pistas, buscar nas entrelinhas. Enorme gratidão pelo encontro e pela oportunidade da realização dessa pesquisa.

Aos meus colegas da maravilhosa 13ª turma do Mestrado em Educação que eu jamais esquecerei.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa em Arte e Imaginário na Educação (GSaci), Anízia Marques, Lia Fonteles, Monique Serra, Cléa Nunes, Ediane Araújo, que muito me ajudaram no início da jornada.

À Profª Drª Lélia Cristina Silveira de Moraes e ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À Cris Campos, Lauande Aires, Igor Nascimento, Rosa Ewerton e Maria Ethel, companheiros de desafios teatrais. E em especial, à Gisele Vasconcelos, parceira e amiga, atriz e contadora de histórias que me inspira e incentiva na militância pela Arte, minha enorme gratidão.

À Escola Anjo da Guarda, à coordenadora pedagógica, diretora, funcionários e às essenciais e generosas professoras, protagonistas desse estudo, sem as quais, nada poderia ser realizado.

À Universidade Federal do Maranhão, ao Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação, e a todos os professores, pelos ensinamentos, pelo acolhimento e pela oportunidade de realização dessa pesquisa.

“[...] Nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação pedimos modestamente que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga.”

Gilbert Durand

RESUMO

Esse estudo busca compreender o imaginário das professoras a partir de suas narrativas (falas, histórias contadas e imagens veiculadas). Para tanto, adota como categorias fundamentais a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand e as Ilustrações do Imaginário Educacional propostas por Wunenburger e Araújo. Trata-se de um estudo qualitativo, hermenêutico de abordagem fenomenológica. O *lócus* da pesquisa é uma escola da rede municipal de São Luis e tem como sujeitos, oito professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental. Baseou-se na observação da estrutura física da escola, das aulas, aplicação de questionários, observação de livros didáticos e aplicação de uma oficina de contadores de histórias. No contexto desta oficina foram realizadas heurísticas que nos possibilitaram entrar em contato com aspectos do imaginário das professoras (narrativas pessoais, objetos narrativos, escolha de histórias e confecção de estandartes). Através da observação da estrutura física da escola, pode-se perceber um excesso de fragmentação e uma tendência ao isolamento. Notou-se o esforço destas educadoras em veicular imagens que sejam capazes de equilibrar a tensão latente no interior da escola. A partir das narrativas pode-se inferir uma concepção da educação voltada para o progresso. No que tange a abordagem do conto, percebe-se o compromisso com a dimensão utilitária, que na maioria das vezes acarreta numa dicotomia entre o imaginário e o didático-pedagógico. Entretanto, é possível identificar iniciativas, ainda isoladas, que buscam equilibrar essas polaridades. O Arquétipo da Grande Mãe emergiu das falas das professoras, revelando aspectos ligados à feminilidade que predominam na educação escolar, tais fatos apontam uma abertura para que a sensibilidade e as emoções caminhem juntas com a racionalidade no contexto da educação.

Palavras-chave: Narrativas. Imaginário. Educação.

ABSTRACT

This study aims to understand the imaginary of teachers from their narratives (speeches, stories and broadcast images). To do so it adopts fundamental categories as the General Theory of Imaginary by Durand, Gilbert and the illustrations of the Educational Imaginary Proposals, by Wunenburger and Aguilar. This is a qualitative study with a hermeneutic/phenomenological approach. The site of the research is a São Luis City's district school and the subject is the role and activities of eight of the first grade's elementary school teachers. The observation was based on the school physical structure explored by questionnaires and the analysis storytelling workshop and textbooks applied. The workshops were held in heuristics which enabled contact aspects teacher's imaginary (personal narratives, objects narratives, choice of stories and banners making). Through the school physical structure's observation we realize an excess of fragmentation and an isolation tendency. It was also noted the effort of these educators in conveying images which are able to balance the latent tension inside the school. By the stories' analysis we could infer an education by images geared towards progress. Regarding the tale approach realizes the commitment to a utilitarian dimension that mostly carries a dichotomy between the imaginary and the didactic-pedagogic. However, it is possible to identify some initiatives who want to seek a balance with these polarities. The archetype of the great mother emerged from the lines of the teachers, revealing aspects of womanhood that predominate in school education, such facts indicate an opening to the sensitivity and emotions move together with the rationality in the context of education.

Keywords: Narratives. Imaginary. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A vista da sala de aula	68
Figura 2 - Nossos combinados	70
Figura 3 - Mural de azulejos	73
Figura 4 - Citação de Karl Kraus	73
Figura 5 - Seja bem vindo	74
Figura 6 - Objetos.....	92
Figura 7 - Materiais para confecção do estandarte	109
Figura 8 - Estandarte: A coruja e a águia	111
Figura 9 - Estandarte: Adivinha quanto eu te amo	114
Figura 10 - Estandarte: Os conquistadores	116
Figura 11 - Estandarte: Matar sapos dá azar	118
Figura 12 - Estandarte: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.....	119
Figura 13 - Estandarte: O ovo	121
Figura 14 - Livro didático	124
Figura 15 - Livro didático	125
Tabela 1 - Abordagem da narrativa	128
Figura 16 - O aluno como árvore.....	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: abrindo as portas	10
1.1	O buraco da fechadura	10
1.2	A forja da chave: organização da pesquisa	20
1.3	O chaveiro: educação e Imaginário	24
1.4	A chave mestra: a arte de contar histórias	40
2	OLHAR PELAS FRESTAS	59
2.1	Focos de um olhar	59
2.2	Os olhos desenham o espaço	62
3	PALAVRAS MÁGICAS	77
3.1	Onde meus sapatos pisaram até chegarem aqui?	77
3.2	Objetos que contam histórias	90
3.3	Histórias que falam sobre nós	102
3.4	Histórias dentro da sala	123
4	UMA PORTA ENTREABERTA	132
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	142
	ANEXO	150

1 INTRODUÇÃO: abrindo as portas

A escola é o lugar onde passamos grande parte de nossas vidas, local privilegiado, extensão da casa, que tem a missão de segurar em nossas mãos para apoiar nossos primeiros passos. E são os professores que fazem essa escola, professores que foram “feitos” por outras escolas. Suas palavras, ações e universos são a força motriz a animar este espaço de vida onde muitas histórias são contadas. Histórias com palavras, imagens, sons, e também silêncios e gestos. Tudo é mensagem, tudo tem significado e estes significados ficam gravados em todo o nosso ser.

“No princípio era o verbo”. A partir da palavra um mundo se constrói. Resta questionarmos se estes mundos são feitos somente de paredes ou se há janelas, pontes e portas. Pedimos licença então, para mergulharmos nas narrativas que podem nos ajudar a abrir estas portas e vislumbrar a travessia.

1.1 O buraco da fechadura

*[...] Sonhamos enquanto nos lembramos.
Lembramo-nos enquanto sonhamos.*

Gaston Bachelard

O interesse primordial pelo objeto desta dissertação nasceu a partir da experiência em ministrar oficinas e cursos para arte-educadores, professores da educação infantil e ensino fundamental, pais e avós, conferencistas, bibliotecários, voluntários de projetos sociais e outros mediadores da leitura.

Minha formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e participação como atriz contadora de histórias no Grupo Xama Teatro me dão a oportunidade de atuar com outros arte-educadores, e desenvolver, há mais de dez anos, uma pesquisa com foco no ator-narrador, além de ministrar aulas de teatro em escolas e oficinas para educadores a partir da arte de contar histórias.

A Arte é uma expressão humana de difícil definição. Duarte Jr (1988) vai propor que a Arte é a “[...] concretização dos sentimentos e formas expressivas”, ou seja, através dela é possível acessar dimensões humanas que escapam à “simbolização conceitual” (Duarte Jr, 1988, p. 65). Segundo o filósofo e antropólogo

francês, Gilbert Durand, não é a capacidade racional a maior peculiaridade da raça humana, mas sim, a consciência da perenidade, da vicissitude humana que caminha rumo ao apodrecimento, consciência esta que se traduz como uma profunda angústia decorrente da passagem do tempo e da morte, inexorável, que nos aguarda.

A arte, traduzindo esta angústia, é vista então como uma luta contra o apodrecimento e contra a morte. A arte vista desta maneira é então a tradução do próprio homem, é ele próprio em seu estado de permanência. O homem não é somente o discurso lógico que faz sobre si próprio, nem a solução prática que encontra para os seus problemas cotidianos; é, também, a projeção do seu ser infinito colhido na sua intimidade mais funda. (PITTA, 2012, p.10)

Sendo assim, a Arte constitui-se numa via de compreensão, constituição e expressão da própria humanidade do infinito e até mesmo, inquestionável potencial educativo. Entretanto, é fácil perceber na escola o direcionamento adotado pelos professores: a racionalidade é estimulada no sentido de adaptar os alunos ao mundo do trabalho e da produtividade. Há pouco ou nenhum espaço para a imaginação e do sonho, sendo estas dimensões relegadas apenas ao entretenimento estéril, ou na pior das hipóteses, estas dimensões são consideradas como formas de alienação ou erro.

Desta forma, a experiência artística pode tornar-se a linha capaz de costurar a cisão entre a razão e as emoções que funda a sociedade ocidental, moderna e industrial. A Arte tem o poder de subverter a lógica da racionalidade a partir do momento em que opera através dos sentidos, da sensibilidade. Por isso, acreditamos que o papel de uma educação para e através da Arte é fundamental no momento em que a exclusão da imaginação no seio das instituições escolares emerge sob a forma de violência ou perda de sentido. Tal como afirma Duarte Jr (1988, p. 64)

A revalorização da beleza e da imaginação encontrou na arte e no brinquedo, dois aliados poderosos. Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não se entender a educação como algo lúdico e estético? Por que ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos a partir da situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma arte educação? Como é então que a arte pode se tornar um instrumento para a formação de um homem mais pleno? Como a arte educa? Eis a questão básica, cuja resposta deve aclarar os propósitos daquilo que chamamos arte-educação.

A Arte pode abrir o espaço para uma educação humanizadora, que leve em conta a complexidade humana. Para Morin (2003), o ser humano é constituído por uma teia complexa, onde interagem diversos aspectos como “o tempo, o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico”. Estas dimensões são inseparáveis, “[...] formando assim, um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2003, p.10). Desta forma, uma educação humanizadora deve enfrentar o desafio de se relacionar com todas as dimensões constituintes da humanidade, buscando o equilíbrio entre elas.

Neste estudo, falo da arte de contar histórias como experiência estética. Este foi o caminho que encontrei para me relacionar com a educação já que articula a linguagem, as imagens, o onirismo e a possibilidade de criação de sentidos para a vida, envolvendo diversas expressões artísticas que dialogam entre si. Aqui, tomamos a arte de contar histórias não só através da transmissão e produção de obras literárias animadas, mas também considerando as narrativas veiculadas no âmbito escolar (fala dos professores), cartazes e espaço físico como produtores de imagens iconográficas e mentais, a partir do princípio de que “[...] toda imagem tem um conteúdo simbólico” (PITTA, 2012, p.10).

Segundo Patrini (2005), a transmissão oral do conto, foi se transformando no decorrer dos tempos, adaptando-se às necessidades humanas e tornou-se uma arte constantemente atualizada. A autora se refere à arte de contar histórias como essencialmente ligada à memória, e que tem o poder de promover o “[...] equilíbrio dos grupos sociais, evitando a sua desagregação.” (PATRINI, 2005, p. 106). Patrini chama, a arte de contar histórias nos dias de hoje, de “prática social do reconto” e sugere que a década de sessenta foi o marco inicial dessa migração da arte de contar histórias dos meios rurais para os meios urbanos. (Inicialmente nos Estados Unidos, espalhando-se depois pela Europa, segundo a autora) Esta “[...] renovação do conto”, surge assim, como uma retomada dos antigos saraus, substituídos pela televisão ou pelo cinema (PATRINI, 2005, p.13).

Uma característica que distingue os contadores de histórias do passado, oriundos das áreas rurais, dos “novos contadores de histórias” é o diálogo com a dimensão teatral, já que este contador, não traz a sua prática exclusivamente do interior de sua comunidade de origem de forma espontânea, mas vai buscar técnicas para tornar viva e carregada de intencionalidade a sua narrativa. Assim, é possível

perceber o aspecto pedagógico da arte de contar histórias, como algo que pode ser aprendido, construído e reconstruído através da prática, da observação e da reflexão. Não se quer com isso afirmar que os contadores tradicionais deixaram de existir, já que, felizmente, ainda existem contadores que desenvolvem esta capacidade no seio da comunidade, mas sim, reforçar que atualmente, podemos contar com oficinas organizadas capazes de facilitar o caminho de aprendizado daqueles que não tiveram esta habilidade desenvolvida de uma forma espontânea.

Tal constatação é também referendada por Rocha (2010), que afirma que a arte de contar histórias é algo que se aprende e não um dom divino. Trata-se de uma construção que se dá, ou no seio da comunidade na qual o indivíduo está inserido, assim como os contadores de histórias tradicionais, ou através de oficinas ou grupos de formação, no caso do contador de histórias urbano.

Foi a partir da crença de que a arte de contar histórias é uma manifestação artística, passível de ser aprendida e repassada que organizamos a experiência prática como atriz-contadora numa oficina de contadores de histórias para professores. Esta tem sido a minha experiência de arte-educadora, o portal para compartilhar com as educadoras da educação infantil e ensino fundamental, possibilidades e caminhos para a inserção da Arte no contexto da sala de aula.

Na Oficina de Contadores de Histórias, trabalhamos a partir das narrativas pessoais do professor. Suas lembranças e fatos do cotidiano são a matéria prima que vão animar as narrações dos contos literários. Percebo que ao entrar em contato com sua memória pessoal, o educador estimula sua autoestima e se prepara para enfrentar desafios. Não são raras às vezes em que o professor, a partir destas vivências, faz uma reflexão sobre sua postura em sala de aula e torna-se motivado a investir em uma relação professor e aluno mais significativa. Esta observação *a priori* me incita a questionar a visão tecnicista que separa a história profissional da história pessoal do professor.

Foi em busca de respostas (ou novas perguntas!) e de aprofundamento teórico para meu trabalho que ingressei no grupo de pesquisa GSACI, coordenado pelo professor João de Deus Vieira Barros no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. A partir desta pesquisa tenho a oportunidade de encontrar os subsídios teóricos para iluminar meus caminhos de arte-educadora no campo do imaginário.

Adentro os caminhos do imaginário com uma lanterna na mão. É um caminho de mistérios e revelações que abre um leque de possibilidades de respostas e acorda em mim, antigas perguntas. Na leitura dos escritos do imaginário enxergo uma grande teia, vou recolhendo as pistas que me apontam caminhos possíveis e sedutores. Tomo em minhas mãos o emaranhado e vou puxando fio a fio com imenso cuidado, as delicadas teias. E assim, vou tecendo as primeiras impressões.

A partir da prerrogativa de que não há separação entre sujeito e objeto, permito-me fazer de minha experiência pessoal, o ponto de partida para este estudo, já que é do fazer diário que busco a força motriz para a reelaboração e reflexão necessárias à pesquisa. Da onde estou falando? Quais são as motivações profundas que orientam e dão sentido à minha prática em arte e educação? Neste caminho, ao provocar a memória desemboco no local essencial da minha experiência do *eu*, lembranças remotas que inventam a minha identidade e minha forma de agir no mundo: A infância. Fétizon (2011, p. 22), escreve assim:

[...] Começando pelo eu. Nossa vida decorre da alternância do predomínio do nosso eu e o predomínio do mundo. O primeiro momento é sempre o do eu. E se chegamos à velhice muito velha, terminaremos a vida como a começamos por um momento do eu [...].

Bachelard (2009) chama a infância de “vida ensaiada”. Nas nossas memórias, frutos das narrativas dos outros, encontramos, segundo o autor, vários “rostos”, e assim, vamos juntando as peças deste mosaico e nos reconhecendo a partir do que falam de nós, do nosso passado. Mas há também, os devaneios, o momento em que surge a imagem poética, “[...] como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (BACHELARD, 2008, p. 2). Para o autor, a imagem poética, antes de ser um reflexo do mundo, é a própria origem da consciência, o “[...] germe do mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta”. (BACHELARD, 2009, p. 1). Ou ainda, segundo o autor

É comum [...] inscrever o devaneio entre os fenômenos da distensão psíquica. Vivemo-lo num tempo de distensão, tempo sem força ligante. Sendo destituído de atenção, não raro é destituído de memória. O devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente. Seguindo a inclinação do devaneio- uma inclinação que sempre desce- a consciência se distende, se dispersa e, por conseguinte, se obscurece. (BACHELARD, 2009, p. 05)

O devaneio se difere do sonho, já que este (o sonho) vem impregnado da memória, em constante laço com a realidade. No devaneio não há possibilidade da intervenção da consciência, quem devaneia se desprende do mundo, fura o bloqueio do tempo e da matéria, é um espaço de calma e beleza, onde o ser encontra o verdadeiro repouso. Para Bachelard o devaneio tem uma função psíquica capaz de nos “libertar da função do real”, tem mesmo uma “função do irreal” que “[...] protege o psiquismo humano, à margem de todas as brutalidades de um não-eu hostil, de um não-eu estranho.” (BACHELARD, 2009, p. 13). O devaneio poético seria então, uma fuga do real, um distanciamento da realidade consensual. Este distanciamento, longe de ser alienante, é antes um terreno fértil para a criação, para o exercício imaginante do poeta que transcende à realidade para recriá-la. Este é o paradoxo do devaneio: uma evasão capaz de nos religar a realidade. Muitas vezes, os devaneios podem nos reconduzir à infância onde a memória se confunde com a imaginação e ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória. E assim, chego aos meus devaneios da infância. A infância que permanece em mim. Já que para Bachelard (2009, p. 20)

A infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta. Primeiro, a infância nunca abandona as suas moradas noturnas. Muitas vezes uma criança vem velar o nosso sono. Mas também na vida desperta, quando o devaneio trabalha sobre a nossa história, a infância que vive em nós traz o seu benefício. É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel.

Os devaneios são essencialmente nossos, profundos, e vão além da identidade que nos é delegada. Para Bachelard nos construímos a partir da relação entre as memórias e os devaneios, memórias nem sempre vividas de fato, mas recontadas pelos seres que nos cercam. E os devaneios, acontecem no momento de solidão, onde o ser criança experimenta um isolamento do mundo. Um isolamento paradoxal, pois ao mesmo tempo em que pode se separar do sofrimento mundano, a criança se religa ao cosmo e ao universo, transcendendo às vicissitudes humanas. A infância enquanto memória é sempre uma reconstrução e deve ser reimaginada. Bachelard (2009) considera que o devaneio da criança é o germe do sonho dos poetas, assim, através da reimaginação da infância podemos acessar a

criança em nós, a criança verdadeira que mora nos nossos devaneios de criança solitária, pois na alma humana sempre sobrevive um núcleo de infância.

[...] Assim as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós a manifestação de uma infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios do poeta. (BACHELARD, 2009, p. 94-95)

Em busca destas imagens, escavo meu ser à procura dos devaneios, como são pedra bruta e profunda, começo contando, iluminada por Bachelard, as histórias que me contaram sobre mim, retirando os sedimentos do tempo, tal qual o arqueólogo, rumo às reminiscências do passado.

Sempre apreciei ver, ouvir e ler histórias. Histórias dos disquinhos, histórias do Sítio do Pica-pau amarelo. Gostava também de ir ao teatro, não só me maravilhava com o que via no palco, mas amava os bastidores, gostava de ver os atores se maquiando e se transformando em outros seres quando entravam em cena. Na sala de aula, “falava pelos cotovelos” e minha mãe, quando me via muito quietinha, dizia assim: “aposto que está fazendo arte!”. Às vezes, quando me via de olhos brilhantes, com ideias mirabolantes, dizia que eu estava “inventando moda”. Acho que ela tinha razão.

Da minha infância me lembro de muitas e repletas solidões, uma época em que eu tomava banhos de lagoa, falava com as pedras e me assustava ao vê-las, de repente, se levantar. Que susto perceber que aquela pontinha emersa era apenas a unha do pé direito de um enorme gigante! Tal como narrado no conto de Couto (2012, p. 06)

[...] Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o lugar das interditas criaturas. Tudo o que ali se exhibia, afinal se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre a água e a terra.

Conversava com o vento, com seres imaginários, e assim, ficava longe de toda a algazarra humana. A lagoa era a continuação da barriga de minha mãe, suas águas quentes e seguras me envolviam e me protegiam de tudo. Nas palavras de Bachelard encontro ecos (ou felizes coincidências) capazes de justificar o fato de minhas memórias terem desembocado nas águas mornas desta lagoa. Para ele “[...] existe uma água dormente no fundo de toda memória” (BACHELARD, 2009, p. 189),

e esta água é portadora de toda a serenidade tranquila: cordão umbilical entre o ser que sonha e o mundo. Bachelard (2009, p. 189) observa o fenômeno poético através do contato entre o homem e os elementos da natureza:

O lago, a lagoa estão ali. Têm um privilégio de presença. O sonhador, pouco a pouco se vê na sua presença. Nessa presença, o ser do sonhador já não conhece oposição. Já não existe nada contra ele. O universo perdeu todas as funções do contra. Em toda parte a alma está em casa, num universo que repousa sobre a lagoa. A água dormente integra todas as coisas, o universo e seu sonhador.

Bachelard (2009), ao falar sobre a infância, mostra que a sua poética mora justamente, na imagem e são estas imagens, que evoco, rememoro e quem sabe?! Reinvento agora!

À noite, na beira desta lagoa meu avô paterno me contava histórias. E eu era uma personagem! O avião que subia tão alto e furava o céu era pilotado por mim, depois, eram minhas mãos que costuravam o enorme buraco por onde caíam as estrelas uma por uma. Esse meu avô, na beira da lagoa, me fez presente um segredo: As estrelas, aquelas que brilhavam no escuro da noite, podiam já estar mortas há tempos. Mas, tão longe estavam, que sua luz ainda cumpria a viagem até chegar aos nossos olhos. E todo o meu universo interior se enchia de deliciosos pontos de interrogação: Como podiam brilhar tanto, se mortas, as estrelas?

A luz, em sua trajetória ilumina o desafio humano de compreender o tempo. Se a luz está presente, mas a estrela já morreu, o que é o tempo presente? A imagem das estrelas que brilham, ainda que mortas, representa agora para mim, o poder que creio as histórias terem, de parar o tempo, de instaurar a vitória da imaginação humana sobre a consciência da constante erosão a que estamos submetidos.

Meu avô me iniciou neste mundo, foi meu primeiro contador de histórias. Amoroso que era me envolvia com sua voz grave, e meus olhos mergulhavam neste abraço sonoro. Estes foram os meus primeiros contatos com a arte de contar histórias.

Essas lembranças das histórias ouvidas de meu avô alimentam meu fazer cotidiano como atriz e arte-educadora. É neste local que moram minhas raízes: “O passado é a dimensão mais relevante do tempo [...] pois é onde fixamos nossas âncoras” (FETIZON, 2011, p. 16). Assim, chego à lembrança mais remota que posso

neste estágio do caminho, trazer à tona, a partir das imagens da minha infância, revivida, sonhada ou lembrada, lanço o olhar para o mundo. A beleza destes momentos mora em mim é a minha “infância permanente”, a qual se refere Bachelard (2009, p. 95) “Essa beleza está em nós, no fundo da nossa memória.” É claro que a lagoa não é mais a mesma, tudo transita e se transforma, o mundo gigante se impõe e nos modula, nos *adulcece*. Mas as imagens permanecem. Creio que sejam estas imagens que alimentam minha busca e entusiasmo pela arte-educação, mais precisamente, por uma educação através da Arte, e mais recentemente, pelos campos do imaginário.

Quando enfim iniciei minha vida escolar, me deparei com o desafio de me relacionar com o *outro*. Com certeza a professora da escola também contava histórias, mas vasculho a minha memória e não me lembro de momentos que chegassem perto de tal encantamento como os que eu tinha na lagoa, com meu avô. Lembro-me sim, quando na alfabetização, com um chocolate na boca eu imitava o Tio Barnabé¹ e minha professora, cheia de boas intenções, me repreendia violentamente. Um dia pediu que minha mãe fosse à escola para conversarem. Ela não compreendeu o que eu fazia, e muitos outros professores também não. Frequentemente mergulhava em meus devaneios, desenhava fadas nos livros de física e matemática e sentia que a escola não dialogava com meus sonhos de artista.

Trago à tona estas lembranças por me fazerem refletir sobre a busca de um sentido na educação que vá além da preparação tecnicista que venha atender às exigências materiais que a vida nos impõe. Como não dizer que minhas vivências com meu avô ou sozinha na lagoa também não constituem momentos “educativos”? Estes momentos em que nada havia de se esperar além do afeto, além do devaneio e da ludicidade, se agarraram mais à minha memória e se tornaram mais constitutivos do meu ser, do que as pretensamente insubstituíveis aulas de português ou matemática.

Durante toda a minha caminhada na escola percebia que havia pouco lugar para a imaginação, e isso me fez viajar para dentro de mim e, mesmo mergulhada naquele mundo (da escola), me descolava dele. Entretanto a Arte

¹ Tio Barnabé é um Preto Velho, personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, da obra de Monteiro Lobato.

mostrou-me um caminho de esperança, e minha trajetória de vida foi se voltando para ela, para a descoberta de seus potenciais transformadores. Minha utopia com relação à arte-educação pode ser definida metaforicamente numa frase do pintor Paul Klee: “A arte não recria a realidade, a Arte inventa a realidade”. O uso da metáfora torna a Arte um espaço privilegiado da expressão do imaginário do artista, um canal que permite ao artista o acesso aos seus devaneios, e aos devaneios de quem o aprecia. Um entrelugar, como o que narra o poeta Manoel de Barros: “Eu tenho um gosto rasteiro de ir por reentrâncias/ Baixar em rachaduras de parede/ Por frinchas, por gretas- com lascívias de hera”². Por entrelugar, compartilho da visão de Albano (2011, p. 07)

Escondido em gretas encontrei desenhos perdidos na primeira infância, histórias não contadas, cantigas presas na garganta, poemas não escritos, danças congeladas no ar e o gosto por escalar árvores, escorregar nos barrancos e correr abraçando o vento... Observando com mais atenção, fui percebendo que, nos espaços entre as aulas “sérias”, entre a vigília e o sonho, havia um mundo de possibilidades inexploradas para dar vida aos projetos perdidos nas fissuras do currículo. E, com o passar do tempo, fui encontrando parceiros- músicos, atores, bailarinos, professores de educação física, pedagogos, artistas, terapeutas- habitantes, como eu, dos espaços *entre*, ervas daninhas por vocação.

O entrelugar que nos fala a autora, seriam as brechas, no currículo escolar, para a dimensão não utilitária, espaço fértil para o devaneio descrito por Bachelard. Vejo a Arte como um alento na construção de sentido da educação, justamente por ter no símbolo, sua matéria prima, o que permite um diálogo com tudo o que não é preciso e limitado por margens sólidas.

Graduei-me em Artes Cênicas e durante todo o tempo desta formação pude unir teoria à prática atuando profissionalmente em espetáculos, apresentações de contadores de histórias e ministrando oficinas, através da participação em companhias de teatro. Atuei na Cia. Tapete, Criações Cênicas de 2001 a 2008. Em 2008 me desliguei desta companhia e fundei o Grupo Xama Teatro ao lado de outras duas ex-integrantes, desde então seguimos desenvolvendo a pesquisa com foco no ator que narra, canta e dança, através de oficinas, espetáculos e da arte de contar histórias.

Ao mesmo tempo em que eu creio no potencial transformador da Arte e experimento esta possibilidade no meu dia a dia, também me defronto com o pouco

² Poema de Manoel de Barros *apud* Albano, 2011, p. 7

espaço destinado à arte-educação nas escolas e na formação dos professores. Arriscaria dizer ainda, que a Arte vem sendo vilipendiada a partir de uma concepção educativa que privilegia uma visão extremamente mecanicista do mundo e da cultura.

Esta percepção tem orientado a minha busca como arte-educadora, no desejo de encontrar parceiros e subsídios teóricos e práticos que embarquem na esteira da necessária reparadigmatização da educação, não no ensejo de substituir a razão técnica e instrumental pelo sonho e pelo devaneio, mas no esforço de promover uma educação mais sensível e humanizadora que abrace o ser humano em sua complexidade.

Encontrei na arte de contar histórias à possibilidade de desenvolver um trabalho que promova um diálogo entre as artes cênicas, a poesia, a literatura e a educação. E assim venho me esforçando para fazer desta experiência algo que possa contribuir e estimular a capacidade imaginativa dos alunos-professores. A partir do princípio de que toda educação é autoeducação, busco na arte de contar histórias, um ponto de equilíbrio para a minha própria consciência que traz em si os saldos de uma educação voltada, exclusivamente, à aquisição de saberes técnicos e instrumentais.

1.2 A forja da chave: organização da pesquisa

O contato com outros professores através da arte de contar histórias suscita reflexões, perguntas, e um desejo de contribuir para a construção de uma educação que vá além das necessidades de sobrevivência. Uma educação que faça sentido, que desperte a autoconsciência de todos os envolvidos no processo. A partir destas impressões, levanto algumas questões que serão consideradas nesta pesquisa: De que forma as narrativas (contos, lendas, fábulas) são inseridas na educação? Estas atividades contemplam o imaginário ou pode-se perceber uma dicotomia entre a faculdade imaginativa e o didático pedagógico? Qual a relação entre as histórias que são contadas na sala de aula ou nas oficinas de formação e as manifestações do imaginário das professoras? A arte de contar histórias pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação sensível e humanizadora? O

que dizem as imagens veiculadas nas paredes da escola? O que o espaço da escola tem a dizer sobre ela?

A partir destas primeiras leituras, reflexões, *insights* e memórias, apresentamos o objetivo geral deste estudo que é compreender o imaginário das professoras de uma escola municipal de São Luis a partir das suas narrativas (imagens, histórias, discursos) e terá como *locus* uma Escola Municipal de São Luis, através de um estudo hermenêutico, de abordagem fenomenológica que se insere na nova perspectiva paradigmática. Consideramos uma abordagem qualitativa, fenomenológica por estarmos tratando do “[...] que se mostra na intuição ou percepção articulado aos atos da consciência e que se organiza e se exterioriza a partir da linguagem.” (BICUDO, 2011, p. 29)

Ao afirmar que o fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou percepção, a Fenomenologia está dizendo que não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, medido, contado por um sujeito observador. Não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer. Mas está afirmando que fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo (BICUDO, 2011, p. 30)

Adotamos como categorias fundamentais a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand e as Ilustrações do Imaginário Educacional propostas por Wunenburger e Araújo. Assim, neste estudo, pretende-se investigar a presença das histórias no cotidiano escolar da escola pesquisada e se estas atividades contemplam o aspecto imaginativo e artístico, ou se existe uma dicotomia entre os aspectos imaginativos e pedagógicos; buscaremos Identificar nas narrativas orais, histórias escolhidas pelos professores, e imagens que os professores confeccionam para representá-las, as simbolizações recorrentes. Já que as imagens veiculadas na e pela escola falam sobre ela, ou seja, também constituem narrativas. E por fim, buscaremos apontar pistas sobre uma possível contribuição da teoria do imaginário para o reencantamento da educação.

Para Severino (2009), a hermenêutica está diretamente ligada à Fenomenologia e;

Vai propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais [...]. A investigação antropológica, conduzida

sob a inspiração hermenêutica, pressupõe que toda a realidade da existência humana se manifesta expressa sob uma dimensão simbólica. A realidade humana só se faz conhecer na trama da cultura, malha simbólica responsável pela especificidade do existir dos homens, tanto individual quanto coletivamente. (SEVERINO, 2009, p.115)

A partir deste pressuposto realizaremos um estudo hermenêutico simbólico, de viés antropológico, a partir da observação em sala de aula da prática das professoras, das imagens veiculadas e do espaço físico da escola, dos livros didáticos e paradidáticos e da Oficina de Contadores de Histórias em uma escola da rede municipal de São Luís.

No esforço de compreender e encontrar possíveis caminhos para tais questionamentos recorreremos às categorias do imaginário de Gilbert Durand: as estruturas antropológicas do imaginário. Como categoria relevante para este estudo, destaca-se o conceito de trajeto antropológico do supracitado, Gilbert Durand, o qual afirma que há intercâmbio incessante, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. Para Durand (2011), os símbolos são os grandes eixos deste trajeto, assim, através do “[...] método de convergência de imagens” procuramos situar constelações de imagens. O autor propõe que existe uma “[...] concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas”. A primeira dominante é a postural, a segunda a digestiva e a terceira, os gestos rítmicos. A partir daí, o autor vai propor a existência de dois regimes de imagem: o regime diurno, onde observamos os símbolos diaréticos (separação, oposição, armas e batismo), os ascensionais (“verticalidade, soberania, luminosidade”) e o noturno, onde identificamos os símbolos de inversão (“eufemismo, dupla negação”), os símbolos de intimidade (“repouso, aconchego, alimento”) e os símbolos cíclicos (“renovação vegetal, bestiário lunar, tecnologia do ciclo”). (PITTA, 2012, p.18)

Já Wunenburger e Araújo (2006) nos fornecem uma proposta de métodos de análise e compreensão das imagens a partir de uma “perspectiva filosófica”, assim, os autores nos ajudam a perceber o papel formativo das imagens no imaginário educacional. Os autores partem de uma concepção ampliada do imaginário, entendido como instância mediadora, organizadora da experiência humana e elencam algumas ilustrações recorrentes no imaginário educacional nos dois séculos mais recentes: a metáfora hortícola, a infância imaginada, o romance de formação, o fascínio da atividade lúdica, o cântico da utopia.

Buscamos também, referência na fenomenologia poética de Bachelard que nos oferece um método de “[...] interpretação da imaginação simbólica através da amplificação poética de cada imagem concreta”. Desta forma, para o autor, a imagem só pode ser explicada pela própria imagem, pois que não é um duplo empobrecido do real, mas sim, a criação do real. (PITTA, 2012, p. 11-16)

Assim, a partir da nova perspectiva paradigmática que busca atuar reequilibrando a polarização no racionalismo objetivo do paradigma dominante, buscamos ampliar a nossa concepção de mundo através de um olhar sensível que inclua e reconheça a importância da arte, da cultura e do imaginário para o desenvolvimento do ser humano.

Conforme dissemos anteriormente, a pesquisa tem como *lócus* uma escola da rede pública municipal de São Luis, selecionamos como sujeitos oito professoras, das primeiras séries do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto anos) buscávamos contemplar a variação de gênero convidando homens e mulheres. Porém, a realidade da escola pesquisada não nos permitiu a realização deste objetivo, já que somente mulheres compõem seu corpo docente.

Este estudo se construiu das seguintes etapas principais: Revisão e levantamento bibliográfico; observação de dados no campo através de diferentes heurísticas: observação da aula das professoras, aplicação de questionários, fotos do espaço escolar, aplicação de uma Oficina de Contadores de Histórias. A oficina constitui-se de alguns exercícios que nos permitirão captar elementos do imaginário das professoras, tais como: histórias que serão escolhidas para narrar, ilustrações destas histórias, narrativas sobre a vida pessoal das professoras. Além de constituir-se num momento de troca participativa entre a pesquisadora e a escola que pode vir a contribuir com a inserção da arte de contar histórias na educação escolar.

Nesta pesquisa, definimos um universo de análise (escola da rede municipal de São Luis), do qual retiramos uma amostra (oito professores dos primeiros anos do ensino fundamental). Esta amostra caracteriza, segundo Pires (2010), uma estrutura convencional já que a selecionamos de uma população empiricamente limitada. Como esta pesquisa visa realizar uma leitura em profundidade, seus resultados poderão ultrapassar os limites da descrição e da população estudada, porém seu caráter será sempre provisório e terá como objetivo último suscitar a reflexão e novos estudos que a refutem ou complementem.

A escolha da escola deu-se com uma grande participação do acaso, no momento em que iniciamos a pesquisa, a escola nos procurou, por saber do trabalho que desenvolvíamos acerca da arte de contar histórias. Precisava de um trabalho, de cunho voluntário, que pudesse vir a somar aos esforços da instituição em incluir a Arte em seus currículos. Apesar do ensino da Arte ser obrigatório, a escola não tem professor de Arte e sente a necessidade de trabalhar neste sentido. No primeiro momento, tal constatação nos trouxe um incômodo: por que esta escola não conta com um professor de Arte em seu quadro docente? Por que os profissionais da Arte ainda são vistos como diletantes e não como profissionais de fato, que merecem ser remunerados pelo seu trabalho? Todas estas questões, oportunas neste determinado momento, não serão abordadas neste trabalho, entretanto, devido à simultaneidade entre a solicitação da escola e a nossa atual realidade de aluna-pesquisadora do mestrado em educação, permitimo-nos uma abertura para novas possibilidades, pois ao percebermos a brecha criada pela solicitação da escola, resolvemos adentrar. Ancorar-nos-emos, assim, na concepção de Morin (2002, p. 30) acerca da necessidade de aceitarmos o “inesperado” como um dos preceitos de uma “educação do futuro”

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias [...]

1.3 O chaveiro: educação e Imaginário

Uma pedagogia do imaginário é uma pedagogia transbordante, transbordante de imagens, objetos, mitos, lendas, poemas, narrativas, sonhos, um universo onde a consciência humana, além de se aprofundar e dialogar leva o homem a ouvir o seu ser e o seu mundo, criando e estabelecendo laços entre esse ser e o mundo.

Marly Costa Patrão

Esta pesquisa situa-se no contexto que Santos (2006) chama de crise de paradigmas. Sendo assim, torna-se relevante esmiuçar o conceito de *paradigma*,

para mais adiante expor o que pôde ser apreendido da revisão bibliográfica sobre a questão da crise paradigmática.

Segundo Morin (2002, p. 25), um paradigma é “[...] a promoção e seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade”, ou seja, o que selecionamos para se integrar ao “discurso ou a teoria” e também, às “[...] operações lógicas-mestras”, pois que o paradigma seleciona/ “privilegia determinadas operações mentais lógicas em detrimento de outras”. Dib (2002, p. 37) vai propor uma definição de paradigma como

Um esquema/ estrutura nuclear e matricial de valores, crenças, pressupostos, representações, ideias, pensamentos, teorias, raciocínios etc. que tem um papel primordial fundador da cultura- e, portanto, na adesão coletiva a uma visão de mundo-, cujas raízes estão profundamente imersas no inconsciente individual e coletivo, determinando a inteligibilidade, a atribuição de sentido.

A partir da compreensão de que o paradigma orienta e estrutura consciente e inconscientemente, nossa forma de pensar, agir e falar é possível refletir sobre o que Santos (2006) escreve sobre a crise paradigmática. O autor define a época hodierna como um momento de transição entre o Paradigma Dominante (paradigma científico clássico) e o Paradigma Emergente. Um período de questionamento da racionalidade prática como única via para se atingir a verdade. Segundo o autor, o tempo presente é um tempo de transição, onde sentimo-nos perplexos, dominados pela ambiguidade e pela complexidade. Esta sensação é comum a todos os momentos de transição, pois são difíceis de entender e compreender, sendo assim, faz-se necessário, o retorno às coisas simples.

Estamos de novo regressados a necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente que perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS, 2006, p. 2)

Segundo Santos (2006), a crise paradigmática surge a partir dos próprios avanços da ciência e da tecnologia, na medida em que estes avanços instigam-nos a formular novas perguntas. Ele descreve o Homem contemporâneo como um ser atônito que questiona os alicerces de sua própria cultura. Para o autor o modelo de

racionalidade que preside a ciência moderna não é mais capaz de responder a estas perguntas, o que torna premente a instauração de formas de orientação de pensamento que transcendam ao paradigma da racionalidade científica que vigorou até aqui.

Morin (2002), por sua vez, vai questionar a supremacia de um tipo de razão ao propor uma distinção entre racionalidade e racionalização: A racionalidade, para ele, constitui-se numa proteção contra o erro e a ilusão”pois através dela o ser humano torna-se capaz de estabelecer relações e teorias coerentes. Entretanto, esta racionalidade deve se por à prova, caso contrário, torna-se doutrina, racionalização.

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se á contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui-se uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora. (MORIN, 2002. p. 23)

Para Dib (2002) a supremacia da razão tem suas raízes numa convergência entre o desejo iluminista de controlar o mundo e a profunda crença do Homem como centro do universo, com os ideais de desenvolvimento capitalista, baseado na exploração e domínio da natureza. Segundo o autor, o desejo de planificação da evolução da história, tecnificação, cientificização e progresso, acabou por frustrar os ideais de liberdade que alimentavam estas crenças, produzindo alguns “[...] efeitos colaterais” aos quais vai chamar de “racionalização e desencantamento generalizado da existência dos seres pela negação da força criadora e instaurativa da imaginação” (DIB, 2002, p.19). Capra (1995) também escreve sobre uma possível relação de complementaridade entre duas espécies de atividades humanas que ele vai chamar de racional e intuitiva. Para o autor estas duas atividades são

[...] modos complementares da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não linear. (CAPRA, 1995, p. 35)

Na esteira da polarização racionalista vamos encontrar a tendência em excluir a imagem da consciência humana, que Gilbert Durand (2011, p. 09) vai denominar de iconoclasmo endêmico, cujas raízes repousam no segundo mandamento das leis de Moisés.

A proibição de criar qualquer imagem (*eidôlon*) como um substituto para o divino encontra-se impressa no segundo mandamento da lei de Moisés (*Êxodo*, XX.4-5). Outrossim, como podemos constatar no Cristianismo (*João*, V. 21; I. *Coríntios*, VIII 1-13; *Atos*, XV. 29...) e no Islamismo (*Corão*, III. 43; VII. 133-134; XX.96 etc.), a influência do judaísmo nas religiões monoteístas e que se originaram nele foi enorme.

Esta desconfiança iconoclasta, que buscou expulsar as imagens do campo do que pode ser considerado verdade, permitiu ao Homem uma sensação de domínio e conquista da natureza, a partir do desenvolvimento de um conhecimento predominantemente racional e voltado para a ideia de progresso. Este iconoclasmo se uniu “[...] ao método da verdade, oriundo do socratismo, baseado numa lógica binária (com apenas dois valores: um falso e um verdadeiro)” (DURAND, 2011, p. 09). Assim acreditava-se que o raciocínio binário, fosse a única forma de se chegar à verdade, excluindo a possibilidade cognitiva das imagens:

Lógico que, se um dado da percepção ou a conclusão de um raciocínio considerar apenas propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser reduzida a um argumento “verdadeiro” ou “falso” formal, passa a ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção (sua “visão”) uma única proposta “verdadeira” ou “falsa” formal. A imaginação, portanto (...) é suspeita de ser amante do erro e da falsidade. (DURAND, 2011, p. 10)

A imagem é sempre plural e multifacetada, “[...] propõe uma realidade velada enquanto a lógica aristotélica exige clareza e diferença”. (DURAND, 2011, p. 10). Por sua tendência a ambiguidade, a imagem acaba por ser alijada dos processos intelectuais.

A partir do século 17, o imaginário passa a ser excluído dos processos intelectuais. O exclusivismo de um único método, o método “para descobrir as verdades nas ciências” — este é o título completo do famoso Discurso (1637) de Descartes — invadiu todas as áreas de pesquisa do “verdadeiro” saber. A imagem, produto de uma “casa de loucos”, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa. (DURAND, 2011, p. 12-130)

Durand (2011, p. 14) afirma ainda, que nossas pedagogias são tributárias do positivismo e das filosofias da história, filosofias estas que “[...] são frutos do casamento entre o factual dos empiristas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico.” Por fim, o autor nos mostra que o cientificismo e o historicismo, vão desvalorizar por completo o imaginário, o pensamento simbólico e o raciocínio pela semelhança (a metáfora). Assim, para Durand (2011) existe uma pedagogia que sustenta esta civilização iconoclasta. Uma civilização que, ainda segundo o autor exprime um paradoxo, pois que investe muitos esforços no desenvolvimento das tecnologias da informação e produção e difusão de imagens, porém estas imagens se restringem ao entretenimento estéril, desprovidas de sentido e de valorização de seu papel cognitivo.

A partir dos argumentos explicitados acima, pode-se perceber que uma sociedade em equilíbrio incorporaria as instâncias ligadas à subjetividade e à imaginação, à racionalidade. Uma visão de mundo que tende a restringir a complexidade humana a objetos circunscritos por uma racionalidade baseada em leis gerais e imutáveis tende a gerar desequilíbrios expressos em toda forma de atividades humanas que vão de encontro à própria vida.

Assim, as atuais condições éticas e ecológicas do Planeta Terra, nos levam a questionar se os avanços científicos e tecnológicos representam, necessariamente, avanços no bem - estar da Humanidade, tal como já foi citado no início deste texto: Qual será o “[...] contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”. (SANTOS, 2006, p. 2), tal questionamento exige de todos nós, um esforço de reflexão, para nos posicionarmos neste momento de transição onde colocamos na balança as perdas e os ganhos que a soberania de um tipo de razão trouxe para a humanidade. Patrão (2012, p. 53) descreve que hoje temos uma “[...] sociedade em gestação” que requer um novo projeto de ser, ainda que inconsciente, despontando não de forma isolada, mas como uma verdadeira síntese cultural.”

Pode-se então constatar que a nossa forma de intervir no mundo deve ser revista, é necessário dialogar com o mundo, com o planeta, sabendo que fazemos parte dele, compreendê-lo em vez de buscar dominá-lo. O ser humano, que atravessou séculos acreditando-se separado da natureza, agora se percebe parte dela. Mais do que isso, o ser humano percebe-se responsável pela degradação da natureza, pela escassez dos recursos naturais que ameaça sua própria integridade, já que ele próprio é também natureza. Nesse caminho, conhecer o mundo é também

conhecer-se, já que a nossa percepção, respaldada pelos avanços das descobertas científicas, já nos permite ver que não há separação entre o sujeito e o objeto.

É claro que esta crise paradigmática vai afetar todos os campos do conhecimento, inclusive e de maneira notável, o campo da educação. Novas formas de aprendizado vêm à tona, levando em consideração aspectos que estavam sendo relegados a patamares inferiores, por escaparem à lógica racional. Estes estudos têm trazido à tona a possibilidade da instauração do novo paradigma para o campo da educação escolar. Um novo paradigma capaz de olhar para a educação de uma forma mais abrangente, que não desconfie da capacidade imaginativa do ser humano de forma exacerbada, pois se a imaginação pode conduzir ao erro e à evasão também pode instaurar novas e originais perspectivas que conduzam com maior firmeza e consciência, a caminhada humana. Portanto, cabe a nós aceitarmos o desafio proposto por Bachelard, (2009, p.169) de “Sonhar os devaneios e pensar os pensamentos”, desafio este, que o próprio autor afirma ser arriscado e laborioso, pois que não há dúvidas, de que sejam duas disciplinas difíceis de equilibrar.

Sendo assim, vale à pena lembrar que, muito além do que qualquer aspiração profissional ou pessoal, o que motivou esta pesquisa foi uma esperança em tornar a escola um lugar onde possamos construir o prazer de conhecer e transformar o mundo que nos cerca. Um desejo de contribuir, ainda que minimamente, para devolver à educação sua essência: fornecer aos neófitos as oportunidades de vivências que o prepararão para a vida. Vida aqui compreendida em seu sentido amplo: afetiva, espiritual, profissional. Vida assim, digamos, “desencarcerada”.

A escola, tal como visitamos e conhecemos, finca suas raízes no objetivo central de colocar em movimento o projeto da modernidade, tal como afirma Teixeira (2006, p. 07).

Criada para realizar o projeto da modernidade, a escola começa a ser solapada em suas bases pelas críticas ao excesso de racionalidade e cientificidade, ao seu excesso de formalismo e ao reducionismo com que trata o conhecimento.

Como podemos depreender de tal afirmação, o projeto da modernidade que almejava a construção de uma sociedade baseada em avanços tecnológicos ligados à racionalidade técnica e instrumental realizou-se, porém, nem sempre este avanço reverteu-se em um maior bem estar para a humanidade, ao contrário disto,

muito do crescimento econômico gerado pela sociedade moderna e industrial tem causado a destruição do planeta, ameaçando-o da extinção dos recursos naturais e aumentando a segregação entre os seres, o que acarreta o aumento da fome e da miséria humana.

Nesta esteira, a escola, elemento agregador essencial para a manutenção do projeto da modernidade, dá sinais de que algo não vai bem. Teixeira, Wunenburger; Araújo (2006, p. 07) nos fala sobre “[...] o esgotamento da visão de mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade que traz consigo uma grave crise na educação, que vê questionados seus objetivos, valores e finalidades”. Podemos observar estes sinais através de um olhar furtivo em qualquer escola, ou em algum exercício de memória. E nem é preciso adentrar em seus espaços: os cadeados dos portões, as sentinelas armadas. A desvalorização do trabalho do professor, o *bullying*, a evasão escolar, a violência entre professores e alunos, são a ponta de um *iceberg* que faz emergir a consciência da enorme ferida da escola.

Sabemos que a escola não é a única esfera onde ocorre o ato educacional e acreditamos que o processo de formação do ser humano ocorre durante toda a sua existência, em todas as esferas que ocupa, entretanto, aqui vamos nos concentrar no espaço da escola, referendados pela crença na afirmação de Duborgel (1992. p. 14-15):

Mais ainda do que o local institucional onde apenas se refractariam algumas das características mais relevantes da cultura que a integra e a cerca, a Escola pode ser o órgão privilegiado através do qual, desde a primeira infância e para todas as crianças, são “instituídas” as formas gerais do estar nas coisas, nas palavras e nas imagens, as escalas de valor em que se encontram ordenadas as situações respectivamente da razão e da imaginação, os hábitos de subordinação, de recalcamento, de “exorcismo”, etc., [...]. Encarada simultaneamente como espelho especificamente revelador das marcas de uma cultura e como “instituidora” dessas marcas, a Escola é, portanto, duplamente questionada como possível instituição “reprodutora”.

Assim, pretendemos neste estudo, olhar a escola como um sistema simbólico “[...] cujos projetos e tarefas se ancoram nos processos simbólicos definidores de sua ação e de sua identidade” (TEIXEIRA, PORTO; CUYABANO, 2008, p. 171). Dessa forma, podemos observar a escola partindo do pressuposto de que as palavras, histórias e imagens por ela veiculadas são carregadas de intencionalidade, que independente de serem conscientes ou não, podem revelar, fazer emergir, mensagens que não são perceptíveis a uma observação superficial.

Imagens estas que se constituem em paradigmas, ou seja, que vão orientar os valores, atitudes e a visão de mundo de todos os envolvidos neste processo.

Torna-se então, relevante um mergulho na compreensão da escola, em consonância com a concepção ampliada do imaginário, tal como proposta por Wunenburger e Araújo, que o entende como uma instância organizadora, mediadora das experiências humanas. A partir desta concepção, podemos reconhecer o papel formativo das imagens no imaginário educacional no ensejo de investigar práticas que possam auxiliar no ensino-aprendizagem do imaginário.

Durand (2011) acredita ser possível reconhecer normas da representação imaginária de determinado grupo social, (no nosso caso, a escola!) essas normas são relativamente estáveis, porém dinâmicas. Esse dinamismo acontece lentamente, num fluxo constante que o autor vai exemplificar a partir de uma metáfora: o conceito de bacia semântica.

O conceito de bacia semântica permite a integração das evoluções científicas [...] e em seguida, uma análise mais detalhada em subconjuntos [...] de uma era e área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias etc. numa mitóanálise generalizada, isto é, propondo uma medida para justificar a mudança de modo mais pertinente do que o menos explícito “princípio dos limites” (DURAND, 2011, p. 105)

O que equivale dizer, que a partir da observação do conjunto das representações simbólicas de um grupo previamente determinado, por um recorte de tempo, é possível depreender como se comporta este sistema sociocultural imaginário: o que se apresenta de forma patente, ou seja, mais aparente, visível e quais são os setores marginalizados, latentes deste cabedal imaginário. Durand (2011) compara este trajeto antropológico ao movimento de um rio, com seus afluentes e escoamentos, bifurcações, quedas d'água e possibilidades de extinção. Um rio que se transforma lenta e continuamente, onde todas as partes que o constituem são fundamentais para o equilíbrio deste sistema, os visíveis para quem olha da margem e também os invisíveis, ou que são apenas percebidos por quem os penetra em profundidade.

Este esforço de compreensão do ambiente escolar é fundamental para que possamos construir “novas” abordagens e concepções de educação. Colocamos “novas” entre aspas porque, muitas vezes, esta novidade constitui-se numa visita ao passado mítico, no esforço de recuperarmos talvez, algo da essência que deixamos pelo caminho. “Novas” também, no sentido de reconhecermos e

afirmarmos aqui, que esta “novidade” nos coloca na posição de aluno, de aprendiz, de neófito, pois este estudo é um embrião, uma forma de construir um autoaprendizado, que aceita, humildemente, o risco de socializar suas descobertas, mesmo que frágeis, mesmo que incompletas. Estamos começando a vislumbrar os caminhos complexos da reparadigmatização da educação através da teoria do imaginário, porém, tal vislumbre ecoa de uma necessidade profunda, muitas vezes traduzida como um desânimo, um secreto incômodo relacionado às práticas educativas, uma busca para um sentido maior no caminho da aprendizagem.

Tal como ressalta, Atihé (2011) que nos chama atenção para a necessidade de reencontrar a “alma da educação”. Segundo ela, a educação contemporânea se encontra numa situação limite, contextualizando-se a partir da questão paradigmática: uma polarização entre o paradigma clássico e o paradigma da complexidade. Esta questão, que ocorre a partir da modernidade, dá-se da seguinte forma: No polo dominante encontra-se o paradigma consciente, clássico-científico (razão instrumental) e no polo oposto, o que a autora denomina paradigma reprimido ou inconsciente, (segundo Durand, 2002, o paradigma do imaginário).

Para Atihé (2011), essa perspectiva escolar que privilegia a razão instrumental acaba por provocar uma repressão do paradigma imaginário (o paradigma dominado) e assim, a educação desperdiça grande parte de sua energia criativa.

Já mencionamos anteriormente, a proposta de Durand (2011), de que há um intercâmbio incessante, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social, ou seja, o trajeto antropológico. Durand (2002) vai propor que as imagens geradas através destas trocas se organizam em dois regimes: diurno e noturno e que representam duas polaridades do imaginário: o heroico (diurno), o místico (noturno) além de um mediador, o dramático. Segundo Pitta (1995), os símbolos ligados ao regime diurno da imagem representam uma vitória sobre o destino e sobre a morte, são chamados de estrutura heroica, a vitória pelas armas e pela luta. Já no regime noturno, observaremos o oposto: em vez da luta, o regime noturno se ocupa de

fusão e da harmonização. Já Teixeira (2006), vai trazer à tona o que ela chama de Caráter Prometeico³ da pedagogia ocidental. Segundo ela

Embora filha do humanismo, a pedagogia prometéica dominante na modernidade não conseguiu ensinar a condição humana. Com seu modo heróico de ser, provocou uma inflação do espírito que foi compensada por uma inferioridade de sentimento. (TEIXEIRA, 2006, p. 220)

Em outras palavras, a autora ressalta a predominância do regime diurno das imagens veiculadas na pedagogia ocidental expressa por normas e condutas que privilegiam os aspectos heroicos baseados na competição, dominação, progresso e luta em detrimento dos sentimentos e sentidos da educação. Desta forma, a autora coaduna com a necessidade da instauração de uma mudança paradigmática que seja capaz de reequilibrar a educação, já que esta tem privilegiado exclusivamente o polo da racionalidade prática e funcional em detrimento da imaginação, sentimento, imagem e bem estar coletivo. Não se trata aqui de substituir um paradigma por outro, o que apenas inverteria a polarização, mas possibilitar a convivência e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento que não se restrinjam à razão.

Tal perspectiva é compartilhada por Teixeira (2006, p. 02) quando ela afirma a necessidade da instauração de uma pedagogia do imaginário, já que, segundo ela, “[...] é necessário reabilitar e re-significar a pedagogia que no processo de extrema racionalização pelo qual passou, perdeu todo o seu sentido original”. A autora se pergunta se é “[...] possível estimular a função imaginante na escola” (TEIXEIRA, 2006, p. 03) e se refere à pedagogia em seu sentido amplo que transcende aos “métodos, técnicas e estratégias referentes ao saber-fazer ou às competências necessárias à transmissão de conhecimentos. Para Teixeira (2006), a pedagogia ultrapassa os muros da escola atingindo toda a sociedade, podendo configurar-se como um sistema pedagógico, cujo papel é imprimir a marca da cultura na humanidade.

³ A autora faz referência ao mito de Prometeu que narra a saga do deus olímpico que rouba o fogo da sabedoria dos deuses e entrega aos homens.

Esta mudança paradigmática exige a busca de uma educação para a própria vida, numa concepção que privilegia, tal como afirma Araújo (2009), a formação da interioridade do sujeito, através de uma viagem iniciática. A educação escolar seria então, uma parte desta viagem: um conjunto de experiências que pode levar o indivíduo a encontrar-se, a desvelar quem realmente é. Esta viagem pressupõe a união de opostos, do real e do sonho, do noturno e do diurno, da revolta e da submissão.

Como já citamos anteriormente, há um desequilíbrio que se expressa na escola contemporânea, onde percebemos que existe muito mais espaço para elementos ligados à dimensão da sobrevivência material, de forma adaptada a um sistema que leva os indivíduos a voltarem suas ações e energias à produtividade tecnicista, em detrimento e sacrifício do sonho, do devaneio, da imaginação. Percebemos que há uma hierarquia do utilitarismo no cotidiano escolar, numa perspectiva que separa o aprendizado do prazer, o lazer do trabalho, sempre cingindo dicotomicamente, instâncias que não precisariam separar-se. Esta separação se manifesta, muitas vezes, nos próprios discursos dos professores: “Tudo tem sua hora: na hora de brincar, brincar, mas na hora de estudar, a coisa fica séria!”.⁴

Esta polaridade reprimida tende a emergir como violência, negação, em consonância com o que demonstra Araújo:

Toda essa busca iniciática, com a sua “idade de ouro”, as suas “flores azuis” e a sua infância, comporta necessariamente um imaginário que se deseja equilibrado, e este é sempre polar (uma coesão antagonista de estruturas e de regimes), senão é atacado de necrose atrofiando o psiquismo do homem ou, então, torna-se selvagem para explodir sob a forma de condutas e aspirações irracionais (ARAÚJO, 2010, p. 681).

Para que a educação possa efetivamente representar os caminhos desta viagem capaz de levar o indivíduo ao encontro de si mesmo, em relação com o outro, ao mundo e ao cosmo, precisa equilibrar-se. É possível inferir que grande parte dos descompassos que assistimos hoje envolvendo a escola, seja fruto deste paradigma reprimido, que emerge com violência. Conforme afirmamos anteriormente, em diálogo com Atihé (2011), a natureza do imaginário educacional é

⁴ Esta é uma fala corriqueira de professores que já ouvimos diversas vezes no contexto escolar, com algumas variações na forma de falar e estamos reproduzindo aqui.

bipolar, composta por um paradigma consciente e outro dominado, submerso. Esta afirmação é referendada por Araújo (2010, p. 681), segundo o qual:

A compreensão da vida do imaginário obriga-nos a defender uma autêntica reforma da cultura que deveria assentar numa pedagogia bipolar, do dia e da noite, numa terapia baseada na re-simbolização de psiquismos anémicos (Desoille, 1961), numa teoria da cultura conciliadora de uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois polos da sua constituição: o da razão e o da imaginação.

Para que haja tal mudança paradigmática no campo da educação, Araújo (2010, p. 681) defende um retorno às matrizes filosóficas das ideias pedagógicas, no que concerne:

[...] o pensar filosoficamente as ideias pedagógicas, o pensar filosoficamente a tradição educativa ao nível das ideias educativas que a sustentam, o pensar filosoficamente o pensamento filosófico sobre a educação, tal como muitos dos filósofos da tradição nos ensinaram.

Para tanto se faz necessária à compreensão acerca do imaginário educacional, as suas matrizes paradigmáticas. Segundo Araújo (2010, p. 682)

O imaginário educacional trata da educação e dos seus símbolos, contudo, o desafio reside em se identificar os símbolos mais pregnantes da educação (as figuras do mestre e do aluno, do adulto e da criança, as imagens da árvore, da planta, da luz, etc.), pois não bastará somente atermo-nos ao seu aparato conceitual sem se avançar para concretizações.

Por estas razões torna-se necessário reconhecer este imaginário escolar, de que forma ele se expressa no dia a dia. Reconhecer esta bacia semântica através da análise compreensiva “[...] das imagens veiculadas pela tradição educativa, pelos seus modelos, pelas experiências pedagógicas, assim como pelas suas práticas discursivas”. (ARAÚJO, 2010, p. 682). Dessa forma, as narrativas veiculadas na escola nos fornecem materiais para a compreensão deste imaginário, já que a imaginação é reprodutiva, ou seja, “[...] reutiliza materiais provenientes da experiência perceptiva” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 16), porém não se reduz a atividades puramente lógicas,

A racionalidade recorre efetivamente a *schèmes* figurativos que preparam as grandes ordenações da inteligência do real. Aliás, as ciências revelam a fecundidade heurística destas imagens que intervêm tanto nos fenômenos

de invenção, nas atividades de modelização, como nas práticas didáticas. (Wunenburger; Araújo, 2006, p. 17-18)

Além disso, segundo os supracitados autores, um indivíduo elabora a sua identidade através de uma conduta narrativa, ou seja, esta conduta é uma fonte de sentido para identidade de uma pessoa ou um grupo.

Outro aspecto que convém trazermos à tona neste momento, é a questão do sentido da educação, percebemos que todos estes fatores que nos levam a questionar as bases da educação escolar, se relacionam ao distanciamento entre o mito e a educação, mito aqui assume o sentido de uma grande narrativa, uma espinha dorsal que vai estruturar a educação, sem a qual, esta perde o sentido, em outras palavras, o mito seria o fio condutor que vai auxiliar o indivíduo na construção de sua consciência. Para Wunenburger; Araújo (2006, p. 28) esta é uma das funções-chave do imaginário educacional:

Defender que os educadores não podem existir sem os deuses no sentido que Neil Postman usa a palavra, isto é, como uma grande narrativa, quase como sinônimo de mito (Joseph Campbell e Rolo May), “uma narrativa que possui credibilidade, complexidade e poder simbólico suficientes para permitir que o indivíduo organize a vida em função dela.

Aqui, o mito não é compreendido como uma narrativa ilusória, mas como elemento matricial capaz de organizar a experiência humana. Eliade (2004) vai nos chamar atenção para a mudança que ocorreu a partir do século XX na forma de abordar os mitos. Segundo o autor, os estudiosos ocidentais não tratam mais os mitos como “fábula” ou “invenção”, mas sim como uma história verdadeira cujo valor semântico é capaz de revelar os modelos de funcionamento da conduta humana. Segundo o autor o mito pode ser definido como:

[...] uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial (...) o mito narra como (...) uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo que foi produzido começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são entes sobrenaturais. (...) Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. (ELIADE, 2004, p.11)

Eliade (2004, p. 13) enfatiza aqui o caráter de verdade do mito, e afirma que estas narrativas, antes de ser algo ilusório, são fundantes da forma como os seres humanos se comportam, “[...] são modelos exemplares de todas as atividades humanas significativas.”

O ser humano sempre recorreu aos mitos para tentar conviver com o mistério de sua própria existência. E apesar da supremacia da racionalidade na cultura ocidental, esta perspectiva mitológica se reinventa, se instaura sob a forma de discursos, narrativas e padrões de comportamento, de modo que em todas as épocas é possível depreender quais os mitos diretores que se expressam nas formas e normas de conduta que regem os seres humanos.

Segundo Campbell & Moyers, o mito seria assim uma espécie de antídoto para a “causa secreta de todo o sofrimento humano: a própria mortalidade, condição primordial da vida” (CAMPBELL & MOYERS, 1990, p.VII). Campbell tinha como objetivo principal procurar “o caráter comum dos temas míticos no mundo”, não como uma busca de sentido para a vida, mas visando uma exigência constante de centralização da psique humana almejando atingir princípios profundos, princípios estes que vão além da busca de um sentido, mas que são, segundo o autor, a própria experiência de estar vivo. (CAMPBELL & MOYERS, 1990, p. X) Para estes autores os mitos tem a função de perpassar os trajetos percorridos pelos antecessores, permitindo-nos entrar em contato com os estágios de desenvolvimento humano, que se repetem através dos tempos. (CAMPBELL & MOYERS, 1990, p.74)

Os autores reivindicam a relevância do mito na vida contemporânea, pois que carregamos vestígios dos deuses dos mitos clássicos em nossa constituição, no interior de nosso sistema de crenças. Os mitos e os rituais constituem, segundo eles, os meios de acessarmos a esta essência. Os autores demonstram atenção para o fato dos mitos terem sido, a partir da ênfase em uma pretensa racionalidade, expulsos da esfera da consciência humana e questionam: “Agora que nós, modernos, limpamos a terra de todo o mistério_ agora que fizemos (...) uma faxina na crença_, qual será o alimento da nossa imaginação? Hollywood e os enlatados da TV?” (idem, 1990, p. XII).

Por este motivo, a cultura contemporânea vive reinventando estes mitos que são veiculados através do cinema, da literatura e da televisão. E, no caso desse estudo, através das narrativas e da arte de contar histórias. Esta reintegração do

mito não representa um impulso de irracionalidade, mas ao contrário, trata-se de uma necessidade humana em reiterar na vida contemporânea, a “jornada do herói”. Durand (1996) compartilha da visão desses autores e a amplia, pois para ele o mito não é somente “a narrativa simbólica constitutiva de uma mentalidade”, trata-se de um;

[...] conjunto discursivo de símbolos, mas o que nele tem de primazia é o símbolo e não tanto os processos da narrativa. (...) a consciência mítica, dá, para lá da linguagem, a primazia da intuição semântica, à materialidade do símbolo, e visa a compreensão fideísta do mundo, das coisas e dos homens. (DURAND, 1996, p.42)

Segundo o autor, o mito está além da linguagem, isto quer dizer, que no mito, a estrutura narrativa se sobrepõe à palavra. Em qualquer tradução, o valor do mito se conserva, visto que são as redundâncias simbólicas que vão produzir o seu sentido. E é isto que vai explicar o caráter pré-lógico e universal do mito. Esta progressão semântica que se funda na repetição de imagens (que Durand vai chamar de redundâncias sincrônicas) cria, “[...] uma espécie de persuasão iluminante” (DURAND, 1996, p. 44), uma espécie de intuição capaz de se impregnar na consciência humana. Assim, queiramos ou não, acreditemos ou não, o mito se reitera através de nossos discursos normas e condutas.

Desta forma o mito pode se manifestar de forma latente nas narrativas e imagens veiculadas no dia a dia da escola. Estas imagens educacionais são veiculadas e estruturadas através das “[...] imagens literárias e poéticas (metáforas, alegorias, símbolos) juntamente com as imagens cognitivas: (*schème*, monograma, modelo, figura, similitude, etc.)” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.30). Estas narrativas estão assim, impregnadas de conteúdo simbólico, tal como afirma Teixeira (2006, p. 219)

As mensagens pedagógicas das vozes míticas influenciam e inspiram de modo prenhe a realização de narrativas educacionais que estão prenhes de vestígios míticos ainda que reduzidos à condição de simples metáforas, porque foram vítimas da racionalização extrema, na modernidade. Mas como esta se esgota e, com ela seus mitos diretores, podemos esperar que novas “vozes pedagógicas” se façam ouvir, redefinindo o sentido da pedagogia e da educação.

Wunenburger e Araújo (2006) afirmam ainda que o discurso educativo é dotado de grande intensidade expressiva e as imagens veiculadas têm que possuir um caráter afetivo visando o contato não passivo com o interlocutor, esta interação

vai construir a prática discursiva de todos os envolvidos no processo educativo numa atividade, para nos utilizarmos de um termo bachelardiano, imaginativa/ imaginante, que se relaciona com a “[...] memória e a linguagem poética” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 32). Em outras palavras, podemos dizer que as práticas imagéticas e narrativas escolares nos modelam, participam da construção da nossa identidade. Portanto, segundo Wunenburger e Araújo (2006, p.11) o imaginário educacional “[...] só pode ser compreendido à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos enquanto modelos valorativos do pensamento e da práxis humana”.

Daí a relevância da Arte de Contar Histórias na escola, enquanto um espaço de resgate desta dimensão que vem sendo colocada em segundo plano, constituindo um espaço propício para a expressão do imaginário destes professores e dos alunos, pois através das narrativas que permeiam o cotidiano da escola, sejam estas narrativas da vida pessoal, das imagens veiculadas e dos livros e histórias que penetram nos entrelugares da vida da escola, o imaginário é tecido e expresso, ora de forma consciente e intencional, ora de forma inconsciente, revelando nas entrelinhas a sua imagem, sua dinâmica, seus símbolos constituintes.

Além de compreender a escola e a dinâmica deste imaginário, queremos investigar se existem formas de se estimular este imaginário, se a escuta das narrativas, sejam elas de vida dos professores ou de produções escritas tais como, contos, lendas, fábulas ou mitos podem estimular o imaginário destes professores/alunos. Revelando sentidos, suscitando reflexões, ou simplesmente, entretenendo este ambiente escolar. Mas será possível estimular a imaginação na escola? É possível reencantar a educação? “Ou será que desenvolver o imaginário não é tarefa da escola?” (TEIXEIRA, 2006, 217). Nós acreditamos que é sim tarefa da escola educar o imaginário, pois que toda a cognição humana passa por ele, já que partimos da perspectiva durandiana de que é “[...] através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos a realidade múltipla do mundo”. (TEIXEIRA, 2006, p.217). Em outras palavras, se é através do imaginário que organizamos a experiência humana, torna-se impossível, dissociá-lo do processo de ensino e aprendizagem.

Duborgel (1992) vai referendar esta possibilidade, mais do que isso, essa necessidade de se educar a imaginação quando ressalta sua importância fundamental, pois que “[...] penetra o próprio âmago do sistema educativo”.

(DUBORGEL, 1992, p. 14). Para ele é a educação da imaginação que pode conduzir-nos à compreensão dos modelos da construção de saber que estruturam o sistema educativo:

A própria problemática da imaginação na Escola leva a repensar, logo à partida, tanto as orientações fundamentais como a distribuição da nossa configuração do saber. Ela põe em evidência tipos de proximidade, de articulação e subordinação, segundo as quais a nomenclatura do saber funciona na Escola: ela convida-nos a descobrir, no sistema educativo, as relações que são estabelecidas entre os campos e as atividades do pensamento <<racional>>, <<positivista>> e <<objetivo>>, e os campos do imaginário e as atividades do sujeito imaginante; ela impele-nos a descobrir os coeficientes de valor que são afetados, na gestão escolar do sujeito da educação, respectivamente ao ser que imagina e ao sujeito da observação ou da conceptualização. (DUBORGEL, 1992, p. 14)

1.4 A chave mestra: a arte de contar histórias

Ao constatararmos que precisamos reencontrar um sentido para nossas formas de ensinar e aprender, é possível perceber, a necessidade de abrir portas dentro do sistema da educação escolar, que sejam capazes de propiciar a reabilitação da dimensão do imaginário como elemento constituinte, indissociável do processo de ensino-aprendizagem. Vimos que a desconfiança iconoclasta que alimenta o ideário positivista orienta a educação para uma polarização racionalista, excludente das imagens, da metáfora e do pensamento indireto. Dessa forma, a escola afasta para longe tudo o que não tiver fins utilitários numa perspectiva técnica e instrumental.

A pesquisa bibliográfica no campo do imaginário nos impele e fortalece a crença na construção de um saber voltado para a experiência artística, em particular, a arte de contar histórias. Arte esta, que já há algum tempo tem sido o ponto de interseção entre nós e a escola. É então, a partir dela que construímos nosso olhar, sendo assim, faz-se necessário mergulhar, vasculhar as fontes bibliográficas disponíveis no esforço de contextualizá-la, garimpando possíveis aproximações e reverberações que possibilitem o diálogo entre a Arte de Contar Histórias e a Pedagogia do Imaginário.

Entrar numa escola ministrando oficinas de formação de contadores de histórias é como habitar rachaduras de paredes, e ao habitar uma rachadura, podemos observar a escola por ângulos que a distorcem e por si só transformam esse fazer diário. Dizendo de outra forma, ao tocar no ambiente escolar ministrando

oficinas de contadores de histórias, podemos ver esta escola de formas diferentes do seu dia a dia, pois existe uma quebra na rotina de trabalho para que as oficinas aconteçam, e a própria estrutura da oficina possibilita que as professoras saiam de sua “zona de conforto”, já que trabalhamos com jogos teatrais, brincadeiras, cantos, etc. Atividades estas, que salvo raras exceções, não costumam fazer parte das práticas das professoras.

O primeiro encontro é sempre marcado por uma curiosidade perplexa, os olhares ao mesmo tempo desafiadores e desconfiados logo se transformam em sorrisos de cumplicidade. Assim, no fazer, percebemos que a arte de contar histórias pode constituir-se numa ponte entre dimensões, que muitas vezes, são colocadas em planos opostos. Vamos então, pesquisando e buscando a percepção do potencial transformador que pode existir na escuta e na emanção da voz em presença na educação escolar. Mas será possível definir o que é a arte de contar histórias? Será que a arte de contar histórias tem algo a acrescentar na construção de uma pedagogia do imaginário? Já que escolhemos as narrativas (imagens, histórias de vida, contos, lendas, mitos e fábulas) para dialogar com os professores, faz-se necessário discorrer acerca do tema, no esforço de limitar o que é a arte de contar histórias no contexto atual, observar como tem sido a abordagem da narrativa no contexto da sala de aula e buscar relações que possibilitem o diálogo com uma pedagogia do imaginário.

A arte de contar histórias dialoga com a literatura, mas com uma literatura que não é estritamente escrita. Como afirmamos anteriormente, o contador de histórias vai recriar, a partir de seu cabedal técnico, a palavra escrita, tornando-a presente através dos meios “[...] linguísticos e paralinguísticos” (PATRINI, 2005, p. 13) envolvidos neste processo: Recursos da voz: ritmo, musicalidade, recursos gestuais: mímica, olhar, recursos cênicos: luz, figurino, etc. Recursos que pressupõem a presença em vida do contador de histórias e que são a marca da relação dialógica entre a literatura e o teatro: São justamente estes recursos que demarcam o processo educativo através da arte de contar histórias como uma atividade ligada à arte-educação no campo das Artes Cênicas.

A arte de contar histórias está, obviamente, ligada à capacidade inerente ao ser humano de comunicar-se, de intercambiar experiências. É uma atividade natural, entretanto, as formas e objetivos de narrar são infinitas e se transformam com o tempo. Busatto (2005) vai propor uma distinção entre o contador de histórias

tradicional, aquele que aprende a narrar no seio de sua comunidade e o contador de histórias contemporâneo proveniente dos centros urbanos, que vai buscar a formação como contador de histórias e desenvolve esta arte como um ofício. Patrini (2005) também propõe a mesma distinção, porém chama os contadores contemporâneos de novos contadores de histórias e Rocha (2010), na mesma esteira, denomina-os de contadores urbanos. Aqui neste estudo, designaremos simplesmente como contadores de histórias, estes que desenvolvem e buscam aprender em oficinas, cursos e estudos orientados, o ofício de contar histórias. Assumimos que todos os que se veem como contadores de histórias, tradicionais ou não, têm uma crença no poder que emana da palavra, em consonância com a definição proposta por Matos (2005, p. 1) “Os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. Eles semeiam sonhos e esperança. São carinhosamente chamados de ‘gente das maravilhas’ pelos árabes.”

Esta definição para o contador de histórias, como um ser capaz de abrir a porta para o sonho, parece não encontrar espaço na agitação frenética da sociedade contemporânea. Benjamin (1994) expõe sua perplexidade com relação à incapacidade do ser humano em estabelecer uma comunicação efetiva:

[...] a experiência de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parece segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.197)

Nesta citação, Benjamin mostra-se perplexo com o silenciamento das bocas, segundo o autor, as experiências negativas da guerra e da violência cotidiana, levam o ser humano a não falar do que aconteceu, é como se os indivíduos evitassem “tocar no assunto”, no intuito de não reviver, através da fala, experiências de medo e de horror, segundo ele “[...] as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1994, p. 198) e isto causa um bloqueio na troca de experiências entre os seres humanos, já que a narrativa, para o autor, tem como matéria-prima a experiência que passa de pessoa em pessoa. Ora, se narrar e intercambiar a experiência são atividades essencialmente humanas, ao silenciarmos ou tentarmos domar estas práticas, estamos nos afastando de nossa própria e natural humanidade.

Entretanto, em reação ao afastamento entre homem e natureza, no mundo contemporâneo, surge um movimento de renovação da arte de contar histórias. Como uma agulha a unir retalhos de uma grande colcha, nos esforçamos para buscar as referências quase esquecidas que a sociedade moderna industrial pensou que poderia deixar para trás. Quando contamos uma história estamos na contramão da tempestade de informações da sociedade contemporânea. Diariamente, somos bombardeados com milhares de mensagens fragmentadas, cores e imagens. O tempo passa mais rápido e o ritmo das informações o acompanha.

E assim nos últimos anos, na esteira da mudança paradigmática, surge a emergência de retomarmos uma prática oral milenar, que vai renovar a arte de contar histórias. Patrini (2005) escreve sobre a prática social do reconto, uma prática rural que praticamente desaparece com o desenvolvimento das cidades e que renasce na década de 60. A autora fala sobre a retomada da arte de narrar nos centros urbanos. Prática essa que adquire uma nova roupagem, inicialmente estimulada pelas escolas e bibliotecas para aproximar as crianças da leitura, mas que vem demarcando espaços específicos de uma literatura predominantemente oral e não necessariamente ligada à palavra escrita. O movimento de Contadores de Histórias vem se espalhando pelo Brasil e pelo mundo: Encontros, simpósios e apresentações coletivas mostram o quanto o estudo desta prática é relevante nos dias de hoje. Para Matos (2005, p.2) a tarefa dos novos contadores de histórias é;

Preservar um tipo de conhecimento armazenado na forma de histórias, que eles contam e continuam a contar enquanto houver ouvidos prontos a escutá-los. Assim cuidam para que o bem maior dos seres humanos, a capacidade para se humanizar, não se perca.

Segundo Machado (2004), o ser humano está em um momento em que a dita realidade se tornou um apelo ilusório. O que se chama realidade, na verdade se restringe a aparências. O Homem se pergunta acerca de sua relação significativa com o mundo, relação esta que almeja ir além do desejo de segurança, da proibição de aventurar-se. A autora propõe a Arte como um caminho que pode levar à experiência real e significativa, em particular, a arte de contar histórias conjugada a outras manifestações artísticas.

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si, possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem

escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência. (MACHADO, 2004, p. 27)

Machado (2004) acredita que através da experiência artística e estética as pessoas podem perceber-se como protagonistas e não figurantes no cenário do mundo. E utiliza as narrativas tradicionais como eixo catalizador para estimular o protagonismo dos professores de Arte com os quais trabalha.

Pois gosto demais de trabalhar com os professores de Arte, utilizando como eixo articulador na sua formação as narrativas tradicionais, que são obras de arte de tempos imemoriais, transmitidas ao longo dos séculos e das diferentes culturas, oralmente, de geração para geração. Nas propostas que vão surgindo, cada história escolhida convida os professores a se encontrarem, pouco a pouco, como protagonistas de sua própria história, dentro da história, com todos os riscos, perdas, danos e benefícios que essa descoberta possa lhes trazer. (MACHADO, 2004, p. 13)

A autora realiza uma pesquisa dentro da Universidade de São Paulo que se movimenta em torno de dois eixos: Um eixo pedagógico que tem os contos como base do trabalho de formação e um eixo que trata especificamente da arte de narrar, buscando compreender através da experimentação, os recursos necessários para tornar-se um contador de histórias. Machado (2004) vai chamar de recursos internos do contador de histórias, todos os que estão integrados a natureza do contador, tais como seu corpo, sua voz, seu ritmo interior, e de recursos externos tudo o que o contador pode utilizar em sua prática, tais como uso de objetos animados (bonecos, sombras), figurinos, maquiagens, sonoplastia, máscaras, etc. Desta forma, a abordagem de Regina Machado para a arte de contar histórias articula a arte de narrar, às diversas manifestações artísticas, constituindo assim, uma proposta interdisciplinar que tem como eixo a arte-educação. Compartilhamos com a autora a ideia de que a arte de contar histórias pode constituir-se numa ponte entre as diversas manifestações artísticas e o fio condutor para um trabalho no campo da arte-educação que possa colaborar com o reencantamento da educação escolar.

Benjamin (1994), afirma que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, segundo ele, a narrativa [...] não se interessa em transmitir o puro em si da coisa narrada, mas mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dela". (BENJAMIN, 1994, p.204) Nesse sentido a narrativa, seja construída a partir de um texto literário ou de fonte oral, carrega a marca da memória pessoal do narrador, através das particularidades de seu ritmo, e das escolhas temáticas que

serão utilizadas para que o narrador dê vida à sua fala, porque são as suas memórias que vão construir uma intimidade entre o narrador e o conto literário (ou a história ouvida). Assim, mergulhando a história em sua própria vida” o contador de histórias empresta sua vida à história que está narrando e sua voz torna-se uma espécie de testemunho. Neste sentido, ao narrar, professor e aluno podem se aproximar, construindo uma rede de sentidos onde estão presentes seus mundos subjetivos, num exercício de fala e escuta que transcende à dimensão utilitária de transmissão de conhecimentos.

Matos (2005) nos chama atenção, entretanto, para o fato de que arte de contar histórias tem “[...] sido frequentemente utilizada em escolas de ensino fundamental como mais um recurso para ensinar alguma coisa” (MATOS, 2005, p. 135), ou seja, a abordagem da histórias no cotidiano escolar, na maioria das vezes, só se justifica se houverem fins utilitários. Esta abordagem tende a excluir a dimensão do sonho e da imaginação, tendendo inclusive a considerar estas dimensões como uma evasão capaz de desviar os alunos dos “verdadeiros” objetivos da aula.

Tal constatação pode ser referendada por Durand (1992), pois segundo o autor existe uma pedagogia que mantém e acalenta uma civilização iconoclasta. Como já vimos anteriormente, a iconoclastia, se define como uma “[...] domesticação, repressão ou evicção da imaginação simbólica pelo pensamento direto do objeto, da percepção e do conceito” (DUBORGEL, 1992, p. 13). Sendo assim, são estes imperativos iconoclastas que vão orientar paradigmaticamente a forma de inserção e abordagem dos contos na sala de aula.

Sabemos que os contos constituem-se em um território fecundo de metáforas, símbolos, alegorias que veiculam a imagem poética, por estas características, a arte de contar histórias pode vir a ser um elemento capaz de equilibrar as polaridades constituintes da educação escolar, já que o conto pode reabilitar a linguagem metafórica no contexto da sala de aula, realizando assim, a missão essencial da educação que, segundo Duborgel (1992, p. 13) seria: “Visar uma unidade polifônica do ser humano onde ficariam reequilibrados e harmonizados o sujeito imaginante e o sujeito do pensamento direto”.

Entretanto, a forma como este conto adentra no espaço escolar pode reafirmar e reproduzir a exclusão do imaginário em seu contexto. O conto está presente nas escolas, dentro dos livros didáticos, através de sessões de histórias,

exibição de filmes, leitura de livros, etc., porém, precisamos perceber se o conto apresenta-se em seu potencial instaurador ou se pelo contrário, sua abordagem leva a uma redução de seu potencial imagético, polifônico a uma só possibilidade de interpretação. Para Duborgel (1992, p. 56), o conto

[...] com suas fadas, os seus ogres, os seus 'era uma vez' intemporais, os seus espaços exteriores à geografia e provenientes de uma fantasia sem idade, as suas fórmulas e as suas crueldades, as suas proezas mágicas e os seus malefícios, os seus esquemas iniciáticos, os seus ensinamentos simbólicos [...] nunca deixou de suscitar a inquietação dos pedagogos...e de encantar as crianças.

Para o autor, as críticas e desconfianças com relação ao conto gravitam em torno de alguns eixos, tais como: “desviar a criança da realidade”; “reforçar a superstição e as explicações mágicas para o mundo”, afastando assim a criança de um pensamento respaldado pela ciência clássica; conter episódios violentos, cruéis ou “grosseiros” que podem traumatizar as crianças. Vistos dessa forma, os contos tornam-se alvo de críticas e desconfianças (desconfianças estas, como já vimos, iconoclastas). Então, ao penetrar no meio escolar, o conto vai passar pelo que Duborgel chama de “domesticação”, esta “domesticação” ocorre através de práticas, conscientes ou não, com o intuito de integrar o conto através de “operações indiretas” (DUBORGEL, 1992, p. 56-57), ao que se permite veicular no contexto da sala de aula.

Assim, muitas vezes, os contos são apresentados em sua forma “diluída” (DUBORGEL, 1992, p. 59), por exemplo, ou esvaziados de seu conteúdo simbólico, maravilhoso, através de fórmulas que explicam seus elementos. Além disso, para entrar na sala de aula, o conto deve ser útil, ou seja, deve servir para ensinar alguma coisa, ou repassar um ensinamento moral, ou ainda, ajudar na compreensão de algum conteúdo ligado a uma disciplina. Muitas vezes, após a leitura do conto, o aluno responde a um questionário, onde é convidado a interpretar o texto, buscando uma única explicação possível para um cabedal simbólico, que sabemos, seria passível de infinitas possibilidades de leituras.

À pedagogia que se esforça por tomar o conto tradicionalmente “pedagógico”, responde a pedagogia geradora e inspiradora de contos mais claramente talhados à medida das suas exigências. O conto dito “moderno” tanto tende a ser utilizado como uma forma de apoio ou de linguagem da moral, como se torna uma metáfora para explicações científicas. [...] Proeza dos imperativos racionalistas: o conto utilizado contra o conto! (DUBORGEL, 1992, p. 58)

Almeida (2011), em seu artigo A literatura como itinerário de formação: real, imaginário e modos de viver, vai discutir, justamente, a forma de abordagem da literatura na escola. Segundo ele é indiscutível a importância da literatura na escola no sentido de proporcionar um contato com a língua materna e colaborar com a inserção dos educandos na vida social e no mundo do trabalho, entretanto, chama a atenção para o fato da prática literária na escola estar

Engessada por um sistema que privilegia procedimentos técnicos no tratamento da leitura e da literatura. Tais procedimentos compreendem que ler é um verbo intransitivo, que não se cola a nenhum objeto. Ler portanto, é decodificar signos; interpretar é entender o que o texto diz; e literatura é um conjunto de obras pré-selecionadas que, quando estudadas, proporcionam aquisição da cultura (ALMEIDA, 2011, p. 245)

Para o autor, esta abordagem é filiada ao formalismo e ao pragmatismo positivistas e acaba por afastar os educandos do diálogo prazeroso que pode surgir a partir da leitura, trata-se de um reducionismo na medida em que considera que o ato de ler é tão somente decodificar as letras do texto.

Assim, o contato do aluno com o texto não permanece após a leitura, não proporciona a construção da compreensão, do diálogo e dos significados que podem ser experimentados através do contato íntimo com a obra literária. Almeida (2011) vai concordar com Ricoeur (1988 apud ALMEIDA, 2011, p. 246) quando este afirma que “[...] compreender é compreender-se diante do texto” propondo que a obra literária é uma mediação pela qual compreendemos a nós mesmos (RICOEUR, 1988, p. 57), desta forma, a leitura traz à tona a subjetividade do leitor, o mundo do leitor, seu contexto, sua forma de ver o mundo.

A partir da experiência viva com um texto, o leitor recria os significados e esta recriação está ligada à sua cultura, ao seu tempo. Podemos tomar um exemplo na nossa vida cotidiana, muitas vezes lemos um livro em determinada época de nossa vida e este livro nos arrebatava, mas se retomarmos a leitura alguns anos depois, talvez este arrebatamento não ocorra, provavelmente porque nós sofremos transformações pessoais ao longo do tempo que não permitem mais que “nos encontremos” naquelas páginas. Se o contato com a obra se modifica no decorrer do tempo, é possível inferir que a leitura não é apenas decodificar signos, não se trata de uma forma estática, ao contrário, ler é se relacionar com o texto, e esta relação é dinâmica.

Interpretar um texto é fazer-lhe perguntas e não extrair respostas. A formulação da pergunta está, inevitavelmente, contaminada pela leitura do formulador. A resposta que ele supõe única e universal é, na realidade, limitada pela sua leitura, pela sua visão de mundo e, conseqüentemente, de texto. (ALMEIDA, 2011, p. 248)

Almeida (2011) vai questionar os métodos de avaliação de interpretação de um determinado texto, no momento em que parte do princípio que há uma (e *somente uma*) forma correta de lê-lo. Tal restrição priva o educando de uma experiência estética significativa, ficando este limitado a uma leitura privilegiadamente intelectual e pouco sensível. Então, a educação, ao controlar os modos de ler, visa tão somente adaptar o leitor a um mundo pré-existente, provocando uma atrofia em suas possibilidades de criticar e modificar a realidade.

A boa educação, da qual a escola é porta-voz, tem objetivos de controle situáveis na sociedade de classes, de consumo, de divisão de trabalho. Sob o rótulo de promoção da prática da cidadania e do preparo para o mundo do trabalho, busca estabilizar o social, conservar as estruturas do poder, reiterar os valores morais, culturais, tecnológicos etc. [...] Assim aguçar a sensibilidade será sempre um risco, pois a literatura promove, embora não se restrinja a isso, modos de viver nem sempre compatíveis com os interesses de uma sociedade controlada. (ALMEIDA, 2011, p. 254)

Por acreditar no potencial transformador do conto, transformação esta não restrita à esfera da racionalidade, mas por via da sensibilidade, do contato com o símbolo que é misterioso e indecifrável, que acreditamos ser necessária a presença do conto em sala de aula. O conto sem necessariamente precisar de justificativas didático-pedagógicas, mas do conto para o deleite, para o prazer. Porque ouvir e contar histórias faz parte de uma faculdade humana que é intercambiar emoções, sentimentos, e não precisa de nenhuma justificativa maior para que aconteça. Pode-se se dizer que “não há tempo nem espaço” para o sonho na sala de aula. Pode-se dizer também que existem pressões materiais e sociais para uma educação que permita uma sobrevivência futura aos alunos. Concordamos com tudo isso, porém é preciso olhar para essas ditas “verdades” de forma atenta, pois se existem pressões da realidade objetiva para uma educação técnica e instrumental, também existem pressões, desta mesma realidade objetiva que mostram que algo tem que ser reinventado no seio da escola para que esta não se alije de sua essência maior, que é auxiliar aos seres humanos a se tornarem,

realmente humanos. Duborgel (1992, p. 68), é enfático ao delegar ao educador-poeta a missão de integrar o conto, de forma instauradora, na sala de aula:

Os sonhos dos homens, consignados nos contos, nas lendas e nos mitos, são coisas profundas, complicadas e frágeis. Não se trata de as domar, regulamentar e recuperar, mas de as conhecer e de as amar como parceiros permanentes do diálogo do homem consigo mesmo. Cabe ao educador-poeta, [...] iniciar a criança nesta prática do conto e nesta cultura dos sonhos.

Entendemos o educador-poeta como o professor, ou professora que consiga transpor os obstáculos materialistas da sala de aula, criando e recriando formas de se relacionar com o aluno que possam instaurar uma comunicação efetiva, através do olhar, da consciência da força e do poder de sua voz, da sua narrativa. Consciência esta que pode ser despertada através da arte de contar histórias. Este professor, que consegue transmitir além da informação em si, mas que consegue suscitar uma relação significativa com seu aluno aponta para uma proposta de uma educação que leve em conta as múltiplas dimensões que constituem o ser humano: “O *logos* (razão), o *páthos* (sentimento), o *éros* (corporeidade) e o *mythos* (espiritualidade)” (MATOS, 2005, p. 140). Abordagem referendada por Morin (2002, p. 38), quando afirma que

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Rocha (2010) afirma que contar histórias é uma Arte, e como tal “[...] tem a função de alimentar simbolicamente o ser humano, de proporcionar experiências que transformam a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo” (ROCHA, 2010, p. 45). Sendo a Arte uma linguagem, pode-se afirmar que também é expressão.

Enquanto área do conhecimento humano, a Arte é um instrumento de produção e de acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, é uma forma de aprendizagem ao propor a reflexão sobre a condição humana e sobre sua relação com o mundo, produzindo conhecimento por meio da linguagem poética. Entende-se por conhecimento de natureza poética, um conjunto de informações, temas ou ideias elaborados pela criação artística ou que a alimentam e estão presentes na produção dos artistas.

A autora destaca a *performance*⁵ oral como um espaço que cria uma peculiaridade na arte de contar histórias, pois, segundo ela o autor inventa uma forma de contar uma história e se apoia em suas aprendizagens para isso. O que equivale dizer que todo contador de histórias precisa mobilizar para sua prática todo um aparato técnico, considerando aqui como técnica “[...] o domínio de procedimentos e de recursos específicos para um determinado trabalho”. (ROCHA, 2010, p. 49). Na formação de um contador de histórias, que tanto pode se dar através da tradição (contadores tradicionais), como através de uma formação orientada (em cursos ou oficinas), não existem regras fixas, desta forma, o artista que quer trabalhar com a arte de contar histórias precisa construir sua forma de atuação.

O contador de histórias tem uma matéria-prima sobre a qual trabalha. Assim, como qualquer outro artista, ele materializa uma ideia, neste caso, uma “ideia-narrativa” que se desenvolverá numa sucessão de imagens que será criada a partir de sua ferramenta principal: a palavra oral, ou seja, a matéria prima do contador de histórias é a narrativa e sua ferramenta principal, a palavra oral. (ROCHA, 2010, p. 50)

Desta forma, torna-se relevante observar a dimensão da oralidade, da palavra em presença e suas reverberações na construção do cotidiano escolar. Qual o lugar que a palavra falada encontra na escola?

A arte de contar histórias é essencialmente ligada à palavra falada, à oralidade. Os novos contadores de histórias, diferentemente dos contadores tradicionais, que aprendem a contar histórias no seio de suas comunidades de origem, costumam fazer a transposição de textos literários para a oralidade. Este movimento entre a palavra escrita à palavra falada nos instiga a explorar estes trajetos.

Matos (2005) nos fala da palavra que se ouve, proveniente da tradição oral e da palavra que se vê, da tradição escrita. segundo a autora, as duas tradições possuem valores e relações distintas com a palavra que vão se transformando no decorrer dos tempos.

⁵ O termo *performance* aqui utilizado encontra consonância na concepção defendida por Zumthor: Segundo o teórico, “a performance é uma ação oral- auditiva pela qual a mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, no tempo presente, em que o locutor assume voz, expressão e presença corporal (física), enquanto o destinatário, que não é passivo, também se inclui como presença corporal dentro da performance. (ZUMTHOR, 1993)

Como víamos anteriormente, Benjamin (1994) acreditava, na primeira metade do séc. XX, que a experiência de narrar estava em vias de extinção, e citava a experiência da guerra e o avanço do capitalismo como causas deste emudecimento que reduziu a capacidade humana de intercambiar experiências, já que a guerra, segundo ele, desmoraliza o ser humano, fazendo com que os indivíduos se calem, se isolem e que as experiências não sejam mais passadas de boca em boca. Dessa forma a experiência direta, tende a ser substituída pelos livros, pelas histórias escritas, pelos relatos emudecidos pela guerra. Tal como afirma Zilberman (2006, p.119)

As pessoas contam o que experimentaram, o que se aloja em sua memória. Quando querem esquecer experiências negativas, ficam sem ter o que contar. O narrar, por sua vez, supõe a presença de ouvintes, e estes não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo.

Benjamin (1994) também destaca o aspecto de coletividade da narrativa e descreve a literatura como uma forma de comunicação solitária. Um produto de um indivíduo solitário que se dirige a um leitor não identificado, mas igualmente isolado de todos. Segundo Zilberman (2006, p. 119) “[...] o instrumento de comunicação da literatura não pode ser somente a escrita, e também a oralidade, pois a escrita é um “instrumento que acentua a separação e o isolamento.”

A dissociação entre a palavra falada e a palavra escrita pode ser facilmente percebida no âmbito escolar onde o contato com as histórias, não se dá através da escuta de narradores tradicionais.

De fato observamos um trajeto ininterrupto entre a escrita e a oralidade. O que era oralidade hoje se torna a escrita de amanhã e vice-versa. Costa (2001) cita alguns exemplos desse trajeto entre a oralidade e a escrita: A Ilíada e a Odisséia, foram produzidas oralmente antes de serem escritas, e a literatura de cordel, faz a passagem entre a escrita e a oralidade até hoje. Muitas histórias da literatura portuguesa, ao chegarem ao Brasil, transformaram-se em literatura oral e vários contos tradicionais brasileiros têm raízes em histórias trazidas da literatura portuguesa, por exemplo. Segundo Costa (2001, p. 75), “[...] ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correram e continuam correndo nas águas paralelas, solitárias e poderosas da memória e da imaginação popular”.

Patrini (2005) identifica que no Brasil, onde, em muitas regiões ainda há uma predominância cultural da oralidade sobre a escrita, a escola continua a privilegiar a palavra escrita em detrimento do desenvolvimento de uma oralidade. Isso pode apontar caminhos para a compreensão da abordagem utilitária das histórias infantis nas escolas brasileiras:

Na escola, as atividades ligadas ao conto têm sido sempre esforços dirigidos à criança para ensiná-la a ler e a escrever e para desenvolver o prazer pela leitura. Os professores continuam a esperar que essas atividades na escola possam ajudar no trabalho de aquisição da leitura escrita pelos alunos. Esta posição é acompanhada por uma atitude pedagógica que utiliza o conto para estas aprendizagens. (PATRINI, 2005, p. 20)

Existe uma dimensão afetiva entre o contador de histórias e o ouvinte, uma predisposição ao encontro. Contar história é *sempre* um encontro, estabelece a comunicação, o envolvimento dos cinco sentidos do corpo humano. Para Patrini (2005), há um estabelecimento de relações lúdicas e amorosas entre quem conta e quem escuta uma história. Relação afetiva que enlaça também a oralidade e a escrita.

Esta relação intrínseca entre a oralidade e a escrita é o tema dos estudos do historiador medievalista, Zumthor (1993) Ele parte do princípio que todo texto, antes de ser escrito, passou pela oralidade. Este preceito traz em si, um questionamento acerca do predomínio da racionalidade perceptível na palavra escrita. O autor busca identificar, através do conceito forjado por ele, de *índices de oralidade*, “[...] a intervenção da voz humana nos textos escritos” (ZUMTHOR, 1993, p. 35). Esta oralidade latente na palavra escrita poderia ser identificada através da “notação musical” presente nas frases de um texto, esta notação musical pode ser percebida não só por qualidades rítmicas, como por alusões metafóricas à musicalidade, um exemplo deste tipo de alusão seria, por exemplo, chamar os versos de canções, ou a detecção de verbos ou palavras no texto que parecem evocar a fala de um personagem, tais como: *eu digo, eu direi*. O autor realiza sua pesquisa tomando como objeto vários textos publicados entre os séculos X ao XV e identifica no conjunto desta obra a manifestação da existência de uma forte ligação entre a poesia e a voz. “O emprego da dupla dizer-ouvir tem por função manifesta promover (mesmo ficticiamente) o texto ao estatuto do falante e de designar sua comunicação como uma situação de discurso in praesentia”. (ZUMTHOR, 1993, p.

39). É como se a palavra escrita, quisesse de forma latente, curar-se da distância essencial que há entre o emissor e o receptor da mensagem. Pode-se pensar mesmo que a letra clama pela voz, para tornar-se viva.

Podemos então, suspeitar que na palavra escrita exista o predomínio da racionalidade, enquanto na palavra falada, por ser menos elaborada pela consciência do que a palavra escrita exista a predominância de elementos que escapam ao controle da racionalidade. Tal suposição encontra reverberações na afirmação de Matos (2005, p. 159):

A escrita difere da fala pelo fato de não brotar do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governada por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas. Diferente da linguagem oral, que é natural, a escrita é artificial. Mas isso não significa condená-la já que a artificialidade é natural dos seres humanos.

É claro que tal afirmação é discutível, pois existem técnicas utilizadas para driblar este controle da racionalidade sobre a escrita, porém na própria fala dos professores notamos que a palavra escrita ganha um status de maior importância do que a falada, durante nosso estudo uma professora afirmou categoricamente que quem conta uma história não precisa se importar com a intenção das falas, mas somente em pronunciá-las corretamente, já que a presença das histórias na escola, segundo sua concepção, só se justifica pelo possível incentivo à leitura.

Este pode ser um fator decisivo para compreendermos que a literatura ensinada na escola, privilegia a palavra escrita em detrimento da palavra falada, já que como citamos anteriormente, a escola tende a privilegiar os saberes técnicos e instrumentais em detrimento dos aspectos ligados às dimensões que escapam à racionalidade, tais como as emoções, os sonhos e a imaginação poética.

Vale ressaltar que o privilégio da palavra escrita à palavra falada é uma característica da sociedade ocidental, onde o que merece credibilidade é o que está escrito, esta hierarquização atribui pouco ou nenhum valor à palavra dita, busca minimizar a importância da presença dos interlocutores, do contato direto. Atribuindo o status de “verdade” apenas à palavra escrita. Prieto (1999, p. 37) traz o exemplo da presença dos Griots existentes em Guiné, África. “O termo, Griot designa os responsáveis pela transmissão oral da tradição histórica africana, são documentos vivos que tem como função preservar a Memória dos Homens.”

Segundo a tradição oral africana, a palavra falada contém o hálito, o elemento vital, que desaparece dela quando escrita. Ao contrário do nosso ponto de vista, que tende a considerar válido apenas o que é documentado por escrito, certos conhecimentos milenares só podem ser transmitidos em uma troca interpessoal, para que haja a força da troca vital entre duas ou mais pessoas. (PRIETO, 1999, p. 38)

Hampaté Bâ (1982), um mestre da tradição oral africana, aborda, a partir dessa tradição, a discussão acerca da relação existente entre o homem e a palavra. Segundo ele, tanto a palavra falada quanto à escrita são proferidas pelo homem e “vale(m) o que vale o homem”. E prossegue: “Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel.” Sendo assim, nada prova que o relato escrito é mais fidedigno do que o falado, já que o autor dos relatos busca em sua própria memória e experiência de vida a fonte para sua escrita. Ainda para Hampaté Bâ (1982), o que está em jogo na hierarquia estabelecida entre escrita e a oralidade é a relação entre o homem e a palavra.

Na cultura africana, a palavra é sagrada, não tem apenas função comunicativa, a palavra tem o poder de suscitar e criar situações novas. Como bem atesta Vansina (1981),

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, Isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. (VANSINA, 1981, 139-140)

Aqui podemos observar uma relação muito íntima entre o homem e a palavra proferida. Esta relação suscita a mágica que buscamos encontrar na arte de contar histórias: o poder gerador da fala, a fala mágica capaz de tornar visível o invisível.

É especialmente relevante para nós o poder criador que a cultura africana atribui à palavra. Se pensarmos no âmbito específico da arte de contar histórias enquanto manifestação artística, percebe-se que este poder gerador das palavras manifesta-se no momento em que a voz do contador de histórias se apropria do texto e o materializa, tornando visível o invisível. Essa capacidade de materializar a

narrativa estabelece o lugar de comunicação entre o narrador e os ouvintes. Do ponto de vista educacional, a dimensão sagrada da palavra manifesta na tradição oral africana nos remete para a necessidade de congruência entre a palavra e a atitude, entre o que falamos e o que fazemos. Ou seja, essa reflexão nos suscita a emergência de uma prática educativa que alie teoria e prática. Segundo Hampaté Bâ (1982, p. 186) “Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca”.

Dessa forma, restabelecendo o valor da narrativa oral, abrimos espaço para uma mudança de paradigma que transcende à racionalidade e, através do trabalho com a arte de contar histórias, é possível traçar um caminho para restabelecer a dimensão sagrada à prática educativa.

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam de uma visão religiosa do mundo. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca, será objeto de uma regulação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões. A violação das leis sagradas causaria uma perturbação no equilíbrio das forças que se manifestaria em distúrbios de diversos tipos. Por isso a ação mágica, ou seja, a manipulação das forças, geralmente almejava restaurar o equilíbrio perturbado e restabelecer a harmonia da qual o Homem, havia sido designado guardião por seu Criador. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p.186)

Hampaté Bâ (1982, p. 186) descreve a fala como o “[...] agente ativo da magia” e enfatiza a relação entre a fala proferida e seus aspectos rítmicos. O ritmo da fala é um dos alicerces da prática do narrador.

[...] Mas, para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, potências da ação.

Farra (s/data) destaca a música poética da voz, a voz como recurso humano de materializar o invisível, de imprimir imagens, o autor fala da voz como realidade física, onda sonora que repercute no ar em direção ao outro: “a voz emana

do corpo e toca, se embrenha, provoca, age sobre o corpo do outro e o transforma. A voz é experiência que se realiza entre os corpos”. (FARRA, s/data, p. 09). Esta concepção de voz, filiada à pedagogia teatral, evoca um poder à fala que vai além de sua dimensão utilitária, combina fatores físicos e psicofísicos que atuam na presença do emissor: O ritmo da fala, a intencionalidade, as pausas, os silêncios, todos estes fatores são comunicativos na voz de um contador de histórias. Um professor que sabe contar histórias, que consegue estreitar e tornar consciente o poder instaurador de imagens de sua voz é capaz de estabelecer um pacto de confiança com o aluno. Ao retomar a importância da palavra no contexto da educação, lançamos novos olhares para a educação escolar, olhares que podem construir espaços de trocas significativas, que não reduzem o discurso apenas à palavra escrita, e assim a fala e a voz proporcionam um encontro que nos afasta do isolamento.

A importância do caráter presencial na educação parece ser minimizada através de práticas pedagógicas que visam apenas à aquisição de conhecimentos concernentes à escrita e às normas cultas da linguagem. Tal abordagem acaba por afastar os alunos de uma experiência prazerosa e significativa com a leitura, além de afastar os próprios educadores deste contato lúdico e significativo com o ato de ler e com seu aluno-interlocutor. Este afastamento pode ser notado nas oficinas de contadores de histórias, onde professores, especialistas em “formação de leitores” demonstram-se embaraçados e desconcertados ao narrar uma história. Esta observação nos leva a propor a prática da narração de histórias em sala de aula, no esforço de promover o encontro de dimensões que a cultura ocidental acabou por fragmentar: a fala e a escrita, a letra e a voz, a intuição e a razão.

Acreditamos que a arte de contar histórias, a experiência com a arte de narrar, pode contribuir para o reencantamento da escola e da educação. Como reencantamento, coadunamos com a ideia de Prigogine e Stengers (1991), no qual ele descreve um mundo desencantado a partir da visão dos físicos mais ortodoxos que veem a natureza como um mundo mecânico e materializável regido por uma força universal, um mundo real separado da vida. Prigogine fala então, sobre o reencantamento do mundo, que já não é mais o mundo silencioso e monótono, o mundo do relógio da física clássica, mas o mundo da escuta poética, do diálogo, da abertura e do respeito à natureza.

A expressão reencantamento do mundo surgiu em reação a um termo que inspirou Max Weber: o “desencantamento do mundo”. Segundo Carvalho (2010), Weber se refere ao processo de abandono do pensamento mágico, a dessacralização da natureza e o predomínio da racionalização, segundo ele, estimulada pelo avanço do capitalismo, do cristianismo e da ciência. Este “desencanto” vai gerar um afastamento entre o homem e a natureza e uma fragmentação dos valores fundantes da humanidade, pois ao mesmo tempo em que o desencantamento afasta as explicações teológicas, acaba por esvaziar o mundo de sentidos.

Busatto (2007) considera que o contato com as histórias pode colaborar para o reencantamento da sociedade ocidental, segundo ela, as histórias podem servir de ponte para dimensões diversas e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar junto”.

Para Maffesoli (2010), esse estar junto se refere aos momentos em que os indivíduos de determinada comunidade se reúnem para festejar, conversar, realizar trocas onde não haja o compromisso com uma dimensão utilitária, por isso ele chama de estar juntos à toa. Nestes momentos, os sentimentos partilhados tocam a alma coletiva do grupo e tendem a diminuir o papel do indivíduo. Maffesoli afirma ainda que a comunicação seja ela verbal ou não verbal, constitui uma vasta rede que liga os indivíduos entre si e ressalta que a vida é uma “obra de arte coletiva. Outro aspecto importante que o autor nos traz é o papel do lúdico na socialização: Para ele a ludicidade dispensa qualificativos, se manifesta na coexistência social (que ele vai chamar de socialidade) e é tudo aquilo que nada tem a ver com finalidade, utilidade, praticidade. Dessa forma, é nesse estar junto que se manifesta o *estilo* de um grupo, aquelas características que fazem dele um grupo coeso.

Este processo de socialização, de troca, intercâmbio de emoções proporcionado através da arte de ouvir e contar histórias vai de encontro com a tendência ao isolamento e ao individualismo que prevalece nos grandes centros urbanos. Contar histórias é um convite ao olhar, à troca viva de emoções, do calor da palavra falada. Encontro almejado pelos artistas, pelos poetas que resistem à crença de que o ser humano é uma máquina repetitiva e programável, utopia de

sonhadores tal como o poeta, Vinicius de Moraes, materializa em seu verso: “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.

A Arte de contar histórias, através de uma experiência que não se restringe à palavra escrita, mas à palavra narrada, pela voz do professor, para a voz-escuta do aluno, seria então o catalizador para o reconhecimento do imaginário, como força motriz de todo o processo cognitivo, um caminho de aprendizado capaz de interligar polaridades complementares, que vem sendo segregadas em processos pedagógicos excessivamente orientados para a aquisição de saberes técnicos e instrumentais.

2 OLHAR PELAS FRESTAS

2.1 Focos de um olhar

Como já dissemos anteriormente, nós e a Unidade Escolar Anjo da Guarda⁶ nos encontramos mutuamente: No exato momento em que estávamos buscando um local para realizarmos a pesquisa, a direção nos procurou. A Escola precisava desenvolver um trabalho com o grupo de formação de leitores e por conhecer nossas oficinas de contadores de histórias, nos contactou.

Curiosamente, a referida escola não conta com nenhum professor de Arte em seu corpo docente, apesar do ensino da Arte, em suas diversas linguagens, ser disciplina obrigatória na educação básica, tal como proferido na Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a direção da Escola Anjo da Guarda alega que problemas burocráticos dificultam a contratação de um professor da área e recorre a trabalhos voluntários para suprir esta carência. Inicialmente, relutamos em atender à demanda da escola, porém tal fato nos chamou atenção por denotar a forma como a Arte é relegada ao segundo plano na educação escolar, argumento que reforça e aponta pistas para o nosso questionamento inicial acerca do lugar que a imaginação, a sensibilidade e a emoção, elementos indissociáveis de toda expressão artística, ocupam no cotidiano escolar. Vimos então, uma possibilidade de realização da pesquisa, além da oportunidade de colaborar com a escola. Propusemo-nos a observar o espaço escolar e o grupo de sete professoras e uma coordenadora pedagógica que fazem parte do projeto de formação de leitores.

Nosso trabalho baseou-se na observação da estrutura física da escola, das aulas, aplicação de questionários, observação dos livros didáticos e aplicação de uma oficina de contadores de histórias. No contexto da oficina, foram realizadas algumas heurísticas que nos possibilitaram entrar em contato com aspectos do imaginário das professoras.

Nossos primeiros encontros aconteceram uma vez por semana, no período matutino. A direção liberou todos os alunos durante quatro sextas-feiras, momento no qual aplicamos uma oficina de contadores de histórias. Os quatro

⁶ Optamos em utilizar o nome verdadeiro da escola, mediante autorização da Instituição, conforme explicitado no APÊNDICE A deste trabalho.

encontros não puderam ocorrer em semanas consecutivas, pois aconteceu a festa do dia das crianças no mesmo período. Neste dia dedicado às crianças, fomos à escola, apresentamos histórias e aproveitamos para estabelecer e estreitar os vínculos afetivos com os sujeitos da pesquisa.

Optamos por iniciar o contato com as professoras através da oficina de contadores de histórias, em primeiro lugar, para atender a uma demanda da própria escola, em segundo, por acreditarmos que os jogos propostos na oficina pudessem suscitar respostas espontâneas, que pelo aspecto lúdico, escapariam a elaboração racional excessiva, permitindo o acesso ao imaginário das professoras. Tal aceção do jogo no contexto educacional é corroborada por Wunenburger; Araújo (2006, p. 60), como podemos observar através da citação:

O jogo, ao contrário da retórica, está mais próximo do sentido figurado, isto é, da universalidade arquetipal e do semantismo do mito e dos símbolos: O jogo, como associação de imagens e de gestos, apresenta, portanto, uma vantagem sobre a palavra ou o conceito de comprometer a totalidade do Eu num contato íntimo com o mundo hierofânico e de provocar uma multiplicação de imagens que, em virtude da sua imprecisão por oposição ao conceito, sugerem o sagrado em vez de o ensinar ou de o transmitir.

Ainda a esse respeito, para Ryngaert (2009), o jogo acontece num entrelugar, local que não se encerra nem no “[...] sonho e nem na realidade, mas numa zona intermediária que autoriza a multiplicação de tentativas com menores riscos.” (RYNGAERT, 2009, p. 25). Para nós isso significa dizer que através do jogo propomos situações que exigem que o professor/ aluno esteja conectado com o momento presente, em alerta, disposto a solucionar os desafios, sem que haja tempo para uma elaboração mental. Através do jogo a resposta é rápida e pode revelar expressões latentes que subjazem ao discurso previamente elaborado. Nesta abordagem, pode proporcionar “[...] espaços de criação, onde as formas representadas se ligam às razões profundas da presença dos jogadores”. (RYNGAERT, 2009, p.24) Para o autor o jogo mantém relações com o teatro, com a comunicação e com a terapia, pois “[...] concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo” (RYNGAERT, 2009, p.34). Podendo assim, auxiliar a construir pontes entre o professor e o aluno, numa proposta que coaduna com a necessidade de reparadigmatização da educação, ao propor um ambiente desafiador que vai abranger dimensões que,

muitas vezes, são excluídas do processo pedagógico. O jogo opera com o reconhecimento da afetividade, conduzindo os jogadores para um espaço íntimo. Porém não é nosso interesse traduzir o material que emerge nas oficinas em termos analíticos. Em outras palavras, não é nosso interesse interpretar o material revelado nos jogos a partir das individualidades, mas tão somente fazer emergir as constelações de imagens suscitadas pelos jogadores à luz da Teoria do Imaginário.

Para Winnicott (apud RYNGAERT, 2009), jogar é fazer. Esta dimensão prática inerente ao jogo é o que nos interessa em particular, pois dribla o excesso de controle da racionalidade sobre a expressão dos professores, criando situações subjetivas que desafiam o jogador às respostas objetivas, estimulando o contato entre o jogador e seu meio cultural. Como jogar é fazer, serão as ações, a presença, ou o que podemos chamar de corpo em vida do professor que participa das heurísticas propostas na oficina, que vão resolver os problemas suscitados, não apenas o seu intelecto. Auxiliando assim, na reintegração corpo, mente, razão e emoção, e conseqüentemente, tornando-se um aliado para a superação das dicotomias presentes no ambiente pedagógico supracitadas neste estudo.

Optamos por começar a nos relacionar com as professoras a partir da oficina de contadores de histórias, pois esta reúne alguns jogos teatrais, lúdicos que não buscam formar atores ou atrizes, mas sim, trazer à tona aspectos do imaginário dessas professoras, através do contato com as narrativas provenientes de suas memórias e da experiência com o texto literário. A oficina se inicia com narrativas pessoais das professoras, para depois, desembocar na escolha e estudo de um conto.

Além da oficina, visitamos a escola durante um mês, período no qual aplicamos questionários, fotografamos, observamos livros didáticos e assistimos algumas aulas. Portanto, neste estudo, investigaremos as narrativas das professoras a partir da pergunta “onde os seus sapatos pisaram até chegarem aqui?”, histórias de objetos trazidos de casa, as histórias que as professoras escolheram para contar e as imagens que compuseram para representar a síntese destas histórias. Também olharemos para as narrativas das professoras em sala de aula e para o espaço físico e ornamentado da escola, suas janelas e portas, partindo do princípio que as professoras falam também através das imagens veiculadas nesses espaços.

2.2 Os olhos desenharam o espaço

Partindo da noção de trajeto antropológico proposta por Durand, na qual o autor afirma haver uma “[...] incessante troca ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p. 41) e da consciência de que “[...] toda imagem tem um conteúdo simbólico” (PITTA, 2012, p.10), percorreremos o espaço da escola no intento de desenhá-la e compreendê-la. Consideramos então, que esta constitui um meio cósmico e social e abriga os professores que vamos estudar e no qual vamos nos inserir. Esta escola também se encontra dentro de um todo social amplo e complexo, sofrendo “[...] as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas dessa mesma sociedade” (CAVALCANTI, 2008, p. 242). Assim, vale à pena tocar em alguns aspectos da região que circunda a escola e da sua infraestrutura, já que estes são partes fundamentais deste “trajeto antropológico” que buscamos observar.

A instituição que estudamos fica no Anjo da Guarda, um dos bairros mais carentes e populosos de São Luis do Maranhão, localizado na área do Itaqui Bacanga. Segundo relatos garimpados nos arquivos da escola, a população do Bairro do Anjo da Guarda começou a se formar após um triste incidente: um incêndio que ocorreu na década de 1960, no Bairro da Madre Deus, também em São Luis, desabrigou muitas famílias que foram trazidas para esta região. Além disso, após a construção da barragem do Bacanga na década de 1970, e da mudança do Campus da Universidade Federal do Maranhão para o eixo Itaqui-Bacanga, ocorreram muitas invasões aos terrenos desta localidade, formando assim, o Bairro do Anjo da Guarda.

Apesar do nome, o “Anjo da Guarda” parece não proteger os seus moradores. O próprio nome é um paradoxo, pois ao chegarmos ao local, somos recebidos por um anjo, de asas abertas e em torno dele, observamos o oposto da proteção, é antes, o abandono: calçadas quebradas, trânsito caótico, barraquinhas de ambulantes, pouco espaço para os transeuntes e lixo, (muito lixo!), denotam que, se a região é protegida por algum anjo, com certeza é esquecida pelo poder público. Nossa escola também se chama Anjo da Guarda. Assim, logo de entrada nos

encontramos com esta imagem simbólica preñe de muitas possibilidades de significados: o anjo.

Para Durand (2002), o imaginário estrutura-se a partir da perplexidade humana diante da morte inevitável e manifesta-se através de dois regimes de imagens antagonistas e complementares, o regime diurno, que projeta imagens capazes de vencer a morte, e o regime noturno, que abraça a morte através do eufemismo. O anjo é um símbolo ascensional, diurno que remete à busca da transcendência, já que suas asas o levam para o alto, para além das vicissitudes terrenas, rumo a um céu paradisíaco. Para o autor a capacidade de simbolização corresponde aos reflexos fisiológicos básicos: erguer-se e locomover-se (regime diurno), digestivos e copulares (regime noturno), o que equivale dizer que é através do seu próprio corpo que o ser humano experimenta, percebe, sente e organiza a sua vida. Assim, pela capacidade de simbolização o homem é capaz de transcender à sua própria materialidade, e no caso dos símbolos ascensionais, pode completar o ato de erguer-se. Mais do que completar, o ser humano transcende aos limites de sua objetividade física, e voa, vencendo assim, simbolicamente, à própria morte.

O instrumento ascensional por excelência é, de fato, a asa [...]. Esta extrapolação natural da verticalização postural é a razão profunda que motiva a facilidade com que as fantasias voadoras, tecnicamente absurdas, são aceitas e privilegiadas pelo desejo de angelismo. [...] (DURAND, 2002, p. 130-131)

Observando desta forma, podemos inferir as razões latentes ou patentes da presença do “Anjo da Guarda” em um ambiente tão marcado pela violência e pelo abandono. Desde a origem do bairro, o anjo seria assim, um símbolo de proteção e superação das dificuldades vividas pelos transeuntes e moradores do local. Assim, protegidos (ou não) pelo Anjo da Guarda prosseguimos nossa jornada pelas imagens que circulam a escola deste estudo.

A região conta com transporte público, porém, é mais fácil chegar do que sair da escola: passam poucos ônibus por lá e os assaltos são frequentes. Ao transitarmos pelas suas imediações, muitos nos advertem acerca dos perigos do bairro. A violência se expressa através dos portões trancados e das grades nas janelas. Durante o período da pesquisa de campo, recebemos muitas advertências com relação ao local: “cuidado, não leve objetos de valor.” “Pela manhã é mais

tranquilo caminhar por estas ruas, mas à tarde, é preciso ter cuidado...”, alerta o vigia.

Certo dia, a mãe de um aluno nos falou: “Daqui pra cá (apontando para a saída da escola em direção à avenida) é seguro, mas daqui pra lá (apontando em direção ao interior do bairro), você não deve passar! Há muitos *vagabundos traficantes* pela rua”. Pela descrição da mãe, pudemos visualizar a escola como o ponto central da transição entre o bem e o mal. O que aponta para uma visão da escola enquanto símbolo diairético, terminologia durandiana que designa “[...] uma intenção polêmica que põe em confronto os contrários” (DURAND, 2002, p.158). Percebe-se que o olhar da mãe, corta o espaço em dois lados antagônicos, sendo um seguro (o bem) e o outro perigoso (o mal). Para não correremos riscos, não deveríamos ultrapassar os limites da escola, sendo ela (a escola) o elemento central desta transição. A precaução desta mãe remete a uma condição beligerante, estar naquele local exige de nós um estado alerta, uma postura de desconfiança em relação à vida.⁷

A Unidade Escolar Anjo da Guarda foi inaugurada em 1985, nessa época chamava-se Anexo Unidade Escolar Ministro Carlos Madeira. Ou seja, funcionava como uma extensão da Escola Carlos Madeira, localizada na mesma região. Inicialmente tinha 04 salas de aula e ganhou mais duas salas em 1992, através de recursos provenientes da Secretaria de Educação do Estado. Foi então em 1993 que o estabelecimento começou a ser reconhecido como Unidade Escolar Anjo da Guarda. Em 1994, passou por uma reforma quando ganhou uma área coberta e mais dois banheiros. Sua área de mais ou menos 50m² se divide em: uma sala de estar, uma secretaria, uma cozinha, um depósito, um corredor, uma área coberta, quatro banheiros e um quintal. Localiza-se em uma pequena transversal, próxima à Praça do Canhão⁸.

⁷No entanto, é importante ressaltar, saíamos da escola na companhia de crianças, que alheias a tudo isso, saltitavam ao nosso redor. Apesar de todos os avisos e da percepção da atmosfera de insegurança, nenhum fato objetivo ocorreu no período das visitas que se estendeu por mais de um mês.

⁸ Estas informações são provenientes de documentos cedidos pela direção da escola, porém havia poucos registros do histórico, grande parte se perdeu.

O prédio da escola encontra-se cercado por muitas casas. Logo em frente, podemos avistar outras ruas, algumas calçadas de concreto, outras de barro. A maioria dos estudantes mora nas imediações e vai para a escola a pé. Na hora da entrada, avolumam-se mães, avós e poucos pais, aguardando a abertura dos portões. Portões que passam grande parte do tempo, cerrados, sob a vigilância de um segurança armado. Por ser uma região marcada pela violência, a escola fica fechada e tem janelas gradeadas. Tudo em nome da segurança dos alunos e dos professores.

Assim, o portão demarca uma separação radical entre o interior da escola e a violência das ruas. Cavalcanti (2008, p. 248) destaca uma dimensão mítica que emerge da entrada de uma escola. Para ele o portão demarca o limiar entre os espaços profano (rua) e o sagrado (escola) “[...] o portão da escola denota a existência de um mundo interno, sagrado, o espaço escolar com sua própria dinâmica de tempo, e um mundo externo, profano, o espaço da rua, da comunidade, com outra dinâmica e vivência do tempo.”

O portão cria uma sensação de segurança que provém da separação entre o interior da escola e a violência da rua. Porém esta segurança ocorre à custa de um sistema de blindagem que dá ao estabelecimento os contornos de uma prisão, pois os portões que poderiam nos sugerir a garantia da proteção dos alunos e funcionários, muitas vezes provocam a impressão contrária. Durand propõe uma distinção entre os símbolos do repouso (noturnos) e os símbolos diaréticos que estabelecem uma separação entre instâncias antagônicas (o bem e o mal):

É preciso fazer um sério esforço para separar os símbolos do repouso, da insularidade tranquila, dos símbolos do “universo contra” que constroem a muralha ou as fortificações. (...) A casa que abriga é sempre um abrigo que defende e protege e que se passa continuamente da sua passividade à sua atividade defensiva. (...) A couraça, a cerca fortificada marcam uma intenção de separação, de promoção do descontínuo, e é só a esse título que podemos conservar essas imagens do fechamento sem as sobrepor aos simbolismos da intimidade. (DURAND, 2002, p.169)

Assim, a presença dos portões trancafiados evoca não só a sensação de proteção, como a de fechamento, demonstrando uma clara descontinuidade entre o espaço exterior e o interior da escola, tais características nos permitem relacionar estas imagens ao regime diurno. A escola não só está protegida contra a violência externa, como também se apresenta, na figura do segurança armado, como capaz

de atacar o perigo. Todo este esquema de segurança nos dá a impressão de sublinhar a presença da violência no local.

Para Badia (2008), o espaço físico mantém uma relação dialógica com o comportamento dos indivíduos e conseqüentemente, dos grupos que ali transitam, sendo inclusive possível “[...] manipular estes comportamentos através de uma manipulação do espaço” (BADIA, 2008, p. 25), ou seja, uma organização espacial “excessivamente compartimentada” na qual predomine o “fechamento da circulação” pode acabar por desestimular o contato efetivo entre as pessoas que habitam este local. (idem, p. 23). Assim, uma escola violentamente protegida, pode colaborar para que exista o mesmo padrão de comportamento entre os seres que a habitam. Maffesoli (2010) vai chamar de “proxemia” ao estudo do ser humano em relação, no seu microcosmo, suas histórias vividas no dia a dia, na sua “trama comunitária”, o “componente relacional da vida social”.

Por sedimentação, tudo o que é significativo - rituais, odores, ruídos, imagens, construções arquitetônicas - se transforma no que Nitezsche chamava de “diário figurativo”. Diário que nos ensina o que é preciso dizer, fazer, pensar, amar. (MAFFESOLI, 2010, p. 199)

Desta forma, nestas pequenas relações entre os seres, e os seus espaços de vida, o cotidiano constrói sua história de pequenas histórias, que dialogam em seus meios, com imagens míticas reiteradas através das narrativas sonoras ou espaciais. Pois as imagens “falam” e educam mesmo em silêncio, já que carregam e comunicam os paradigmas que orientam nossa forma de ver o mundo. Ainda que estas mensagens estejam tão incorporadas à percepção que se tornem invisíveis (porque naturalizadas), elas estão lá, atuando sobre nós, nos formando. Maffesoli (2010, p. 203) afirma então, haver “um laço estreito entre o espaço e o cotidiano”. Afirmar também, que “o espaço é certamente, o repositório de uma socialidade que não se pode negligenciar”. Tal constatação encaminha o nosso olhar às relações humanas no *locus* que estudamos, e nos questionamos: Até que ponto a estrutura espacial da escola influencia as relações humanas que aí se estabelecem? Percebemos o interior da escola excessivamente fechado e compartimentado, e isso aponta para um espaço de formação cuja ênfase repousa justamente nas mesmas características observadas em sua estrutura física.

É na escola que os professores e alunos passam grande parte do seu tempo, nesse lugar, vão criar laços afetivos, proteger-se da chuva e do sol... Para

Durand (2002, p.244), a casa é “sempre a imagem da intimidade repousante”. Sendo assim, podemos dizer que a escola é uma espécie de extensão da casa de todas as pessoas que ali habitam. Bachelard propõe um paralelismo entre as imagens da casa e às imagens de nossa realidade íntima.

Para um estudo fenomenológico dos valores de intimidade do espaço interior, a casa é, evidentemente, um ser privilegiado (...) a casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens (...) uma espécie de atração de imagens concentra as imagens em torno da casa. (BACHELARD, 2009, p.23)

Sendo assim, a escola/casa constitui-se num “verdadeiro cosmos”, é o “nosso canto do mundo”, nosso “primeiro universo” (idem, 2009, p.24). Em outras palavras, segundo o autor, a imaginação daqueles que habitam a casa vai interagir com estas imagens, vai travar um diálogo com elas, traduzindo em sua memória aspectos subjetivos deste local de abrigo: “Em suma, na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos”. (BACHELARD, 2009, p.25). Dessa forma podemos inferir que não só os alunos e professores habitam a escola/ casa, como a escola os habita. Tanto a escola, como a casa, constituem-se em espaços de acolhimento e proteção, que se relacionam, com o arquétipo da concha mencionado por Bachelard (*apud* BRUSSIO, *in* BARROS, 2008, p. 264).

A Escola Anjo da Guarda funciona nos dois turnos: matutino e vespertino e atende aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Cada sala de aula abriga, em média, trinta alunos. São pequenas, repletas de carteiras, as janelas são gradeadas e as portas não abrem completamente, a luz entra por gretas. Como a escola é toda murada, ao olharmos pela janela, nos deparamos com as paredes.

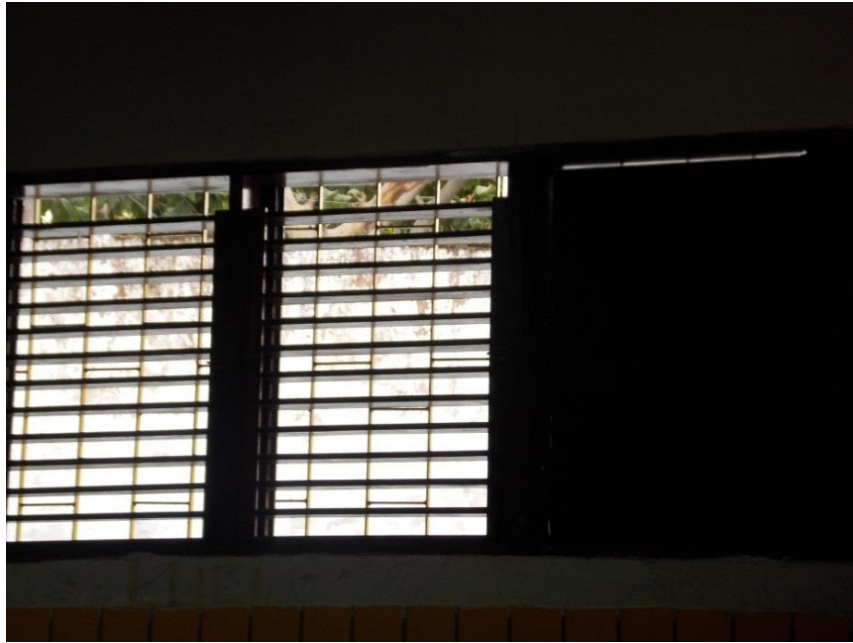


Figura 1 - A vista da sala de aula
Fonte: Autoria própria

A janela é um símbolo que se insere no regime diurno da imagem. Segundo Brussio (2008, p.265), a janela é o “olho da casa”, não serve como passagem, mas sim como uma possibilidade de ampliação do olhar. Não podemos deixar de mencionar também, que pelo fato de São Luis do Maranhão ser uma cidade muito quente, a janela assume a função de ventilar, constituindo-se então, metaforicamente, nos olhos e pulmões da casa: uma possibilidade de troca com o mundo exterior. Desta forma se considerarmos a casa como uma concha, tal como a imagem proposta por Bachelard, a janela torna-se uma abertura nesta concha. O autor fala sobre o dinamismo que se expressa na imagem da concha, pois o ser que lá se abriga é o mesmo que deseja sair:

Tais imagens movimentam-se na dialética do oculto e do manifesto. O ser que se esconde, o ser que “entra em sua concha” prepara “uma saída”. Isto é verdadeiro em toda a escala das metáforas, desde a ressurreição de um ser sepultado até à súbita manifestação do homem há muito tempo taciturno. Permanecendo ainda no centro da imagem que estudávamos, parece que ao conservar-se na imobilidade de sua concha, o ser prepara explosões temporais do ser, turbilhões do ser. As mais dinâmicas evasões ocorrem a partir do ser comprimido (...) se vivermos a paradoxal imaginação do molusco vigoroso (...) chegaremos à mais decisiva das agressividades, à agressividade protelada, à agressividade que espera. Os lobos fechados em conchas são mais cruéis que os lobos errantes. (BACHELARD, 2008, p.123)

Qualquer pessoa que tenha frequentado uma escola traz em sua memória os gritos de crianças nos pátios de recreio. Quando abrem as portas das salas de aula, as crianças saem das salas quase voando, como fossem passarinhos recém-libertos da gaiola. Porém, na escola Anjo da Guarda, os sons ecoam entre paredes, as crianças gritam, sorriem, mas não tem pra onde correr. A escola é uma concha fechada: não há espaço na sala de aula, o pátio, muito quente e ensolarado quase não é utilizado de tão inóspito. Não há espaço de transcendência.

Mesmo assim, correm os meninos e meninas, saltam sobre as carteiras na hora do lanche, aglomeram-se nos corredores, batem uns nos outros, acotovelam-se. Parecem, as crianças, debater-se dentro de panela de pressão. Por conta do pouco espaço, os intervalos ocorrem por meio de um revezamento, há também uma preocupação de separar os “alunos grandes” dos “pequenos”. Por isso, como há todo momento alguma turma está no intervalo, existe muito barulho pelos corredores, este barulho penetra as salas de aula e as professoras são obrigadas a fechar as portas. O que gera mais calor, mais isolamento, mais angústia no interior das salas de aula.

Do corredor não vemos nenhuma janela, somente as portas que dão acesso às salas. Realmente o barulho, o calor e a falta de espaço são facilmente perceptíveis e desencadeiam um efeito em cascata, onde o aumento de um acarreta o agravamento do outro. Muitas falas das professoras demonstram o quanto estes fatores influenciam sua prática: “Como está abafado aqui!” “A sala é muito pequena, é impossível fazer trabalho em grupo!” “Não corra! Não suba na cadeira!” São falas corriqueiras no dia a dia.

Assim a impressão que temos é que as crianças têm mais energia do que conseguem gastar no pouco espaço das salas e corredores, frequentemente têm comportamentos agressivos, falam alto umas com as outras. As professoras tentam o tempo todo desenvolver estratégias para controlar esta agressividade através de estratégias disciplinadoras.

As paredes da escola Anjo da Guarda são repletas de murais onde figuram imagens: trabalhos dos alunos, avisos, fundamentos da educação, acordos mútuos: Na sala do quinto ano, podemos ver um grande cartaz, emoldurado de muitos corações coloridos, com os seguintes dizeres:

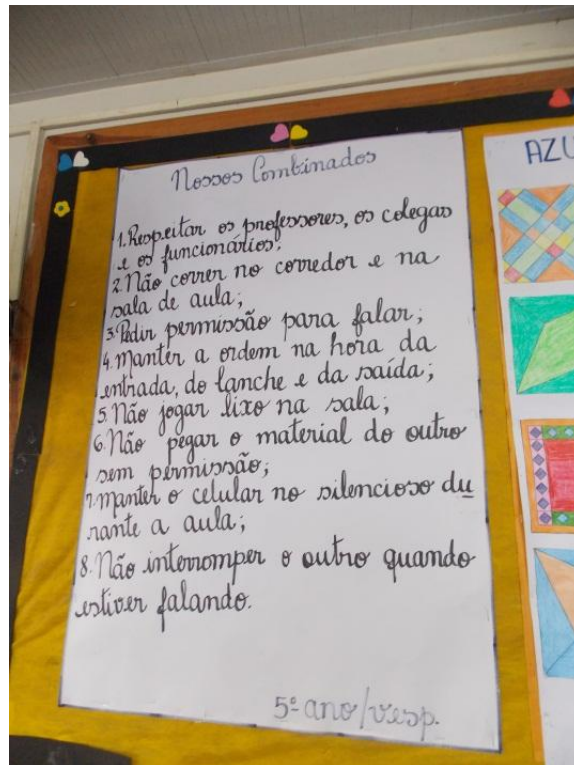


Figura 2 - Nossos combinados

Fonte: Autoria própria

- 1) Respeitar os professores, os colegas e os funcionários;
- 2) Não correr no corredor e na sala de aula
- 3) Pedir permissão para falar;
- 4) Manter a ordem na hora da entrada, do lanche e da saída;
- 5) Não jogar lixo na sala;
- 6) Não pegar o material do outro sem permissão;
- 7) Manter o celular no silencioso durante a aula;
- 8) Não interromper o outro quando estiver falando.

É interessante investigar o motivo para que sejam estipuladas tantas regras de convivência, regras estas que repetem várias vezes a palavra “não”, de forma direta, objetiva, não metafórica. Estas regras nos revelam as dinâmicas de controle para conter a ebulição do grupo. Teixeira (2006) nos fala sobre o momento de transição em que vivemos:

As narrativas míticas que atribuíam sentido à vida já não servem às experiências humanas. As metáforas, imagens e símbolos já não conseguem mais comunicar os sentimentos e significados que tinham originalmente no tempo em que foram criadas. Estão fora de lugar. As significações abandonaram suas antigas carapaças, mas ainda não encontraram um novo invólucro e, enquanto os novos mitos não se fortalecerem, há um grande vazio de sentido. (TEIXEIRA, 2006, p.219)

Neste período de transição paradigmática⁹, sentimo-nos perplexos, e num ímpeto de organizar a experiência recorremos a práticas repressoras no ímpeto de “travar” um processo inevitável de mudança, buscando assim, instaurar alguma previsibilidade no processo educativo, como se regras exteriores fossem capazes de garantir a existência de uma relação de troca efetiva entre o professor e o aluno. Para Wunenburger & Araújo, a ausência do sentido da educação faz com que a escola se torne uma “casa de correção, não de atenção” (2006, p.28). Ou seja, busca-se através de regras (ou “acordos”), preservar a harmonia do grupo, que outrora era mantida pela existência de sentido. Será que se a escola contasse com espaço para que as crianças se relacionassem entre si e com o próprio corpo de uma forma saudável e humanizada seriam necessárias tantas regras fixas de convivência?

Compreendemos a importância de que haja acordos de convivência para tornar o ambiente minimamente salutar, entretanto, o que se questiona é se as referidas regras são realmente provenientes de “combinações em comum”, ou se são meramente proibições que buscam coibir ou camuflar a tensão proveniente de toda a repressão no interior das salas de aula.

Morin (*apud* ESTRADA, 2005, p.12) traz à tona os conceitos de “ordem e desordem”, segundo o autor o conceito de ordem não se restringe à estabilidade, rigidez, repetição e regularidade. Para Morin, ordem inclui também a ideia de interação e não exclui a desordem, sendo que essa desordem inclui dois polos: um objetivo e outro subjetivo. O polo objetivo inclui as dispersões, agitações, os ruídos e o polo subjetivo, inclui as instabilidades, ou seja, as incertezas (ESTRADA, 2005, p.12). Para o autor, uma educação humanizadora deve comportar a dimensão da incerteza, da imprevisibilidade. Incertezas que comportam o que Atihé (2008, p.50) vai chamar de “paradigma reprimido”, o inconsciente, prenhe de energia criativa, que ao ser excluído do cotidiano da escola acaba por ser desperdiçado.

Assim, percebemos que a dinâmica de uma organização educacional necessita comportar esta dimensão que escapa ao controle do professor. Percebemos, no entanto, o quanto esta sensação de estar controlando o ambiente e o aluno é importante para o professor a ponto de ele reiterar pelas paredes, pelas falas, pelas proibições, a todo o tempo o que o aluno *não pode* fazer. Não estamos

⁹ Falamos sobre a crise paradigmática no item 1.3 deste estudo.

de forma alguma, afirmando que os alunos devam ser estimulados a comportar-se de forma contrária aos avisos afixados na parede da sala, como por exemplo, que devam jogar lixo no chão ou desrespeitar os colegas, mas sim questionando a necessidade ou até mesmo, a eficácia destas regras de convivência estar a todo tempo, expostas na parede da sala de aula.

Vale ressaltar ainda, que quanto maior a atitude defensiva da escola, ao fixar regras, chamar atenção dos alunos, parece ser maior a reação contrária dos mesmos. Muitas vezes a sala de aula torna-se semelhante a um *ring* de luta, segundo Atihé (2008, p.51) isto ocorre quando a relação entre o professor e o aluno torna-se:

Instituída, cristalizada e convencional. (...) é na fissura que separa a capacidade intuitiva inata da criança e o didatismo formal da escola que se distende a tensão necessária para que o trabalho misterioso e emotivo de humanizar o humano se realize em profundidade. Esse afrouxamento, o qual está longe de favorecer a mútua compensação das polaridades do dinamismo ensinar-aprender, gera, em contrapartida, uma outra sorte de tensão colateral, perversa, cujo resultado é uma guerra surda, instalada entre os que ensinam, de um lado, e os que aprendem, do outro lado do campo de batalha em que se transformou a escola e a sala de aula.

Assim, prosseguimos lendo nas paredes o que dizem os professores e os alunos neste esforço de construção de uma relação educativa significativa. Ao lado do cartaz com as regras de convivência, uma exposição de desenhos inspirados nos azulejos de São Luis, uma profusão de cores e formas geométricas. No canto à direita, os dizeres: “A educação é aquilo que a maior parte das pessoas recebe, muitos transmitem e poucos possuem” (Karl Kraus).



Figura 3 - Mural de azulejos
Fonte: Autoria própria

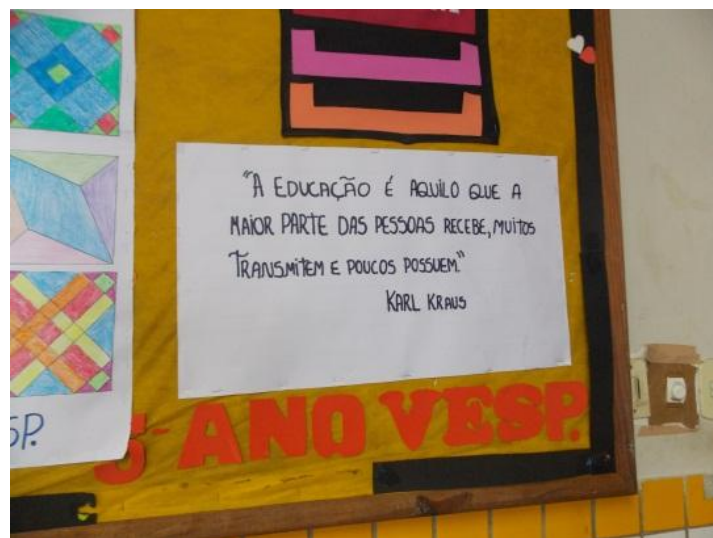


Figura 4 - Citação de Karl Kraus
Fonte: Autoria própria

Há muitas tintas no interior da escola que estamos a estudar! Ao contrário do que podem as palavras fazer emergir em nossas consciências, a escola Anjo da Guarda também é iluminada. As salas são limpas, coloridas, os funcionários

acolhedores, e o clima de trabalho é intenso, porém harmônico. Sempre fomos bem recebidas por todos, contando com o apoio do zelador, da diretora, coordenadora pedagógica, das professoras pesquisadas e das demais professoras e alunos.

Nas paredes e corredores vemos cartazes anunciando os aniversariantes do mês, desenhos de crianças brincando. Tudo muito colorido e chamativo. Logo ao entrar na escola vemos, fixado no alto, em letras coloridas, de formas levemente arredondadas, os dizeres “Seja bem vindo”, em volta, flores, grama e um pequeno animal.



Figura 5 - Seja bem vindo
Fonte: Autoria própria

Imagens que remetem ao que Wunenburger; Araújo (2006), descrevem como o tema da infância imaginária, uma das ilustrações do imaginário educacional ocidental, imagens como esta são recorrentes na escola tal como conhecemos. Segundo os autores a infância é representada simbolicamente através da imagem arquetípica que expressa a condição paradisíaca do desenvolvimento da criança,

simbolizada através de imagens relacionadas ao mito do paraíso, que denotam um “mínimo de desconforto e tensão e um máximo de segurança.

[...] Cujos símbolos mais marcantes são o refúgio, o lar original, o círculo, o oceano, o lago [...] a vegetação luxuriante e dos frutos variados que lhes estão associados, das águas correntes, etc: Infância é símbolo de inocência: é o estado anterior ao pecado [...] simbolizado em diversas tradições pelo regresso ao estado embrionário, de que a infância está próxima. (WUNENBURGER & ARAÚJO, 2006, p. 44)

Os autores citam Bachelard quando este afirma que as imagens da infância “[...] nos ajudam a acreditar no mundo, a amá-lo e a criá-lo sob a influência das primeiras imagens” Bachelard (apud WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 47). Estas primeiras imagens, para Bachelard se ligam aos elementos da natureza, “a água, o fogo, as árvores e as flores primaveris da Criança”.

Sob esta ótica podemos inferir que estas imagens que constelam no interior da escola, incluem-se no regime noturno do imaginário, de acordo com a classificação isotópica das imagens proposta por Durand (2002). Ao contrário das imagens do regime diurno da imagem que denotam o esforço humano de vencer a morte, no Regime noturno se expressa o desejo de eternidade através de uma espécie de conciliação com o tempo por meio de imagens ligadas,

[...] às coisas agradáveis do tempo, invertendo como que do interior o regime afetivo das imagens da morte, da carne e da noite, e é então que o aspecto feminino e materno da libido é valorizado, que os esquemas imaginários vão infletir para a regressão e a libido sob esse regime transfigurar-se-á num símbolo materno. (DURAND, 2002, p.197)

As imagens da criança fazem emergir os valores da simplicidade, do lado agradável da vida, as coisas simples que não se ocupam da passagem do tempo: a possibilidade de aproveitar o momento presente. São imagens reconfortantes que ajudam a criar uma atmosfera de esperança para as crianças da escola, denotam um esforço das professoras em proporcionar um ambiente agradável para os alunos. Segundo Wunenburger; Araújo (2006, p.46)

A imagem arquetípica da criança simboliza o caráter benéfico do inconsciente coletivo, o futuro em potência, a novidade, a reunião ou a conjugação dos contrastes, tais como o inconsciente e o consciente, o princípio passivo ou feminino (yin) e o princípio ativo ou masculino (yang), a solidão e a cosmicidade, o fogo, a água, entre outros.

É interessante perceber a estratégia equilibrante das professoras que, em um ambiente com muitas divisões, portas, e janelas, onde constelam imagens predominantemente diurnas, incluem imagens que conduzem a consciência à tranquilidade através de símbolos que podem ser incluídos no regime noturno de imagem, as imagens arquetípicas da infância, as flores, as árvores, o fogo. Imagens que, segundo Bachelard (apud WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 47) “[...] nos ajudam a acreditar no mundo, a amá-lo e a criá-lo”. Isso nos leva a supor que haja um esforço, talvez inconsciente, das professoras em equilibrar o imaginário da escola através destas representações.

Buscamos então até aqui, descrever nossas impressões acerca do espaço físico da escola na intenção de realizar uma leitura das narrativas pictóricas das professoras que podem revelar-se ou ser influenciadas por este espaço. Mostrando assim, as histórias que são contadas pelas e nas paredes através de imagens e textos. Imagens que falam de violência, mas também falam de proteção, que proíbem, mas ao mesmo tempo acolhem e estimulam. Enfim imagens produzidas pelas professoras que se arriscam na desafiadora tarefa de educar. Seguimos agora nosso estudo trazendo à tona o ofício e a fala das professoras, como elas “se contam” e o que escolhem para contar.

3 PALAVRAS MÁGICAS

3.1 Onde meus sapatos pisaram até chegarem aqui?

Os sujeitos de nosso estudo são oito professoras¹⁰ da Escola Anjo da Guarda, que tem entre vinte e sete e cinquenta e dois anos de idade. Dentre elas, três são formadas em pedagogia, uma em filosofia (além de pedagogia), outra, também em pedagogia, mas com especialização em psicopedagogia, duas em letras e uma em comunicação Social. Elas atuam do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental. Sendo uma professora do primeiro ano, uma do segundo, duas do terceiro, uma do quarto, uma do quinto, uma professora que atende a todas as séries, além de uma coordenadora pedagógica. Todas são mulheres e mães e se desdobram entre três ou mais empregos!

No início de nossa pesquisa intencionávamos ter homens e mulheres como sujeitos, mas a realidade da escola não nos permitiu realizar esse desejo. Todas as professoras do quadro são mulheres, com exceção de um professor de teatro, que realizava, no momento da pesquisa de campo, um trabalho voluntário na escola e não pôde participar do estudo por incompatibilidade de horários.

Optamos por preservar a identidade das professoras, sendo assim, utilizaremos pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros. Isto feito, aludiremos as professoras por nomes de flores do nordeste, já que quase todas nasceram no Maranhão, umas na capital, outras no interior. Chamaremos as professoras de: Calliandra, Calumbí, Esperança, Guarujá, Palma, Crisântemo, Helicônia e Bromélia.

O papel destas oito mulheres é fundamental não só para nossa pesquisa, quanto para a formação dos alunos. Pois são elas, as mediadoras, as que estão numa posição central da sala de aula. Todos os olhos se voltam para as professoras, todas as suas palavras e gestos são observados, repetidas vezes pelos alunos. Basta pedir para um grupo de alunos que realize a *mimesis corpórea*¹¹ de

¹⁰Sete professoras e uma coordenadora pedagógica, que também é professora, mas na escola não atua mais na sala de aula.

¹¹A mimesis corpórea, decodificada pelo Grupo Teatral LUME, de Campinas- SP é uma metodologia de coleta de material físico, vocal e orgânico através da observação de pessoas, animais, fotos e quadros.

alguém conhecido para constataremos que a maioria deles, imitará os professores, já que são eles e elas, o centro das atenções dos alunos. Podemos não nos lembrar dos conteúdos das aulas que assistimos na nossa infância, mas lembramos de nossos professores. Gudsdorf (1987) alude às recordações escolares, como as mais importantes da vida. E nessas memórias, desenhavam-se com destaque, os rostos e os jeitos dos professores:

Também sobrevivem em nós, aureoladas pela gratidão de uma memória reconhecida, as feições de mestres e professores, algumas vezes há muito desaparecidos do mundo dos vivos. Esses rostos encontram um último refúgio na hospitalidade que a lembrança dos seus antigos alunos lhes concede. A memória, aliás, parece muitas vezes, servir de asilo de maneira indiscriminada: tanto conserva afirmações importantes e exemplos decisivos, como atitudes ou fórmulas sem qualquer importância aparente ou até pequenos ridículos. Um sorriso, uma palavra de censura ou de conselho, um elogio surgem, na intimidade da memória, como profecias do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente. (GUDSDORF, 1987, p.1)

Para Gudsdorf (1987) os professores dos primeiros anos do ensino fundamental são dotados de uma grande autoridade, pois são os primeiros substitutos dos pais para a criança, isso faz com que desfrutem de uma imensa autoridade espiritual. Estes fatores fazem deste ofício um campo privilegiado na possibilidade de transformação da realidade. Possibilidade que acarreta em grandes desafios e responsabilidades.

Mas afinal, é possível definirmos o que é ser um professor? Como as professoras de nosso estudo se apresentam? O que elas nos revelam com suas falas, seus modos de agir?

Gudsdorf (1987) propõe uma distinção entre o professor e o mestre, segundo o autor, o mestre é uma pessoa rara, que ensina além da disciplina intelectual ou técnica, para ele o mestre detém uma qualificação especial, uma força superior de validade, de cuja presença e irradiação irão se beneficiar todos os que com ela contatam. O mestre é aquele que faz as perguntas certas, conduz o aluno a autodescoberta.

Podemos nos inquirir: Em meio a tantos avanços tecnológicos, porque não prescindimos da figura do professor? Não seria mais coerente que, atualmente, por termos acesso a tantas informações, fôssemos todos autodidatas? Entretanto, “nenhuma cultura jamais conseguiu prescindir da função docente” porque ninguém

aprende nada sozinho, diz Gudsdorf (1987), e o professor assume, no contexto da educação escolar, o papel de proporcionar os desafios capazes de guiar o aluno nesta viagem iniciática que é a educação. O professor tem a missão de auxiliar o aluno através da *bildung* humana. Segundo, Wunenburger; Araújo (2006, p. 32), a *bildung* pode ser traduzida pela “[...] tarefa educativa enquanto ela confere uma forma ao ser, e o poder de criar imagens, de dar uma figura à nossa existência”. E o professor ocupa um lugar privilegiado nesta tarefa.

Muito mais do que transmitir conhecimentos, a missão do professor não se restringe a ensinar, já que “[...] o ato pedagógico ultrapassa os limites dessa situação para por em causa a existência pessoal no seu conjunto (GUDSDORF, 1987, p. 8). O mestre, que seria a realização plena do ser professor, tem a missão de desvendar o ser humano, conduzi-lo à realização de si mesmo, humanidade esta que é sua primeira e derradeira condição, porém a realidade objetiva, os desafios e vicissitudes da vida, acabam afastando-nos de nossa essência através de aparências enganosas que parecem constantemente afastar-nos deste objetivo tão obvio, que é sermos plenamente humanos.

Sendo assim, para Wunenburger; Araújo (2006) cabe ao professor propor desafios e provocações que sejam capazes de conduzir os alunos a uma compreensão de si mesmos, esta caminhada pressupõe o espaço para o cultivo do imaginário, cultivo este que se dá por meio das práticas discursivas, veículo de metáforas-vivas. Gudsdorf (1987, p. 9) também focaliza o poder da narrativa dos professores, suas narrativas imprimem marcas nos alunos, segundo ele, “[...] a palavra do mestre é uma palavra mágica: um espírito desperta ao apelo de um outro espírito: pela graça do encontro, uma vida foi mudada”.

Entretanto, ao observarmos o cotidiano da sala de aula, podemos pensar que este papel do mestre-professor, aquele que ilumina os alunos, parece ter se ofuscado. É como se o ofício de ensinar tivesse perdido o frescor, a dimensão do encantamento, e, sobretudo, o pacto de confiança com os alunos. Acreditamos que esta perda de sentido, citada anteriormente neste estudo, se deva ao fato do excesso de racionalização presente na educação escolar. Falamos em excesso porque sabemos que não é possível haver educação sem a racionalidade, porém esta mesma racionalidade não pode prescindir da sensibilidade, da emoção, do sonho e dos devaneios, sob o risco da tarefa educativa perder o sentido, de tornar-se assim, meramente reprodutiva, desencantada.

Para Durand (apud ARAÚJO, 2004), existe uma integração entre o imaginário e a razão, concordamos com esta afirmação e reconhecemos que a imaginação organiza a experiência, constituindo-se em força motriz para o tráfego humano pela vida. Daí provém à necessidade que o professor tem de alimentar a própria alma, ou seja, o professor tem a necessidade de buscar formas de reequilibrar estas dimensões complementares, razão e emoção, que tantas vezes são colocadas em disputa, para que possa encontrar o sentido de sua prática em sala de aula.

“Todas as práticas discursivas veiculadas na sala de aula são povoadas de imagens, imagens materiais ou mentais que nos modelam para melhor ou para pior” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 32), portanto a importância de lançarmos nossa escuta profunda ao que é dito e veiculado imagetivamente na sala de aula. Fomos educados através de sistemas que restringiram também a nossa capacidade imaginativa, sendo assim, temos a tarefa de nos deseducarmos, no sentido de aprendermos a instaurar novas formas de incorporar em nossa prática, esta dimensão que foi banida.

Tal afirmação aproxima-se da noção de obstáculo pedagógico em Bachelard, segundo a qual o ato pedagógico não se resume em “[...] adquirir uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (BACHELARD, 1996, p.23). Neste sentido, precisamos nos desafiar com relação às ideias prontas, sob a pena de nos restringirmos às obsoletas práticas discursivas, que sem o cultivo de um espaço para reflexão, são reproduzidas em sala de aula.

Partimos então do princípio de que o professor, assim como qualquer ser humano, está em constante formação, ele não se ilumina e passa a iluminar os outros, este processo de educação acontece de forma circular e ininterrupta, estando este professor também sofrendo as pressões e influências do meio no qual está inserido. Esta afirmação pode ser referendada por Durand (2011, p. 44), segundo o qual;

A formação anatômica do cérebro humano se encerra por volta dos sete anos, e as reações encefalográficas se normalizam aos vinte anos... o homem é o único ser com uma maturação tão lenta que permite ao meio, especialmente ao meio social, desempenhar um grande papel no aprendizado cerebral.

Eis aqui então, um paradoxo que faz parte do ofício de ser professor: Como realizar a tarefa essencial da educação, (que pode ser definida como auxiliar o ser humano na tarefa de se humanizar), se no seio da instituição escolar a imaginação tende a ser banida como algo que pode desvirtuar os alunos? Para Duborgel (1992), a escola, através dos professores e de seus planos de trabalho, vem colaborando com a formação de um ser “[...] que cristalizou dentro de si as formas e as estratégias da iconoclastia escolar” (DUBORGEL, 1992, p. 266). Em outras palavras, através da domesticação pedagógica da imaginação, alunos e professores se alijam da função que caracteriza a essência desta relação.

O professor então, se encontra num centro de tensão, pois precisa conciliar as suas obrigações burocráticas, tais como: cumprir prazos e metas, formar competências específicas e avaliar os alunos, com uma dimensão inalienável que é o aspecto afetivo do aprendizado. Esta dimensão pressupõe uma interação com o aluno e envolve os aspectos subjetivos (de todos os indivíduos envolvidos no processo), para que se estabeleça um pacto de confiança que proporcione à relação professor/aluno o fluxo entre o ensinar e o aprender.

Gudsdorf (1987, p. 99), escreve acerca da patologia da mestria, segundo ele, “[...] a ação do mestre só pode se realizar com a imperfeição” e esta mestria só se constitui mediante o reconhecimento desta impossibilidade do triunfo total do professor. O mestre seria então, aquele que prossegue buscando meios de realizar sua tarefa de educar e assume os riscos de sua própria incompletude, e neste sentido, o mestre é também aquele que procura e reconhece que a educação não se dá no espaço do comodismo, mas na fronteira entre o que se sabe e o que não se sabe. Assim, o professor sempre se encontra também na condição de aluno e esta assunção é capaz de animar a busca do aprendizado mútuo. Assim como afirma Bachelard (1996, p. 24)

[...] toda a cultura científica deve começar [...] por uma catarse intelectual e afetiva. Resta então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em um estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir.

No caso da escola que pesquisamos, percebemos a busca em construir formas de entrar em contato com a experiência artística. Esse desejo de

transcendência se faz notar através dos discursos e da observação de estratégias desenvolvidas pelas professoras em suas aulas, pois há um claro esforço em restituir à educação o seu potencial de formar seres humanos, efetivamente. Podemos sentir a tensão entre o desejo de construir pontes para chegar aos alunos e o sentido do cumprimento do dever diário, que muitas vezes, acaba por afastar as professoras do sentido último da educação. E nesta tensão vão surgindo às brechas, os entrelugares que almejamos ocupar e compreender através das narrativas veiculadas no contexto da sala de aula.

Mergulharemos então, nestas narrativas através das quais as professoras se apresentaram, buscando trazer à tona a sua dimensão latente. Para Carvalho (1990), existe uma dimensão da cultura que é patente, ou seja, o nível racional ou técnico de determinado grupo, consciente e aparente. E o nível cultural latente que seria então, o nível afetual de estruturação do grupo, regido pelo inconsciente. É este nível, que não se apresenta claramente na superfície, que nos esforçaremos para fazer emergir.

A ideia de reconhecer as professoras, sujeitos de nossa pesquisa a partir das suas narrativas justifica-se a partir do pressuposto de que “[...] as imagens educacionais não se dissociam forçosamente das imagens literárias e poéticas, nem das imagens cognitivas” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 30). Também por concordarmos com Carvalho (2012, p. 95), quando ela diz que “[...] a narrativa guarda um sentido de ação, estando associada ao próprio movimento de vida, porque contar significa viver”.

Então, a partir da pergunta: “Onde meus sapatos pisaram até chegarem aqui¹²?”, as professoras ficaram à vontade para falar sobre suas vidas, selecionando o que fosse mais relevante para elas. Poderiam falar do trabalho, vida pessoal e até mesmo do que havia acontecido do trajeto de casa até o local da oficina. A proposta do jogo era que os próprios sapatos contassem a história, em terceira pessoa.

A metáfora dos sapatos faz emergir a ideia de percurso, de trajetória. Para Wunenburger; Araújo (2006), as metáforas são a linguagem natural do imaginário educacional os autores elencaram então, algumas ilustrações que são constantemente reiteradas no discurso educativo, destacando-se neste momento, as metáforas do percurso-deslocação que se inscrevem no domínio das utopias

¹² Exercício aprendido com a Profª Drª Gilka Girardello (UFRGS)

educacionais. Estas metáforas pressupõem a “[...] condição de itinerante do ser humano” (Araújo, 2004, p. 121), ou seja, a tendência humana de estar em um lugar, mas desejar estar em outro, revelando então, um sentido utópico da educação. Para Wunenburger; Araújo (2006, p. 65), utopia se define por:

A descrição imaginária de uma sociedade ideal, ou seja, uma construção imaginária harmoniosa e irreal que não existe em parte nenhuma e que ignora o espaço-tempo empíricos: existe fora do tempo [...] e fora do espaço conhecido.

Para estes autores, a utopia anima o ser humano a investir na educação como elemento capaz de conduzir os homens a sua perfeição. Transformando-os, através da ideia da possibilidade de progresso, ou seja, a crença de que, através da educação, é possível criar homens novos capazes de criar condições possíveis para as novas gerações que permitam uma outra existência, diferente da sua condição atual. As metáforas do percurso-deslocação refletem uma inquietude humana e o desejo de vir a ser.

Ao percebermos esta dimensão utópica do exercício proposto, onde seus sapatos pisaram até chegarem aqui, estamos assumindo a presença e a importância desta dimensão no imaginário educacional, visto que, estas metáforas perpassam todo o discurso educativo. Esta ideia de deslocamento se fez presente, como veremos mais adiante, nas narrativas das professoras, que contaram como saíram de suas cidades de origem e vieram para a capital para estudar e buscar melhores condições de vida, e também na crença de que a educação é um instrumento de mobilidade social (progresso).

Descreveremos agora a preparação e execução do exercício, para em seguida, apresentarmos as narrativas recolhidas: Como aquecimento, fizemos exercícios de respiração, aquecimentos simples e convidamos todas as professoras a retirarem os sapatos, deixando-os no centro da sala de aula. Depois, cada uma escolheu um sapato que não a pertencia, trocando os pares e caminhando, muitas vezes, de forma desconfortável. A troca dos sapatos faz alusão às trocas interpessoais, já que as diferenças entre nós são muitas, mas não impedem que “caminheemos com os sapatos do outro”, podemos pisar outros caminhos e perceber que, por mais diferentes que sejam, em vários momentos, podem se cruzar.

No decorrer do exercício proposto, as professoras se sentaram, cada uma pegou o seu sapato e contou a sua história. A maioria delas nasceu no interior no

Maranhão, com exceção da professora Palma, que veio do Pará. Todas construíram suas histórias através de muita persistência e crença no potencial transformador da educação. Muitas vezes a opção pelo magistério se deu por contingências, outras afirmam que escolheram serem professoras por vocação, porém, todas afirmam amar o que fazem:

Bom, o nome dessa moça linda aqui é Calliandra, não é? É uma moça casada, desde pequena amava os livros, sempre amava os livros. Sempre a vi com os livros na mão, brincando de professora, pintando, amava desenhar. Aos três anos de idade pintou um pássaro com os braços abertos que a mãe guardou até os doze anos de idade. Hoje em dia não existe mais... E sempre amou a educação, sempre admirou as professoras. E até por isso escolheu a educação para trabalhar. (Professora Calliandra)

[...] que eu desde criança gostava de brincar assim de dar aula, né? Não era negócio de “casinha” não. Era mais negócio de professora, né? Eu achava muito bonito. Desde criança sempre achei muito bonita essa profissão. Não é à toa que eu me formei. (Professora Palma)

Bom, no início assim, eu não pensava em ser professora, não, pensava em outra coisa, assim “ah não quero ser professora”, sempre pensando assim [...] Aí, assim, minha irmã já era professora e ela sempre me falava, e tudo, aí eu comecei a ficar mais interessada, aí minha cunhada também, aí eu já comecei a trabalhar com educação infantil, né? E depois aí eu fiz o vestibular pra Pedagogia, passei e fui cursar pedagogia. Aí eu fui começando a gostar do curso, me envolver, e tal [...] e depois eu fui trabalhar com educação indígena, fiz o concurso, passei e estou sendo professora aqui hoje, amo o que faço e aqui estou, né? (Professora Guarujá)

A dona do sapato aqui é a Dona Esperança, é... atualmente, já com trinta e tantos anos de carreira, não só na rede municipal, mas estadual. Eu venho de uma família do interior, fui alfabetizada em casa pela minha mãe, e logo cedo eu aprendi a gostar de ler. Eu li inclusive, lá no meu interior, quase toda a obra de Jorge Amado e muito José de Alencar, e isso me deu uma certa tranquilidade para escrever [...] Eu gosto de tudo que tange a criatividade, a Arte, a eventos eu gosto muito desse trabalho, acho que, como se diz no senso comum, é a minha praia. Eu não escolhi o magistério, de imediato, por vocação, [...] lá no meu interior não havia opções então, eu fui levada a lecionar, mas a hoje a professora Esperança ama muito o que faz, gosta muito do que faz e tenta fazer sempre o melhor, sempre. E por isso vive exigindo, pedindo, até, se torna um pouco chata porque quer sempre o melhor, o melhor, sempre. Embora, lamentavelmente, não se consiga, e nós sabemos disso, que nós nunca seremos perfeitos, mas ela está buscando ficar cada dia melhor. Um dia eu chego lá. (Professora Esperança)

Bom agora esse sapatos são de Calumbi, também já trilhou bastante, 46 anos de estrada, pois é! Também é do interior, e como também não tinha muita opção, só tinha o magistério pra fazer na verdade, e fiz... E comecei a trabalhar aos 14 anos. Como professora. Como lá só tinha até o terceiro eu tive que vir pra capital pra estudar. Mais tarde quando já estava morando aqui eu fui fazer faculdade, mas não quis fazer pra Pedagogia. Fui pra outro caminho, fui fazer Comunicação Social, só que depois surgiu a oportunidade de concurso para professores do Estado, isso em 94, eu acho, e em 97 eu fui chamada, pra trabalhar no estado e estou aqui até hoje e nunca trabalhei na minha profissão para a qual me formei comunicação social, sou radialista. [...] Mas eu gosto, eu sempre gostei de ler escrever e

gostava de música, desde pequena, eu escrevia as letras em um caderno... [...] Então, eu vivi aqui no magistério, eu gostei, me identifiquei, com certeza ainda tenho muito pra trilhar. Estou aqui nesta escola há oito anos, há dez anos na rede municipal, quando meu filho nasceu eu já trabalhava aqui, [...] e estou aqui pretendendo melhorar a cada dia. (Professora Calumbi)

Esse sapato já andou muito, já de muito longe, longe, longe... Quando eu fico meio assim “pra baixo” aí ele chega e fala: Olha, de muito longe você já veio: te levanta! Então, essa menina aprendeu a ler a partir dos nove anos, odiava ler! Parecia aquela menina, não sei se vocês conhecem, um vídeo que tem da historinha “A menina que odiava ler [...]” Aí hoje eu estou alfabetizando [...] Então ainda tenho muito chão... (Professora Crisântemo)

Bem, eu sou o par de sapatos de uma pessoa chamada Bromélia, e ela também não gostava de ler desde pequena, não. Também me alfabetizei naquele método “be-a-bá, be-o-bó, ele-a-lá”, mas eu gostei, gostava muito de uma cartilha que eu tinha, não pelo que estava escrito, mas pelas figuras. Amo livros! Gosto de livros! Adoro livros, mas principalmente por causa das figuras, eu sou que nem as crianças! Chama atenção. E quando eu leio, eu não gosto de ler pra mim, eu gosto de ler pros outros. E quando eu leio pros meus alunos, principalmente que é uma história tão boa que eu acabo gostando demais, aí eu fico muito com a história. E leio, leio para estudar porque tudo tem que ficar claro e aprendi uma coisa: Mesmo que a gente não goste, a gente pode aprender a gostar, tudo depende da prática. [...] Também me formei no magistério, mas não foi porque eu quis, não. Foi porque minha mãe me obrigou. Ela disse assim: “Você tem que ser professora, não, você tem que fazer o *normal*” naquela época era o *normal* e minha mãe ainda chamava_ tem que fazer o normal porque arruma emprego mais rápido”. Eu nem sabia o que era normal, nem sabia o que eu queria da minha vida e também não fiz objeção [...] Não quis fazer pedagogia porque todo mundo da minha sala queria pedagogia, eu digo: “eu não vou fazer pedagogia, porque todo mundo quer!” Eu queria fazer outra coisa. Mas logo que eu terminei o magistério [...] fui logo é trabalhar, a minha tia trabalhava como bolsista ali na rede municipal e ela saiu e eu acabei ficando com a vaga dela. E eu já comecei logo a trabalhar e gostava do que fazia. Gosto muito do que faço, gosto de ensinar, o dia a dia bota um pouco a gente pra baixo, mas a gente vai à luta procurando melhorar, mas a gente vai levando. (Professora Bromélia)

Eu adorava brincar de professora. Minha estante é lotada de livros, eu sempre gostei de ler desde pequena. Sou professora por vocação. Fiz magistério, sou formada em pedagogia, eu estou na rede municipal há sete anos, os primeiros anos fiquei na educação infantil e esse ano eu estou aqui no fundamental e estou gostando muito. (Professora Helicônia)

As participantes trouxeram em suas falas, muitos aspectos ligados à profissão, dando grande ênfase ao aspecto da luta e da possibilidade de transformação através da educação. Expressavam um desejo de mostrar, através da narrativa, o gosto que todas tinham pela leitura e pela arte de contar histórias.

Eu gosto muito dos livros. Demais! Livros pra crianças principalmente. E gosto também da questão da contação de histórias, né? Eu vejo que contar histórias, a arte de contar histórias pra encantar uma criança, chamar atenção deles é muito bom. (Professora Bromélia)

A maioria falou também, de como foi o encontro com a educação e com a leitura. Em alguns momentos, ao tocarem em assuntos pessoais, como a morte de um ente querido, por exemplo, se emocionavam. Como quando a Professora Palma falou sobre seu pai e nos contou que ele não queria que ela seguisse a carreira de professora:

Mas meu pai não me dava muita força não. Ele dizia “ah esse negócio de professora acho que não dá muito futuro não.” Só que meu pai era analfabeto e eu gostava muito de ensinar ele, tentar fazer com que ele aprendesse a ler e escrever, mas infelizmente [...] (toda vez que eu falo do meu pai me vem uma emoção muito grande) Mas infelizmente ele faleceu e eu não consegui fazer com que ele lesse e escrevesse [...] (Professora Palma)

A professora não prosseguiu com a narrativa, ao trazer à tona a lembrança do pai, se emocionou ao ouvir as próprias palavras, as outras professoras a consolavam: “a gente pode fazer outras crianças aprenderem a ler e escrever se você quiser, viu? É assim mesmo.”

Nós ouvíamos e agradecíamos: Era o nosso primeiro encontro, onde teríamos a possibilidade de tecer os fios da confiança. Pensávamos que tínhamos algo em comum, o gosto pela narrativa, a alegria pelo encontro com a palavra viva, e um desejo grande de aprender umas com as outras.

Apesar do afloramento das emoções em algumas ocasiões, tornou-se perceptível a dificuldade que a maioria das professoras teve em entrar no jogo metafórico, cuja proposta era tecer uma narrativa em terceira pessoa que respondesse à pergunta: “Onde meus sapatos pisaram até chegarem aqui?” Quase todas misturaram as pessoas, começavam na terceira e terminavam na primeira. A proposta do exercício também não era fechada na questão profissional, mas todas focaram na formação docente e nos aspectos da luta pela transformação.

Aqui cabe uma digressão, creio que ao interrompermos a sequência linear deste texto, poderemos reforçar a imagem da quebra que também sofremos no momento do exercício: Fomos interrompidas muitas vezes, alguns funcionários entravam na sala de aula, no meio dos exercícios, para resolver questões burocráticas, assinaturas de papéis, telefonemas, etc. Tal fato provocou certa dispersão no grupo. Percebemos que a prática de interromper as aulas é um fato corriqueiro na escola. Muitas vezes são os pais que vem bater na porta, outras

vezes, a direção. Esta dispersão se expressou através de falas desconexas e fragmentadas, tal como a da Professora Crisântemo:

Então, aí depois com o tempo a professora descobriu que ela não sabia ler, ficava mentindo, porque memorizava apenas as histórias e contava pra ela e ela achava que eu sabia ler... então, a partir daí, ela brigava muito comigo, então acabou que com essas brigas, na frente de todo mundo, e a partir daquele dia eu decidi que não ia mais ficar sem saber ler, ia ficar estudando, estudando, e conversava com os colegas que já sabiam ler para me ajudar. Eram dois irmãos que moravam próximos à escola comunitária e eu ia pra lá. Então a partir daí, a questão dos livros, né? [...] Das leituras, essas coisas [...] foram, assim [...] e teve um tempo que ficou exagerado, entendeu? Eu ficava muito obcecada eu ia pra casa e não fazia outras coisas (Professora Crisântemo)

Estas interrupções atrapalharam bastante a concentração do grupo nas atividades propostas, pois tiravam as participantes do estado de distensão necessário à experiência artística. Machado fala deste espaço de transição onde se realiza a Arte:

Essa experiência tem a ver com um certo ritmo, com uma cadência respiratória, com o alargamento dos acreditados limites do existir, com o pouso numa quietude de onde pode emergir o que ainda não é. Que poderá manifestar-se depois em turbulência, ruptura, denúncia, dor, tanto faz. Falo do silêncio não como alienação e sim como condição de gestação do porvir. (MACHADO, 2011, p. 02)

A este estado de distensão a que nos referimos, Machado (2011, p. 04) vai chamar de “[...] situações de contato” que o professor deve buscar propiciar aos seus alunos, um “[...] espaço de silêncio em meio à balbúrdia de nossos tempos”. Este espaço de silêncio ao qual se refere a autora pode relacionar-se ao devaneio bachelardiano que pressupõe um momento de solidão em que a consciência foge para fora da função do real.

Nós tivemos muita dificuldade em facilitar esse estado da criação, pois este espaço de silêncio e o encontro consigo mesmo, era constantemente interrompido por demandas burocráticas que nunca podiam esperar. Percebemos então o quão são reveladoras estas interrupções, e o quanto se constituem, também, em narrativas, capazes de revelar as prioridades que são construídas e demonstradas no cotidiano escolar. E assim, a cada interrupção buscávamos trazer de volta a concentração das professoras para o exercício de apresentação que havíamos proposto.

Assim, retornando às narrativas das professoras, podemos destacar os temas recorrentes que permearam os discursos, elencados a seguir: o gosto pela leitura, a valorização da educação, a escolha da profissão. Além disso, todas as professoras recorreram às experiências do passado, revisitaram suas cidades de origem, suas famílias se os próprios sonhos de autonomia financeira. Segundo Carvalho (2012), ao rememorar as suas experiências, as professoras têm a possibilidade de revistarem suas trajetórias. Teixeira (2002, p. 19), considera que a memória “[...] evoca imagens de ordem afetiva e intelectual”, e que as “[...] lembranças vivem pela imagem”, e a “[...] imaginação reanima e ilustra a memória”, desta forma, a autora considera que a “[...] lembrança tem sempre um valor de imagem.”

Assim, a lembrança é imagem engajada em outras imagens. (...) Elas são reconstruídas poeticamente a partir das solicitações da realidade. O estado afetivo e intelectual presente é dilatado, agudizado pelas imagens-lembranças evocadas por um acontecimento, por um texto ou por uma solicitação externa. Ao se expor ao prazer e ao sofrimento despertado por elas, o sujeito imaginante resignifica sua existência, dando-lhe novo sentido. (TEIXEIRA, 2002, p. 19)

E a partir deste mergulho, as professoras revisitaram suas vidas, suas trajetórias profissionais, e expressaram em suas narrativas o valor da escola e da educação como um elemento de transformação da própria realidade. Esta ênfase na educação como um elemento de salvação é profundamente arraigada ao imaginário da sociedade brasileira, é possível depreender que suas raízes provêm do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação que repousam no Brasil da década de 20. Dib (2002, p. 08) comenta

Sabemos que, possivelmente, não antes da República e até a década de 20, avançando o desenvolvimento do "espírito positivista-ilustrado" e do "espírito capitalista", formou-se no Brasil a percepção coletiva e a consciência geral que configurou a temática da educação como problema afeto ao próprio destino da nacionalidade, como questão nacional e, portanto, governamental. Assim, viveu o país, nos anos 20, um clima de efervescência dos assuntos educacionais, os movimentos de entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico, que, calcados na defesa da escola pública e popular como via de ascensão social para os indivíduos, de formação do homem brasileiro e, enfim, de melhoramento e democratização do país, consolidaram-se no final dessa década e começo da década de 30 como questão de interesse coletivo e de salvação nacional. Paulatinamente, ao lado do desejo de racionalização do país (urbanização, industrialização e modernização), acentuava-se o desejo de (re) formar almas brasileira, manifestado já nos primórdios da primeira república, marcando o início do furor pedagógico republicano que, devidamente alimentado pela compulsão

para formar e pelo positivismo gestionário, oriundos da mentalidade moderna, penetrou profundamente a educação brasileira.

Este otimismo pedagógico tende a considerar que a educação é libertadora por si só, sem levar em conta que a educação pode promover justamente o contrário, ou seja, pode moldar o indivíduo para que ele se prepare para trabalhar em prol de um projeto de sociedade. No caso do Brasil, o projeto em questão estava ligado ao processo de industrialização, sendo assim, podemos perceber que esta educação está fortemente alicerçada em fundamentos técnicos e científicos capazes de fornecer mão-de-obra necessária para este fim. Segundo Dib (2002, p. 20), esta crença neste tipo de educação que na verdade, trata-se de um “[...] positivismo gestionário”, se baseia na ideia de que o ser humano está destinado ao progresso, de um andar para frente”. Entretanto, tal ideia de progresso está frequentemente sendo refutada pela realidade histórica, basta observarmos o fracasso do projeto da modernidade manifesto pelas guerras, fome, miséria etc. para questionarmos a ideia de que a razão instrumental é capaz de dominar a natureza. Apesar disso, este mito de progresso é reiterado constantemente pela narrativa das professoras, através de expressões como: “ainda tenho muito chão pela frente [...]” (professora Crisântemo); “[...] mas a gente vai à luta procurando melhorar, mas a gente vai levando”. (Professora Bromélia). Dib (2002) vai justamente, nos chamar atenção para o poder do mito do progresso, que mesmo diante do notável fracasso da soberania da razão, continuar a orientar o discurso pedagógico:

Apesar do mal estar ter se instalado na educação e nos seus discursos (Favareto, 1991), e do escárnio pós-moderno que recaiu sobre os projetos de sistematização do processo educativo (Favareto, 1994), a educação mantém-se sob a égide da razão iluminista. Ela continua sendo reiteradamente apresentada como o instrumento estratégico para a consecução do desenvolvimento e da modernização nacionais, seja na perspectiva político-econômica (formação/qualificação do cidadão e do trabalhador), seja na perspectiva sócio-cultural (equalização das desigualdades e acesso ao patrimônio cultural da humanidade), mantendo-se persistentemente, como modo fundamental de gestão do social. (DIB, 2002, p.23)

De fato acreditamos ser a educação um meio importante para a transformação social, mas ao darmos ênfase somente a este aspecto estamos valorizando apenas a questão da luta e da ascensão social em detrimento do sentido de formação do indivíduo. Podemos perceber segundo Durand (2002) que esta visão de educação se coloca a serviço do paradigma dominante, onde o

imaginário heroico prevalece, demonstrando a predominância do Regime Diurno da imagem.

Compreendemos, no entanto, que esta foi a primeira aproximação que tivemos com as professoras, sendo assim, ainda não tivemos até este momento, o tempo necessário de aprofundarmos nosso diálogo a ponto de acessar elementos dessas narrativas que nos permitissem inferir aspectos latentes do imaginário. Partimos então, para a segunda heurística, na qual solicitamos que cada professora levasse um objeto para o próximo encontro; algo de seu apreço, que fizesse parte de sua intimidade.

3.2 Objetos que contam histórias

No esforço de tecer os fios da confiança, buscávamos mais brechas para dialogarmos com o imaginário das professoras, e esta entrada precisava ser autorizada, e construída para que não se tornasse uma invasão. É preciso farejar, bater na porta. Daí surgiu a ideia de solicitar que cada uma trouxesse de sua casa, um objeto, algo que fosse significativo. Assim, esse objeto poderia fornecer pistas para delinear essa dimensão que nem sempre se revela com clareza na sala de aula. Entretanto, não foi definido um tema específico para o exercício, o objeto escolhido poderia ser qualquer um, desde que fosse trazido de casa¹³.

O jogo foi acolhido como um abraço. Cada uma estava com o objeto nas mãos ao entrarmos na sala, de imediato sentimos este acolhimento, pois para escolhê-lo, cada uma precisou de uma reflexão acalentada fora do local de trabalho: o espaço íntimo da própria casa.

Vivemos, desde o nascimento, cercados por objetos, e muitas vezes, a partir da relação que travamos com eles, passam a designar dimensões importantes de nossas vidas, acabam por nos construir e até mesmo, fornecer pistas sobre quem

¹³Esta atividade com o objeto veio para nós inspirada pelo trabalho do Professor Doutor João de Deus Vieira Barros, que orienta esta pesquisa. Barros (2008, p.121) realiza várias experiências educativas a partir de objetos de uso cotidiano, partindo do pressuposto de que os “objetos possuem uma linguagem própria e se intercomunicam, tais como as palavras, os símbolos e os sentimentos”.

somos, já que são objetos simbólicos. Durand (1988, p. 12) aponta que um símbolo é sempre a “[...] epifania de um mistério”, ou seja, ele é sempre inadequado, visto que trata-se de um signo eternamente privado do significado em outras palavras, um símbolo vai representar o indizível, tornar visível o invisível e esta representação será, inevitavelmente incompleta, será sempre uma aproximação, uma recondução do sensível, do figurado, ao significado. Podemos então, afirmar, segundo a perspectiva durandiana, que os símbolos vão representar:

Coisas ausentes ou impossíveis de se perceber, que por definição acabarão sendo, de maneira privilegiada, os próprios assuntos da metafísica, da arte, da religião, da magia: causa primeira, fim último, finalidade sem fim, alma, espírito, deuses etc. (DURAND, 1988, p. 13)

A partir deste conceito de símbolo, podemos pressupor que o objeto escolhido constitui-se numa possibilidade de revelar a subjetividade, pois que estes influenciam secretamente as vidas destas professoras, já que são materiais simbólicos, tal como nos diz Gonçalves (2007)

Seja no contexto de seus usos sociais e econômicos cotidianos, seja em seus usos rituais, seja quando reclassificados como itens de coleções [...], os objetos materiais existem sempre, necessariamente, como partes integrantes de sistemas classificatórios. Esta condição lhes assegura o poder não só de tornar visíveis e estabilizar determinadas categorias sócio-culturais [...] como também o poder, não menos importante, de construir sensivelmente formas específicas de subjetividade individual e coletiva. (GONÇALVES, 2007, p. 08)

Torna-se então, coerente afirmar que os objetos “falam sobre nós”, podendo ser considerados como narrativas constituintes da identidade e da memória dessas professoras, tal como afirma Weiner (apud GONÇALVES, 2007, p. 26)

[...] nós usamos objetos para fazer declarações sobre nossa identidade, nossos objetivos, e mesmo nossas fantasias. Através dessa tendência humana de atribuir significado aos objetos, aprendemos, desde a tenra idade que as coisas que usamos veiculam mensagens sobre quem somos e sobre quem buscamos ser. [...] Estamos intimamente envolvidos com objetos que amamos, desejamos ou com os quais presenteamos os outros. Marcamos nossos relacionamentos com objetos [...]. Através dos objetos fabricamos nossa auto-imagem, cultivamos e intensificamos relacionamentos. Os objetos guardam ainda o que no passado é vital para nós [...] não apenas nos fazem retroceder no tempo como também tornam-se os tijolos que ligam o passado ao futuro.

A autora destaca a relação que travamos com os objetos que nos cercam e o quanto estes podem revelar acerca de nossas identidades, pois são uma forma

de extensão de nós, são criações humanas que também nos constroem a ponto de não podermos mais viver sem eles. Portanto, demoraremos nosso olhar sobre os objetos que foram trazidos pelas professoras, buscando as possibilidades de interseções com a teoria do imaginário.

Ao chegarmos à escola, numa sexta-feira de manhã, estavam as professoras presentes, cada uma com seu objeto na mão. Organizamos uma mesa a qual chamamos de “altar”:



Figura 6 - Objetos
Fonte: Autoria própria

A dinâmica constituiu-se da seguinte forma, por alguns instantes observamos o conjunto formado pelos objetos trazidos. A seguir, cada uma pegou o seu, sentamo-nos em círculo e uma de cada vez, contou às histórias que destacaremos a seguir:

Eu trouxe este ursinho que está velhinho e tem história! Eu ganhei este ursinho de duas amigas, em um momento muito difícil da minha vida. Que eu estava passando por um problema de doença, estava hospitalizada, e esse ursinho ajudou na minha recuperação. (Professora Helicônia)

Eu trouxe uma fotografia que eu gosto muito. Eu acho que meu filho tinha dois anos nesta foto aqui. E a gente está na praia [...] então, não precisa nem dizer muito, este aqui é meu tudo, a minha vida, só quem é mãe sabe o que significa um filho na vida de uma mãe! Nem posso falar muito se não desando a chorar! (Professora Palma)

Bom, eu trouxe a foto da minha filha. Realmente um objeto que faz sentido para mim, tem que se relacionar a ela, principalmente quem é mãe de filho único sabe o que significa. Eu queria ter mais tempo com ela [...] aquela coisa de mãe, né gente? Ela é minha amiga de todos os momentos, ela tem vinte e cinco anos, mas pra mim ela tem quatro [...] cinco! Ela é meu bebê! (Professora Esperança)

Eu trouxe duas fotos da minha família. Tudo bem que a família é pai, é mãe, são os irmãos, mas tem aquela também que a gente constrói, o marido, os filhos. Um momento significativo na minha vida foi meu casamento, a chegada das minhas filhas e em especial a chegada da minha bebezinha. E aqui (na foto) elas já estão maiores, elas são tudo pra mim, minha razão de ser, tudo o que eu faço é pensando nelas, a família, a gente sabe que é a base de tudo, né? E eu sou muito família, tanto na questão dos meus pais, dos meus irmãos, quanto também na questão dos meus filhos. Então, isso aqui pra mim é tudo. (Professora Guarujá)

Eu fiquei pensando em um objeto que fizesse sentido pra mim, mas não consegui pensar em outra coisa. Então, eu trouxe a minha bíblia. Pensei também na família, mas a família está aqui dentro. Eu queria trazer a minha primeira bíblia, mas eu já “dei ela”. E eu trouxe a bíblia por que ela me acompanhou desde que eu era pequeninha, desde que eu me entendo por gente. Minha mãe sempre leu as histórias para mim, eu sempre escutei na igreja [...] então isso sempre fez parte da minha vida. Além da família que sempre esteve presente, foi a palavra de Deus na minha vida. E ela tem me acompanhado sempre, sempre, sempre. E para vocês terem uma ideia, eu trouxe a minha bíblia cheia de figurinhas, que eu amo, não é? E a coisa mais significativa pra mim é ter a esperança e ter a certeza de que Deus me ama, que eu sou amada por Deus acima de tudo, mesmo que a família me decepcione, mesmo que as pessoas que eu amo me decepcionem, eu sei que Deus nunca vai me decepcionar, e aqui eu trouxe a bíblia simbolizando este amor que Ele tem por mim e que eu tenho por Ele. É a coisa mais preciosa que eu tenho e que eu podia dividir com vocês hoje. (Professora Calliandra)

Eu trouxe uma revista! Foi uma das primeiras revistas que eu tive na minha vida, é uma revista de artesanato que eu uso muito em meu trabalho. (Professora Bromélia)¹⁴

¹⁴ As professoras Calumbi e Crisântemo não participaram desta heurística, pois não compareceram ao encontro.

A professora Helicônia foi a primeira a falar e mostrar seu objeto, um urso de pelúcia desgastado pelo tempo, seu gesto e sua fala estavam embargados e transmitiram para nós a emoção que o brinquedo suscitava. Como podemos perceber, o urso materializou o carinho que suas amigas tinham por ela, tornando-se uma espécie de amuleto que a acompanhou em um momento difícil de sua vida.

A doença nos obriga a recolher-nos, afastados da vida social temos a oportunidade de nos destacar do ritmo vertiginoso da vida e criar um momento de acolhimento. É também em períodos de doença que a ideia da morte se faz presente, emerge das gavetas onde procuramos guardá-la. Assim, neste espaço de intimidade no qual lutamos contra a doença e suas garras afiadas, nos confrontamos com a presença da morte: um momento de medo e de necessidade de acolhimento.

Na história de Helicônia, um urso de pelúcia presenteado pelas amigas, vem lhe dar apoio neste momento de confronto. O urso, de acordo com a classificação durandiana, é um símbolo teriomórfico, ligado ao regime diurno da imagem. Os símbolos teriomórficos se relacionam com as representações negativas dos animais e expressam, sobretudo o “[...] terror diante da mudança da morte devoradora” (DURAND, 2002, p.89), porém tal símbolo encerra uma característica ambivalente, pois apresenta-se miniaturizado, ou seja, o urso que é um animal feroz passa por um processo de gulliverização, o que vai inverter suas características de virilidade. Tal procedimento liga o urso de pelúcia ao regime noturno da imagem. Segundo Durand (2002, p. 214) “A gulliverização integra-se assim, nos arquétipos da inversão, [...]. É inversão da potência viril, confirma o tema psicanalítico da regressão sexual ao bucal e ao digestivo”. O autor ainda afirma que este processo de gulliverização, pela confusão do sentido passivo e ativo que implica é, tal como a dupla negação, capacidade de inversão do sentido diurno das imagens. Essa inversão vai metamorfosear os grandes arquétipos do medo, transformando-os em seus valores benéficos.

Bachelard (2008, p. 159) vai afirmar que é pela imaginação que criamos o mundo, assim a representação “[...] vai comunicar aos outros nossas próprias imagens.” Desta forma, ao miniaturizar algo, podemos, simbolicamente, possuir essa coisa. O urso de pelúcia sugere o triunfo sobre a morte, pois que é um animal forte, viril, capaz de destroçar um ser humano em segundos, ao ser reduzido a bicho de pelúcia, parece dominado, torna-se um animal “fofo” e inofensivo. Tal procedimento

é capaz de fazer emergir na consciência a possibilidade de inverter a potência devoradora da própria doença.

A segunda a apresentar seu objeto foi a Professora Palma. Ela levou uma foto em um porta-retratos, dela e de seu filho num momento de laser: o menino está no colo da mãe que passa os braços, amorosamente ao seu redor, os dois estão na praia, num dia de sol.

A professora Palma tem seu filho no colo, uma imagem que a primeira vista já sugere a proteção materna. Por isomorfismo a imagem do colo conduz à concavidade do órgão sexual feminino, segundo Durand (2002, p. 241), há “[...] um trajeto semântico entre o colo e a taça”. Um símbolo da intimidade que se inclui no regime noturno da imagem. Prosseguindo este trajeto, chegamos à imagem da caverna: um abrigo também, segundo o autor, ligado ao ventre materno que sugere além da proteção uma espécie de exorcismo das trevas que são atributos primordiais da caverna. O relato, a Professora Palma expressa com clareza o amor pelo filho, ela afirma que ele é sua própria vida, desta forma, ao trazer à tona esta imagem, Palma parece revelar o desejo de proteger seu filho, e a si própria, tal como descreve o supracitado autor, Durand (2002, p. 241) “[...] do mundo do risco temível e hostil para se refugiar no substituto cavernoso do ventre materno”

Em segundo plano, ao fundo do tema principal da foto, observamos um dia ensolarado. A luz penetra a imagem e ilumina a cena do filho no colo da mãe, pelas roupas, percebemos que os dois estão na praia, num dia de sol. Assim, existe uma luminosidade que constela com o colo da mãe. A luz é um símbolo espetacular, ligado ao regime diurno da imagem. Percebe-se então, um movimento oposto que evoca o acolhimento e a ascensão sugerida pela luminosidade. A proteção da mãe, o colo, mostra-se como um elo entre o filho e a conquista do mundo, da iluminação. Assim ao trazer-nos esta imagem, a professora Palma possibilita a compreensão de que ela, através de seu trabalho e da sua proteção, é responsável pelo desenvolvimento do filho e de sua vitória frente às vicissitudes da vida.

Tal percepção nos sugere que esta cena fotográfica pode se relacionar a uma dimensão utópica; ilustração do imaginário educacional descrita por Wunenburger; Araújo (2006), anteriormente já enunciada neste estudo. Nessa ilustração os autores abordam a obra *Utopia*, de Tomás Moro, na qual ele apresenta o percurso humano até chegar a uma cidade ideal, fictícia onde os conflitos são

superados. Nessa viagem a educação tem um papel fundamental na construção de modos de viver que sejam condizentes com a gestação deste “homem ideal”.

Através de símbolos teriomorfos, nictomorfos e catamorfos¹⁵, Tomás Moro coloca as imagens do tempo, da vida e da queda e desenvolve os esquemas de tempo e morte, luz e sombra, abismo e queda, para, por antítese, através de símbolos ascensionais, espetaculares e diáiréticos, colocar, depois, as imagens de verticalização e transcendência e o tema do herói e dos processos de purificação, inscrevendo a utopia no que Gilbert Durand chama o regime diurno da imagem. (ARAÚJO, 2004, p. 121)

Os objetos trazidos pelas professoras Guarujá e Esperança, assim como a professora Palma, foram fotos relacionadas à família. Observamos nestas imagens a ausência de metáforas, aqui “a coisa é tomada pela própria coisa”, o que demonstra a predominância do pensamento direto e o consequente empobrecimento do imaginário. Já falamos anteriormente sobre a iconoclastia que reina no meio escolar, iconoclastia que se expressa, segundo Duborgel (1992, p. 13), pela “[...] domesticação ou evicção da imaginação simbólica pelo pensamento direto do objeto da percepção pelo conceito”. Talvez seja por sofrerem esta domesticação em seus processos de formação que as professoras recorrem “ao jeito mais fácil” de resolver o desafio proposto que era: trazer um objeto que lhes fosse significativo. Entretanto, segundo a Teoria do Imaginário, Durand (apud ARAÚJO, 2004, p.119)

[...] há uma integração entre o imaginário e a razão. Esta integração manifesta-se pela antecendência e transcendentalidade do imaginário e dos seus modos arquetipais, simbólicos e míticos, que atravessam os discursos mais racionais.

Portanto, a partir desta crença, nos propomos a escarafunhar as imagens trazidas, atrás de pistas que nos permitam segundo Barros (2011) leituras entrelineares. Essas professoras, através de seus objetos, trouxeram a família para o centro da reflexão. É patente em suas narrativas a preocupação com seus entes queridos, entretanto podemos inferir a partir das falas, um aspecto latente: a expressão de uma certa culpa em relação ao tempo dedicado à família. Estas falas, relacionadas à família são reiteradas diversas vezes pelas professoras, como podemos destacar nos trechos a seguir:

¹⁵ Terminologia durandiana que designa símbolos relacionados aos animais, à escuridão e à queda.

[...] só quem é mãe sabe o que significa um filho na vida de uma mãe! Nem posso falar muito se não desando a chorar! (Professora Palma)

Bom, eu trouxe a foto da minha filha, realmente um objeto que faz sentido para mim tem que se relacionar a ela, principalmente quem é mãe de filho único sabe o que significa. Eu queria ter mais tempo com ela [...] aquela coisa de mãe, né gente? Ela é minha amiga de todos os momentos, ela tem vinte e cinco anos, mas pra mim ela tem quatro... cinco! Ela é meu bebê! (Professora Esperança)

Eu trouxe uma foto da minha família. Tudo bem que a família é pai, é mãe, são os irmãos, mas tem aquela também que a gente constrói, o marido, os filhos. Um momento significativo na minha vida foi meu casamento, a chegada das minhas filhas e em especial a chegada da minha bebezinha. E aqui (na foto) elas já estão maiores, elas são tudo pra mim, minha razão de ser, tudo o que eu faço é pensando nelas, a família, a gente sabe que é a base de tudo, né? E eu sou muito família, tanto na questão dos meus pais, dos meus irmãos, quanto também na questão dos meus filhos. Então, isso aqui pra mim é tudo. (Professora Guarujá)

Eu fiquei pensando em um objeto que fizesse sentido pra mim, mas não consegui pensar em outra coisa. Então, eu trouxe a minha bíblia. Pensei também na família, mas a família está aqui dentro. (Professora Calliandra)

Percebemos que das seis professoras que participaram do exercício, quatro trouxeram imagens que constelam em torno da família (mãe, filho, bebê...). De forma indireta, as suas profissões estão presentes nas falas, quando elas tocam na dimensão do tempo, pois se pressupõe que o tempo não gasto com a família é dedicado ao trabalho. “Eu queria ter mais tempo com ela... aquela coisa de mãe, né gente?” (Professora Esperança). As narrativas representam então, uma tensão entre a família e o tempo dedicado ao trabalho, que se manifesta por uma valorização extrema da imagem da família. A família remete a ideia do repouso, o paraíso perdido, o espaço de intimidade para onde todas desejam voltar.

Tal aproximação entre a família e esta necessidade humana de regressar às origens, nos conduz ao mito do paraíso, que se insere nas estruturas místicas descritas por Durand (apud ARAÚJO, 2004) no regime noturno das imagens, porém percebemos que os símbolos nunca são puros, observamos um trajeto entre os regimes diurno e noturno que vai buscando equilibrar a consciência, organizando as imagens da realidade que nos cerca através de um fluxo contínuo no qual o ser humano vai se “[...] reinventando, deixando de ser o que era para chegar a ser o que ainda não é.” (PATRÃO, 2012, p. 61). Este trajeto revela, mais uma vez a utopia como ilustração do imaginário educacional, segundo Araújo (2004), a própria imagem do ventre arredondado da mãe pode remeter ao formato da Ilha de Utopia descrita por Tomás Moro:

Este simbolismo do ventre da ilha de Utopia sugere, de igual modo, a imagem arquetípica da mãe, que reforça a associação das ideias de refúgio, de microcosmo, de mundo reduzido, de espaço circular perfeito, espécie de “terra santa”. Também para a mesma imagem da mãe remete o simbolismo da cidade de Amaurota, com sua forma quadrangular, rodeada de elevadas muralhas, com torres fortes, e cercadas, de três lados, por fossos largos e profundos e cheios de sebes e silvados e, do quarto lado, pelo próprio rio. Com efeito, no seu simbolismo a cidade corresponde ao refúgio quadrado, estando-lhe associado ao símbolo das muralhas, que exprimem as ideias de defesa e proteção, englobadas na imagem arquetípica da mãe. (ARAÚJO, 2004, p. 125)

O próximo objeto que tentaremos compreender no contexto da narrativa das professoras é a bíblia trazida pela professora Calliandra. Vale ressaltar que a professora Calliandra também faz referência à família, talvez motivada pela fala das outras professoras, ela afirma que a família “está ali dentro” (da bíblia) e também diz que sua mãe contava para ela as narrativas bíblicas. De certa forma, a bíblia amplia o conceito de família e traz para o nosso universo, uma dimensão religiosa. A Bíblia é um grande símbolo da cultura ocidental que buscaremos agora, ler através do diálogo com a teoria do imaginário.

A princípio podemos considerar a bíblia como um símbolo ascensional, já que revela uma dimensão espiritual, através dela o ser humano pode elevar-se a Deus, perceber-se como imortal, subir aos céus. Assim, acredita-se que lendo e vivendo as mensagens bíblicas o ser humano pode vencer a morte, vencer a queda do “mundo”. É também um símbolo diairético na medida em que suas narrativas são guiadas “[...] pela intenção polêmica que coloca em confronto os contrários” (DURAND, 2002, p.158), ou seja, tem uma intenção dualista, moralizante, através da separação, purificação do domínio profano. Podemos ainda incluí-la entre os símbolos espetaculares: No princípio era o verbo, verbo e luz são palavras presentes nas narrativas bíblicas, é através da palavra que se alcança a luz, a bíblia ilumina a humanidade. Tais afirmações podem ser corroboradas por Pitta (1995, p. 07),

Na tradição medieval, o Cristo é constantemente comparado ao sol, ele é chamado *sol salutis*, *sol invictus*, ou ainda, em nítida alusão a Josué, *sol occasumnesciens* e, segundo santo Eusébio de Alexandria, os Cristãos, até o século V, adoravam o sol nascente".(...) O olho e o verbo são parte do isomorfismo luz-visão; visão e distância (o olho vence o espaço), o olho do pai (de Deus), olho solar e uraniano; divindades com "mil olhos", valor simbólico intelectual e moral do olho. Ver é saber. Luz e palavra andam juntas.

Torna-se então, coerente afirmar que este símbolo se enquadra, predominantemente, no regime diurno da imagem, revelando uma tendência de negação do tempo e da morte através de uma atitude heroica que aumenta o “[...] aspecto tenebroso da face de Cronos”, escapando assim da “[...] ameaça noturna”. (DURAND, 2002, p.121)

Chegamos então, ao nosso último objeto, a professora Bromélia trouxe uma revista, que segundo ela, a ajuda muito nas suas aulas. Trata-se de uma revista de artesanato que a professora utiliza como inspiração no seu trabalho. De todas as professoras esta foi à única que não fez referência à família ou a aspectos íntimos, a professora Bromélia permaneceu no nível ligado à profissão que marcou as narrativas de apresentação na primeira heurística utilizada neste trabalho. (Onde meus sapatos pisaram até aqui). Entretanto, a escolha da revista indica que a Arte faz parte do cotidiano desta professora, ela sempre pesquisa e utiliza estratégias que envolvem a arte para alimentar o dia a dia do seu ofício, e a revista que ela trouxe reforça a expressão desta busca em sua trajetória. Tal disposição para a descoberta e inclusão da Arte no cotidiano da escola, traz à tona outra ilustração do imaginário escolar proposta por Wunenburger; Araújo; que seria o fascínio pela atividade lúdica. Segundo os autores, a atividade lúdica tem como função principal “[...] equilibrar a tensão dualista entre o Regime diurno e o Regime Noturno que constituem o nosso imaginário.” (WUNENBUGER; ARAÚJO, 2006, p. 60). Assim o objeto trazido pela professora, apesar de não revelar muitos aspectos relacionados à sua vida fora da escola, reforça seu compromisso com seu ofício de ensinar a partir de práticas lúdicas que, segundo Bachelard (apud WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 61), permite-nos “[...] escapar à tirania do real”, abrindo espaço para o imaginário na sala de aula.

Notamos o tema da maternidade recorrente em quase todas as narrativas relacionadas aos objetos. Tal redundância pode revelar a força motriz que anima e justifica os esforços empreendidos por estas mulheres para desempenharem seus papéis como mães, esposas e professoras. Elas acreditam e aceitam a responsabilidade de guiar seus filhos através jornada heroica da vida, mesmo que para isso, tenham que conviver com a tensão de se ausentarem dos lares saindo para lutar pela sobrevivência financeira da família, objetos trazidos pela maior parte das professoras apontam para uma resposta a esta tensão, através de imagens que remetem a um retorno ao lar e à proteção da família. Tais representações são

coerentes com a realidade da escola já que pelo menos, noventa por cento do quadro de funcionários, é composto pelo sexo feminino, este predomínio é notável também em outras instituições da educação básica e infantil, onde existem muito mais mulheres do que homens em contato com as crianças. Tal constatação remete-nos, mais uma vez, ao arquétipo da Grande Mãe, já mencionado ao tocarmos nas utopias educacionais. Entretanto, o fato do tema ter se repetido inúmeras vezes, nos impele a aprofundar um pouco mais os estudos acerca deste arquétipo.

Segundo Brandão (1997), os primeiros indícios do culto à Grande Mãe (ou Terra-Mãe) remetem ao período Neolítico II, o qual antecede à chegada dos Indo-Europeus ao território Hélade. O que equivale dizer que as origens desta divindade repousam em uma época anterior à constituição da Grécia, a “Grécia antes da Grécia” (BRANDÃO, 1997, p.44). Neste período, onde plantar era a principal atividade, o homem cuidava dos rebanhos e a mulher se encarregava da agricultura desta forma, a fertilidade feminina exercia uma grande importância, o que justifica o culto ao arquétipo da Grande Mãe que era representada por deusas de formas volumosas, cuja função era fertilizar o solo e tornar fecundos os rebanhos e os seres humanos. Durand (2002) vem reafirmar a crença na Terra Mãe:

Essa crença na divina maternidade da terra é certamente uma das mais antigas; de qualquer modo, uma vez consolidada pelos mitos agrários, é uma das mais estáveis. A prática de dar à luz sobre a terra difundida na China, no Cáucaso, entre os maori, na África, na Índia, no Brasil, no Paraguai, tal como entre os antigos gregos e romanos, permite afirmar a universalidade da crença na maternidade da terra. (DURAND, 2002, p.230)

Com o passar do tempo, o culto a Grande Mãe foi adquirindo outras formas, através de projeções que se manifestam no culto a sacerdotisas e outras deusas:

Claro que poderiam multiplicar os nomes, as projeções e as hipóstases da Grande Mãe em todas as culturas, mas esta permanece sempre e invariavelmente como algo acima e além das apelações: mãe dos deuses, mãe dos homens e de tudo quanto existe na terra, a Grande Mãe é um arquétipo. [...] Pouco importa, portanto, que deusas tipicamente cretenses, como Réia, Hera, Ilítia, Perséfone, Britomártis, meras transposições da Grande Mãe, tenham sido assimiladas pelos gregos com funções, por vezes, diferentes das que exerciam em Creta, porque um traço comum sempre as prendeu ao velho tema minoico: a fecundidade. (BRANDÃO, 1997, 58-59)

Assim, o Arquétipo da Grande Mãe, foi se desdobrando no decorrer do tempo, originando deusas de caracteres mais especificamente definidos:

Hera tornou-se a “mãe dos deuses” [...] Ilítia, sempre ligada a Hera, tornou-se a deusa dos partos. Perséfone recebeu mãe grega: Deméter, deusa da vegetação. Britomártis, “a doce virgem” [...], assimilada a Ártemis, tornou-se, como esta, deusa da caça e deusa-lua, mãe noturna da vegetação. A Grande Réia converteu-se em esposa de Crono.

Este arquétipo representa a própria vida no seu estado passivo, em perpétua evolução, em seus aspectos de fecundidade, defesa e proteção. Encarnando o esquema cíclico que evoca a vida-morte-vida como uma roda a girar, sendo a mudança, a única coisa a permanecer. A Grande Mãe teria então o poder de vencer o tempo através da capacidade de originar a vida e o alimento, dominando o devir e as condições essenciais para a sobrevivência humana, configurando desta forma o que Durand (2002, p. 280) vai designar como: “Ambição fundamental de dominar o devir pela repetição dos instantes temporais, vencer diretamente Cronos já não com figuras e num simbolismo estático, mas operando sobre a própria substância do tempo, domesticando o devir.”

Assim podemos considerar que a Grande Mãe personifica um símbolo cíclico, do regime noturno da imagem. Segundo Durand (2002) estes símbolos gravitam todos em torno do domínio do próprio tempo. Além disso, este símbolo é capaz de promover a harmonia entre contrários: Vida e morte, realizando uma síntese. Esta capacidade de harmonizar os contrários faz com que a Grande Mãe apresente uma característica de ambiguidade. A Grande Mãe encarna os poderes da morte e do renascimento ligados às forças da natureza que tanto geram a vida quanto podem destruir tudo o que há. Tal como o autor nos demonstra:

Também as grandes deusas que, nessas constelações, vão substituir o Grande Soberano masculino e único da imaginação religiosa da transcendência serão simultaneamente benéficas, protetoras do lar, doadoras de maternidade, mas quando necessário, conservam uma sequela da feminilidade temível, e são ao mesmo tempo deusas terríveis, belicosas e sanguinárias. (DURAND, 2002, p. 200)

É válido ressaltar que estas características não aparecem de forma explícita nas narrativas das professoras, porém o fato do tema ligado à maternidade redundar nas falas revela o que Cassirer (apud DURAND, 1996, p. 95) vai chamar de “[...] pregnancy simbólica”. Arquétipos como o da Grande Mãe vão originar narrativas míticas que articulam processos lógicos que nos orientam

paradigmaticamente, dessa forma os reiteramos em nossas falas, como bem exemplifica Durand;

Estas articulações são redundantes, o que significa que o mito [...] é forçado a folhear [...] a repetir, quase que diria a repisar. Um pouco como numa aula- estamos todos num universo mítico que necessita mostrar aquilo que não é visível e vemo-nos forçados a repeti-lo de formas diferentes [...] (DURAND, 1996, p. 96).

Dessa forma pudemos lançar um rápido olhar para as motivações mais aprofundadas que subjazem as narrativas destas professoras, pois que, estes objetos, constelam imagens que revelam um pouco de suas tensões relativas à dinâmica família-trabalho, dramas pessoais que exigiram um período de reclusão e fortalecimento, seus investimentos pessoais em seus trabalhos e a presença da religiosidade em suas condutas de vida. Podemos observar que as narrativas apontam para a crença no poder da educação como elemento transformador, para a necessidade de retorno ao acolhimento do lar e a dimensão da fé como ponto de equilíbrio e organização da vida social. Tais elementos podem nos levar a inferir um predomínio de imagens do regime diurno, porém há também a presença das imagens de intimidade, aconchego e maternidade relacionadas ao regime noturno. Destacam-se também as ilustrações do imaginário educacional referentes aos temas da utopia e do fascínio pela atividade lúdica.

Como continuação das heurísticas que fizeram parte da oficina de contadores de histórias, solicitamos que cada professora trouxesse um livro de uma história que quisessem contar. É sobre estas histórias escolhidas e as imagens síntese compostas pelas professoras, que vamos nos debruçar a partir de agora.

3.3 Histórias que falam sobre nós

Chegamos então a um momento crucial: a escolha da história. Qual história contar? As professoras deste estudo percorreram um caminho até chegarem a esta escolha, revisitaram suas lembranças e contaram histórias que tinham em suas memórias. Era chegada a hora de escolher um texto literário para contar, transpor da letra à voz, o que exige que elas se apropriem de criações que não são suas, de textos que foram escritos por outras pessoas, para contar como se as

tivessem vivido ou testemunhado. Para fazer uma história emergir através da voz, é preciso que haja um enlace com a narrativa, é necessário que história e contador pertençam um ao outro, numa espécie de casamento.

Quem é contador de histórias sabe da “dor e da delícia” que é escolher uma história para contar! É um trabalho de garimpo. Quem conta fala sobre si mesmo e sobre todo mundo ao mesmo tempo. Assim, podemos afirmar que o conto não é escolhido por acaso, de certa forma, é o conto que nos escolhe, fala sobre e através de nós. É o imaginário de quem conta que constitui o sopro primordial que vai animar as histórias. Para Benjamin (1994), o intercâmbio de experiências é o fundamento das narrativas, segundo ele “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes”. (BENJAMIN, 1994, p. 201). Dessa forma, o cabedal de experiências das professoras será também o estofo que vai construir (ou reconstruir) a história que será contada.

A escolha do conto é sempre um momento muito delicado e especial, é uma escolha pessoal, que varia de contador para contador, acreditamos que há aspectos subjetivos que interferem na escolha do texto, aspectos estes que nos interessam em particular, pois a partir das histórias escolhidas podemos vislumbrar uma compreensão das expressões simbólicas das professoras.

Então podemos inferir que a história escolhida pode nos ajudar a acessar o imaginário das professoras, pois que, de certa forma, esses contos as representam. Segundo Freud (2006), o ser humano recorre a três tipos de representações, podendo ser conscientes, subconscientes ou inconscientes. As conscientes, como o próprio nome diz, são as nossas representações ativas, que nós podemos observar se pararmos para prestar atenção, e outras da qual não nos damos conta racionalmente parcial ou completamente, que são as representações subconscientes e inconscientes. Estas últimas, apesar de não passarem pelo crivo da razão, nos afetam diretamente, moldando nossas ações e nosso “estado de ânimo”.

Grande parte do que descrevemos como “estado de ânimo” provém de fontes dessa natureza, de representações que existem e estão abaixo do limiar da consciência. De fato, toda a conduta de nossa vida é constantemente influenciada por representações subconscientes. (FREUD, 2006, p. 242)

Jung (1996) nos chama atenção para o conteúdo simbólico presente na linguagem humana, é certo que nós usamos a linguagem para nos comunicar, porém esta comunicação nem sempre se restringe ao aspecto meramente descritivo, já que esta está impregnada de símbolos. Para o autor,

[...] uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa para além de seu significado manifesto ou imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão. (JUNG, 1996, p. 20)

Ainda para Jung (1996), existem aspectos de nossa percepção da realidade que são inconscientes, fenômenos que reproduzimos de forma inata, que podem ter sido absorvidos de forma subliminar. Estes conhecimentos “[...] brotam do inconsciente como uma espécie de segundo pensamento”. (JUNG, 1996, p. 23). Este fenômeno pode ocorrer na forma de um sonho, por exemplo. Observamos então, que nesse caso específico, as ideias dos dois autores convergem no momento em que demonstram que o inconsciente realiza escolhas. Essas escolhas podem não estar no nível da consciência, mas não deixam de constituir-se em escolhas. Pois refletem motivações profundas, muitas vezes transcendentais à realidade consensual, inacessíveis até mesmo à linguagem: escolhas paradigmáticas.

Desta forma, a escolha de determinadas histórias pode nos fornecer material para observarmos as imagens que constelam neste grupo de professoras. Assim, através das histórias escolhidas poderemos vislumbrar as dimensões patentes (o que está explícito) e latentes (o que está implícito) inerentes ao discurso. Entretanto, agiremos com cautela. Não nos arvoraremos em fornecer nenhuma interpretação definitiva, apenas almejamos farejar pistas que nos levem a uma leitura dentre tantas outras possíveis, já que pisaremos o território misterioso dos símbolos, que sabemos ser insondáveis. É em Zimmer (1988) que ouvimos ecoar o quanto é arriscada a missão que empreendemos nesse estudo:

O conto tradicional e os temas ligados a ele tem sido exaustivamente examinados sob o ponto de vista do antropólogo, do historiador, do literato e do poeta, mas o psicólogo tem tido surpreendentemente pouco a dizer (...) A única dificuldade consiste na impossibilidade de reduzir-se a um sistema confiável a interpretação das formas desveladas. Porque os verdadeiros símbolos contêm algo cuja delimitação é impossível. Sua capacidade de

sugerir e transmitir conhecimento é inexaurível. Isso faz com que o cientista (...) sinta estar em um terreno muito perigoso, inseguro e ambíguo.(...) (ZIMMER, 1988, p. 9)

Para o autor, o que anima os contos e os faz portadores de sentido é o leitor com seu olhar diletante, que ele define como, “[...] aquele que se deleita com alguma coisa” (ZIMMER, 1988, p.10), e ele próprio se coloca como tal, ao debruçar-se em seus escritos, sobre os contos tradicionais. E assim, destina seus estudos “àqueles que se deleitam com símbolos como se conversassem com eles, àqueles a quem alegra viver tendo-os sempre presentes na mente”. (idem, p.10). O autor reconhece a impossibilidade de reduzir os conteúdos simbólicos presentes nos contos a uma só interpretação e assume a postura de diletante frente à sua apreciação. Abrindo dessa forma, o espaço para que o símbolo possa cumprir a sua tarefa de nos guiar no contato com o misterioso, o indecifrável, o desconhecido. Tal reivindicação nos iluminou e nos impeliu a dialogar com sua obra, pois acreditamos também, e já mencionamos isso muitas vezes no decorrer desse estudo, que este mistério constitui-se no grande tempero da educação, mais do que tempero, na sua alma (o prato principal do banquete!): sua força motriz. E, na medida em que se busca afastar a dimensão do risco da sala de aula, afasta-se também esse sentido de prazer, da aventura humana de compreender-se.

Sabemos que no cotidiano escolar, existe uma cobrança sistemática para que as escolhas das professoras sejam orientadas para objetivos utilitários, concordamos com Benjamin (1994, p. 200), quando ele diz que “a narrativa tem sempre em si, uma dimensão utilitária”, o conceito de utilitarismo abordado por Benjamin se difere do utilitarismo empregado nas escolas. Aproxima-se mais da possibilidade da história narrada constituir-se num modelo paradigmático de conduta, do que do esforço contínuo em adaptar o ser humano ao mundo do trabalho. Assim, esforçar-nos-emos para identificar se as motivações de escolhas destas professoras são meramente utilitárias ou não, e para fazer emergir a dimensão simbólica destas narrativas, através, em princípio, da supracitada Classificação Isotópica das Imagens, de Gilbert Durand e Ilustrações do Imaginário Educacional, de Wunenburger & Araújo.

As professoras tiveram uma semana para escolher a história que queriam contar. Não limitamos o tema. A única prerrogativa era: “Escolham uma história que

vocês gostem, que vocês queiram contar.” Cada uma então, levou uma história, cujos títulos apresentaremos e resumiremos a seguir:

- 1- A coruja e a águia fábula de Monteiro Lobato, Professora Palma
- 2- Adivinha quanto eu te amo, fábula de Sam Mc Bratney, Professora Calliandra
- 3- Os conquistadores, David Mac Kee, literatura contemporânea, Professora Esperança:
- 4- Matar sapos dá azar, literatura contemporânea, Hardy Guedes, Professora Helicônia:
- 5- O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, Don e Audrey Wood, Professora Bromélia:
- 6- O ovo, Ivan e Marcello, Professora Guarujá¹⁶:

“A coruja e a águia” (LOBATO, 2012), conta a história da coruja, que cansada de tanta guerra, resolve convidar a águia para a paz. Propõe então um acordo: Que uma não comesse os filhotes da outra. A águia aceitou, porém não teria como reconhecê-los. A coruja os descreveu como “os mais lindos do mundo”. Como a águia não compartilhava da mesma opinião da coruja e acabou por comer-lhe os filhotes por engano.

A história “Adivinha quanto eu te amo” (McBRATNEY, 2013), narra uma brincadeira entre um pai e um filho. O coelho filho desafiou o pai com uma pergunta: “adivinha quanto eu te amo?” O pai entrou na brincadeira, o filho sempre mostrava com o próprio corpo, o tanto que amava o pai. Como o pai era bem maior, sempre ganhava a disputa. Os dois continuam a brincadeira, sempre disputando: “Eu te amo toda a estradinha, daqui até o rio! E eu te amo até depois do rio, até as colinas!” Eles brincam até que o coelhinho fica com sono, mas, antes de cair no sono, o coelho filho lançou o último desafio: “Eu te amo até a lua”, e dormiu antes de ouvir a resposta do pai. Depois que o filho fechou os olhos, o coelho pai sussurrou: “Eu te amo até a lua [...] ida e volta!”

A história “Os conquistadores” (McKEE, 2004) fala sobre um vasto país governado por um General. Os habitantes acreditavam que o seu modo de vida era

¹⁶ Apesar de termos oito professoras participando deste estudo, nem todas compareceram aos momentos da oficina de contadores de histórias, quando realizamos as heurísticas que detalhamos aqui. Entretanto, responderam aos questionários e estiveram presentes em outros momentos da oficina, o que nos impele a preservá-las como sujeitos.

o melhor e que todos deveriam ser como eles, por isso, de tempos em tempos, o General reunia o exército e atacava um país vizinho para dominá-lo. Os países resistiam, mas acabavam sempre por ser conquistados. Com o tempo, o General acabou por dominar todos os países. Todos, menos um. Tratava-se de um país tão pequeno que o General nunca se tinha dado ao incômodo de invadi-lo. Só que agora era o único que restava. Assim, o General e o seu exército puseram-se a caminho. O pequeno país surpreendeu o General, pois não tinha exército nem ofereceu resistência. As pessoas saudaram os soldados invasores como se fossem convidados bem-vindos, de modo que o General e o seu exército foram todos muito bem recebidos. Os soldados conversavam com as pessoas, se divertiam e aprendiam suas canções. Quando o General se apercebeu do que estava acontecendo, ficou furioso. Mandou os soldados para casa e substituiu-os por outros. Mas os novos soldados comportaram-se como os outros, foram bem acolhidos e gostaram do lugar. O General então, voltou pra casa e deixou apenas uns poucos soldados no pequeno país, mas ao regressar notou que levou pra casa os hábitos, as histórias, comidas e as canções do país onde estava. E á noite, quando foi deitar, seu filho pediu-lhe que cantasse para ele. O General cantou-lhe as únicas canções de que se lembrava. Eram as canções do pequeno país. O pequeno país que ele conquistara.

“Matar sapos dá azar” (GUEDES, 2011), narra a saga de um casal que resolve sair da cidade para morar no campo em busca de uma vida melhor. Ao se instalar na casa, a mulher descobre que está repleta de sapos. Imediatamente ordena que os caseiros os matem todos. Este, porém, acostumado à vida no campo, adverte à mulher de que “matar sapos dá azar”. A mulher, que se considera mais sábia do que homem, não liga para a advertência, diz tratar-se de uma “crendice popular”. O caseiro, sem alternativa, vê-se obrigado a executar a terrível tarefa, e mata os sapos. Tal atitude acaba provocando um enorme desequilíbrio ecológico, a casa fica infestada de vários bichos, pois a cadeia alimentar fora alterada, o casal teve que retornar a cidade, provando assim, que o caseiro tinha razão.

“O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” (WOOD & WOOD, 2007), narra a aventura de um ratinho que avista um delicioso morango e resolve logo comê-lo. Porém uma voz o adverte: Cuidado! Você vai pegar esse morango, não é? Mas saiba que tem um urso enorme na floresta que vai querê-lo também! O ratinho se assusta, porém, não desiste de pegar o morango e

vai atrás da sua conquista apesar de muitas dificuldades e das inúmeras advertências da misteriosa voz. O ratinho pega o morango, leva pra casa e tenta a todo custo escondê-lo, mas a voz também é insistente. Até que acaba por convencer o ratinho a dividir o morango com ela. Os dois, o ratinho e a “voz misteriosa” comem o morango e o Grande Urso nunca aparece!

Na história “O ovo” (ZIIIG, 2003), acompanhamos um dia numa fazenda: Todos os dias pela manhã, é o galo que acorda todos os animais. Mas ao despertar, a galinha percebe que está faltando um ovo no seu ninho. Aflita vai perguntando a todos os bichos se viram o seu ovo. Mas ninguém sabe de nada. Foi o porquinho que finalmente avistou o ovinho correndo pros rumos do milharal: Estava recém chegando ao mundo! Os bichos ficaram felizes e o receberam com festa, a galinha e o galo ficaram aliviados e agradeceram ao porquinho. O sol se pôs, a noite caiu, e no dia seguinte, tudo começou novamente: O galo cantou, fazendo todos os bichos despertarem!

Fizemos uma leitura dos contos e uma rápida apresentação dos livros. A seguir, partimos para construir um estandarte com as imagens síntese das histórias, para isso, dispusemos alguns materiais: lãs, colas, tintas coloridas e um tecido branco, nos quais cada professora deveria realizar uma composição que pudesse expressar a imagem mais forte daquelas histórias que trouxeram para contar. Este é um trabalho de imersão, durante o qual deveriam buscar mergulhar na história e se apropriar das suas imagens, buscando trazê-las à tona através dos materiais apresentados.

Nestes materiais, podemos notar uma relação com a costura e o ato de tecer. Tal escolha não foi aleatória, visto que investimos na relação artesanal entre o contador de histórias e a narrativa que a ser trabalhada. É como se o contador tomasse a história em suas mãos, como pedra bruta, e através desta imersão pudesse tomar posse do conto, lapidando-o ou costurando-o em sua própria alma.

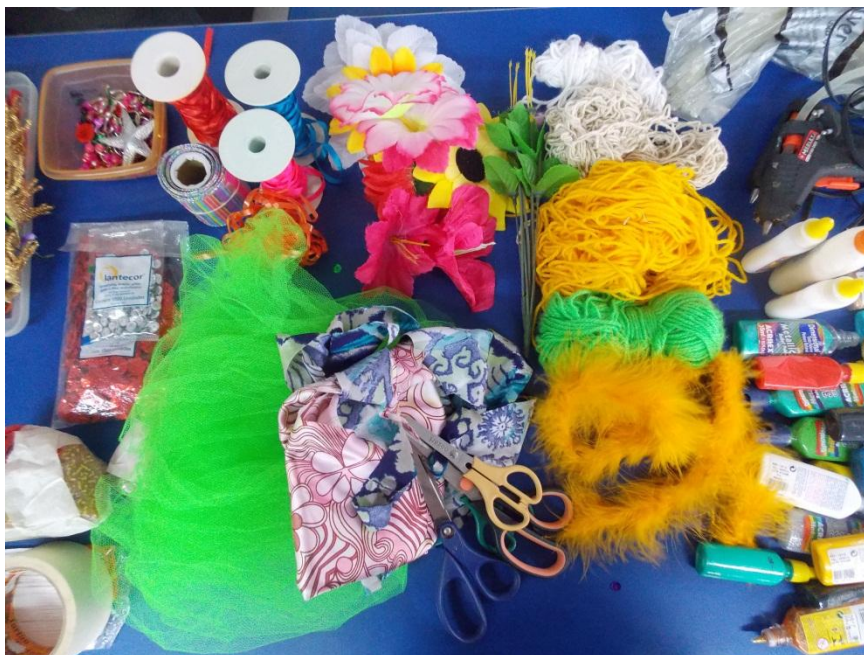


Figura 7 - Materiais para confecção do estandarte
Fonte: Autoria própria

Podemos comparar esta imersão necessária à preparação de uma história para contar, ao esquema da descida proposto por Durand (2002). Para o autor, os símbolos do regime noturno propõe um movimento de descida, a um processo involutivo, reforçado pelos símbolos da intimidade. Assim, o momento de preparação do conto exige que nos recolhamos e para nos fundirmos com o texto escrito, e este processo tende a ser lento. Tal como afirma Durand (2002, p. 201) “Toda descida é lenta, leva o seu tempo, ao ponto de confinar, por vezes, com a laboriosa penetração”. Este momento de reconhecimento do texto escrito configura-se também num momento de autoconhecimento. É verdade que o período de uma oficina não é o suficiente para essa preparação, entretanto, através das metáforas contidas nas heurísticas, podemos sugerir, ainda que de forma não explícita, caminhos para que as professoras trabalhem em suas próximas histórias. Por isso a escolha de confeccionar as imagens das histórias através de tecidos, lãs e linhas. Para Gilbert Durand (2002, p. 321)

Os instrumentos e os produtos da tecedura e da fiação são universalmente simbólicos do devir. Há, de resto, constante contaminação entre o tema da fiandeira e o da tecelã. [...] Os fuso ou a roca, com os quais estas fiandeiras fiam o destino, torna-se atributo das Grandes Deusas, especialmente das suas teofanias lunares. Seriam essas deusas selênicas que teriam inventado a profissão de tecelão e são famosas na arte de tecer.

Com efeito, a partir da metáfora sugerida através da confecção dos estandartes narrativos, propomos a necessidade de um mergulho no conto, mergulho este que sugere um período de gestação e recolhimento que possa germinar dentro do contador, a história que será contada, sem pressa, sem atropelos, demorando o tempo que necessite para se maturar.

Terminado o momento de confecção dos estandartes, iniciamos a narração das histórias a partir das imagens compostas. Mais uma vez em círculo, sentadas nas cadeiras, cada professora mostrou seu tecido e contou a história tecida.

Examinaremos agora, as imagens literárias e pictóricas, buscando estabelecer um diálogo entre elas e os autores da teoria do imaginário supracitados no presente estudo.

Começaremos pela história “A coruja e a águia”, de Monteiro Lobato. Trata-se de uma fábula, cujos personagens principais já vêm enunciados no título: A coruja e a águia. A águia, um animal de grande porte, força e poder não vê na coruja, aparentemente mais frágil e feia do que ela, algo que possa se comparar à sua beleza e acaba por comer-lhe os filhotes. No final do conto, o autor apresenta a “moral da história”: “quem o feio ama, bonito lhe parece”. A prática de explicitar uma única moral para a história é muito comum nas fábulas. Ao fazê-lo, o autor reduz a capacidade simbólica do conto, pois fecha o sentido da narrativa em uma única possibilidade de leitura. Se observarmos os conteúdos simbólicos presentes no texto, perceberemos que existem outras possíveis leituras e inferências que acabam sendo descartadas ao fecharmos a história com uma frase moralizante.

“Tanto a coruja como a águia são símbolos teriomórficos ligados ao regime diurno da imagem, sendo a coruja um pássaro noturno, de valorização negativa e a águia um pássaro diurno, de valorização positiva.” (DURAND, 2002, p. 69). Segundo Durand (2002, p. 131), a coruja é vista como um “[...] mero símbolo das trevas” enquanto a águia costuma aparecer nos contos “[...] desanimalizada em proveito de sua função”, pois está relacionada à nobreza, à demonstração de força e superioridade. Apresenta-se “[...] ligada à arte augural de origem indo-européia, está reservada, em Roma, para os nobres e patrícios, donde será herdada pelos nobres medievais e imperadores.” (DURAND, 2002, p. 131).

A águia e a coruja são também símbolos ascensionais, por trataram-se de aves, porém a águia demonstra mais força e poder do que a coruja, pois é

predadora, viril e voa mais alto. Toda a representação do conto aponta para o regime diurno da imagem, pois que pressupõe uma competição entre as duas aves, na qual a força da águia é reforçada no momento em que ela devora os filhotes da coruja. O final moralizante da história reforça ainda mais a valorização negativa da coruja e a consequente supremacia da águia. Que é mais forte, mais bela, mais apta.

Observemos agora, a imagem composta pela professora para representar a história “A coruja e a águia”:



Figura 8 - Estandarte: A coruja e a águia
Fonte: Autoria própria

Na imagem confeccionada, a professora buscou representar o diálogo entre as duas aves: A águia, no canto do lado direito, é branca e tem olhos negros e a coruja aparece no lado esquerdo da árvore, de olhos vermelhos e penugem alaranjada. As duas parecem conversar no alto de uma árvore. É preciso dizer que em nenhum momento do texto escrito a árvore aparece de forma explícita, ela é apenas sugerida no momento em que existe um ninho.

A águia totalmente alva contrasta com as cores das flores, da árvore e da própria coruja. Podemos perceber um predomínio da cor verde na imagem. Para Durand (2002, p. 220), as cores, no regime diurno da imagem, “[...] se reduzem a algumas raras brancuras azuladas e douradas” enquanto no regime noturno surgem em maior profusão. Para ele, a cor verde, em especial, tem um papel terapêutico, pois remete à calma, ao repouso, à profundidade materna.”

A imagem da árvore, segundo Wunenburger; Araújo (2006), possui a capacidade de nos introduzir no mundo das ressonâncias cósmica/religiosa, psíquica e poética da vida, pois que se trata de uma imagem matricial um símbolo cíclico que representa o eterno ciclo de vida-morte-regeneração. Assim, para Eliade (apud WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 38), a “[...] árvore representa o cosmos vivo, regenerando-se continuamente e criador inesgotável de vida, a árvore cosmos pode, assim, tornar-se, a outro nível, árvore da vida-sem-morte”. Nesse sentido podemos considerar que se trata de um símbolo cíclico que se insere no regime noturno das imagens. Entretanto, os símbolos nunca são puros e a árvore também poderia ser considerada um símbolo ascensional, vertical, ligada ao regime diurno. Voltando à imagem, notamos também que não há um céu além da árvore, a representação termina em sua copa, grande e esverdeada. A árvore ocupa quase todo o tecido, o que enfraquece o caráter de transcendência inerente à verticalidade da árvore. Segundo Carvalho (2012, p. 114), “[...] a árvore mostra-se como um elemento de ligação, funcionando como eixo de equilíbrio entre as forças do universo”, assim, inferimos que a árvore pode representar aqui, a própria professora, em seu aspecto maternal capaz de atenuar a tensão frente à necessidade heroica da competição sugerida entre a águia e a coruja. É a árvore que acolhe os dois pássaros e também o ninho, em outras palavras, é a árvore que sustenta esta relação. Observamos que a constelação das imagens que emergem do texto “A coruja e a águia” demonstram um predomínio das imagens do regime diurno, porém, a representação da professora reabilita o regime noturno das imagens através da representação da árvore e da profusão de cores.

Podemos notar também uma relação com a metáfora hortícula, ilustração do imaginário educacional proposta por Wunenburger; Araújo (2006) que demonstra o ideal de regeneração e surgimento de um novo homem, que metaforicamente liga-se ao desenvolvimento de uma criança através da educação. A ideia central da metáfora hortícula é a representação dos professores como bons jardineiros, o aluno seria então, uma pequena planta que deveria ser cuidada para crescer forte e robusta. Entretanto, a simbologia da árvore é muito mais complexa do que as palavras podem abarcar, já que se trata como citamos anteriormente, de uma imagem matricial. Sendo assim, a metáfora hortícula traz para o âmbito da formação escolar todo o potencial simbólico inerente à imagem da árvore: a capacidade de

regeneração, de criação cósmica, de criação de um novo tempo e do progresso através da educação.

A segunda história que investigaremos é “Adivinha quanto te amo”, de Sam McBratney. Mais uma vez estamos diante de uma fábula: dois coelhos, o coelho pai e o filho, brincam de expressar o seu amor. Na imaginação do filho, o amor é algo que pode ser mensurado, e assim, vai mostrando com o próprio corpo o tamanho do seu amor pelo pai. Porém o amor é algo que não se pode medir. O pai entra no jogo e sempre “vence” o filho ao demonstrar o “tamanho” do seu amor e através das imagens, o autor consegue transmitir que o amor é infinito ou a impossibilidade de medi-lo. Assim, podemos perceber, implicitamente, uma atitude heroica do pai, até mesmo no momento em que ele “abre mão” de vencer o filho, porém esse heroísmo é posto às avessas.

Assim como na história anterior, observamos a presença de animais, porém, os coelhos da história não apresentam características ligadas à animalidade, pelo contrário são bastante humanos, o que vemos é um pai brincando com um filho. Ou seja, as características animais são eufemizadas. Notamos também, uma dinâmica que nos envolve com a ideia de movimento dos personagens, os coelhos mostram o amor através dos braços, pulam e plantam bananeira, esta dinâmica é potencializada ao ser representada por dois coelhos, animais que reúnem características ligadas à agilidade, à maternidade e afetividade. Além disso, as características maternas são representadas pelo pai, no lugar da mãe, o que nos mostra a ligação destes símbolos com o regime noturno da imagem através dos processos da inversão, pela gulliverização dos personagens.

Observemos agora, a imagem que a professora compôs para representar a história:



Figura 9 - Estandarte: Adivinha quanto eu te amo
Fonte: Autoria própria

Observamos que na imagem a representação da lua prateada no canto direito superior. A lua está ligada ao regime noturno da imagem, percebemos também uma árvore colorida no canto esquerdo, que nesse caso, nos remete a um símbolo ascensional, diurno, que realiza a ligação entre o chão e o céu (representado pela nuvem azul no centro da figura), o coelho filho se apoia em uma pedra que o eleva, o que mais uma vez, revela a característica heroica do alçar voo, inerente ao regime diurno da imagem. O coração é o elo entre os dois personagens e entre o céu e a lua.

Apesar da presença da lua, o fundo da imagem é todo branco, representando um céu infinito e diurno, notamos que este branco sustenta todos os elementos da imagem. Assim, na composição pictórica da professora, vemos que as imagens do regime diurno ligadas às ideias de ascensão são predominantes, porém constelam com os símbolos de inversão através dos animais gulliverizados e do símbolo cíclico (a lua). A brincadeira do pai e do filho parece não ter fim, se repetiria infinitamente se o filho não tivesse dormido. Apesar desta interrupção (o sono do filho), a fala do pai dá continuidade ao jogo, a frase “Eu te amo até a lua, indo e voltando”, encerra a narrativa, mas não a questão, pois que o amor do pai pelo filho é infinito, cíclico, capaz de vencer a própria morte. A lua então, segundo Durand (2002, p. 287) “[...] sugere sempre um processo de repetição” e de continuidade do

tempo. A árvore, na figura, tanto pode representar um símbolo ascensional, pois constela com o céu e as nuvens, quanto pode ser vista como um símbolo cíclico ligada a própria capacidade de gerar vida.

Passemos agora para a terceira história: “Os conquistadores”, de David McKee. Nesta história podemos perceber mais uma vez o processo de inversão ligado ao regime noturno da imagem, aqui o ato heroico é eufemizado na medida em que os vencidos, literalmente, abraçam os vencedores, invertendo diametralmente o sentido da busca pelo poder. Os vencidos, por assim dizer, “engolem” os vencedores, e através deste engolimento, os vencedores se transformam, pois ao se encontrarem com os costumes daquele pequeno país acabam por reencontrar a sua essência.

Aqui observamos a “[...] qualidade eufêmica do engolimento”, capaz de “[...] inverter os valores diurnos instaurados pelo regime diarético da representação” (DURAND, 2002, p. 210). Trata-se, segundo o autor, de uma imagem que sugere a descida através das fantasias de encaixamento. Nesta história é o pequeno país que vai provocar a transformação em todo o exército liderado pelo grande general. Observamos então, mais uma vez, um processo de gulliverização, neste caso, ligado à “[...] beneficência” (DURAND, 2002, p. 212), que permite ao general entender “[...] o reverso das coisas.”

Esta viagem de conquista de um país distante significou para o general e todo o seu exército, um “retorno às origens”. O país invadido, distante, pequeno e isolado, apresenta uma imagem idílica, paradisíaca. O que nos remete ao “cântico da utopia”, ilustração do imaginário educacional descrita por Wunenburger; Araujo (2006). A utopia traz à tona a condição itinerante do ser humano que busca recuperar o seu estado de pureza original, uma espécie de retorno às origens, antes da queda. Segundo os autores, no que se refere à educação;

Toda a utopia postula, ainda que em diferentes matizes, uma pedagogia- a pedagogia utópica- capaz de criar as melhores condições possíveis para que as “novas gerações” possam usufruir das maravilhas operadas pelos diferentes atores e instituições da cidade ideal. O que pretendemos dizer é que compete à pedagogia utópica conjugar as múltiplas dimensões do projeto antropológico do sujeito numa perspectiva de outra existência. (WUNENBURGER; ARAUJO, 2006, p. 67)

Percebemos então, nesta história, um questionamento em relação ao heroísmo humano, um chamado ao retorno às coisas simples, à ludicidade, às

questões ligadas à arte, à cultura, à solidariedade e ao acolhimento. O que nos remete a um esforço de equilíbrio entre os regimes diurno e noturno das imagens.

Observemos agora, a imagem confeccionada pela professora para representar “Os conquistadores”:



Figura 10 - Estandarte: Os conquistadores
Fonte: Autoria própria

A primeira imagem que percebemos é o grande arco-íris colorido no alto da imagem, à direita, mais abaixo, vemos um sol, no meio da figura algumas casas e árvores e no fundo, uma família (em preto e branco) e um exército colorido. Esta, dentre todas as outras imagens, foi a única produzida na vertical. Sugere também três níveis de estratificação: No primeiro (mais alto) vemos o título da história e o céu (arco-íris, nuvens e sol), no segundo (ao centro), observamos as árvores e casas (cidade) e no inferior (soldados e família). O sol como símbolo espetacular, se insere no regime diurno da imagem, a árvore, constelando com o sol e as nuvens, parece simbolizar uma ligação entre o céu e a terra, ou seja, configura-se como símbolo ascensional, ligada à ideia de progresso e renovação. As famílias e soldados representados na base da figura sugerem a dinâmica de retorno e ascensão ligadas à viagem utópica rumo ao autoconhecimento. A própria disposição das imagens na vertical, mostra que na representação da professora, predominam imagens ligadas

ao regime diurno, ainda que apresentem as cores do arco-íris, e as casas, símbolos da intimidade associadas ao regime noturno, percebemos que é o regime diurno que sustenta toda a forma de representar a história escolhida pela professora Esperança.

Partimos agora para a quarta história “Matar sapos dá azar”, de Hardy Guedes. Como relatamos anteriormente, trata-se da história de um casal que, depois de muito trabalhar, resolve recolher-se à paz do campo e enfrenta um dilema com os sapos que habitam sua nova casa. Nessa história vemos, mais uma vez os símbolos teriomórficos, claramente ligados ao regime diurno da imagem, visto que os sapos representam o “[...] esquema do animado”, caracterizado pelo “[...] movimento rápido e indisciplinado” (DURAND, 2002, p.73). Estes movimentos provocam uma inquietação, já que remetem aos apetites grosseiros dos animais. Dessa forma, podemos inferir que o contato com os sapos evidencia o grau de distanciamento desta família em relação à natureza. Fica evidente na narrativa que é o excesso de racionalidade que provoca o desequilíbrio no ecossistema retratado na história.

O horror que os sapos provocam na personagem remete ao formigamento larvar, descrito por Durand (2002, p. 74)

É este movimento que, imediatamente, revela a animalidade à imaginação e dá uma aura pejorativa à multiplicidade que se agita. É a este esquema pejorativo que está ligado o substantivo do verbo fervilhar, a larva. (...) Esta repugnância primitiva diante da agitação racionaliza-se na variante do esquema da animação que o arquétipo do caos constitui.

A família da história buscava então um retorno ao paraíso perdido, mas não conseguiu integrar-se à sua natureza. E ainda desprezou o conhecimento tradicional do caseiro, pois apesar de suas advertências, decidiu investir com violência, matando os sapos. Tal fato provocou a queda da família que buscava o idílico paraíso e confirmou a sabedoria do caseiro, que simboliza o homem simples e puro. Observamos então, constelando neste texto, um conjunto de símbolos diairéticos e teriomórficos, denotando um predomínio do regime diurno das imagens.

Vejamos a imagem produzida pela professora:



Figura 11 - Estandarte: Matar sapos dá azar
Fonte: Autoria própria

No estandarte observamos o sol, símbolo espetacular inserido no regime diurno. Os únicos personagens representados são os sapos, que no texto surgem em profusão e provocando repugnância, e aqui parecem “simpáticos”. Esta imagem mostra os sapos destituídos das características assustadoras descritas no texto, sugerindo-os como vencedores da contenda, porém no texto, os sapos foram exterminados violentamente. Assim, a professora inverteu as características que inseriam os sapos no regime diurno da imagem destituindo-os de seu caráter ameaçador, o que aproxima a representação do regime noturno.

A quinta narrativa que iremos observar é “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, Audrey Wood. Trata-se de mais uma fábula, que conta a história de um ratinho que tenta esconder um morango de um urso que nunca aparece na história. O urso é tão grande, que o rato não consegue vê-lo, apenas ouve a sua voz. O urso, por ser forte e muito maior que o rato, poderia devorá-lo em segundos, mas em vez disso, usa a inteligência, a racionalidade, e convence o rato a dividir o morango com ele. Mais uma vez observamos que os animais aparecem nesta narrativa, destruídos de sua animalidade, bastante

humanizados. O que nos remete aos esquemas eufêmicos através da gulliverização, mencionados anteriormente neste trabalho.

Este livro é repleto de imagens primorosas (por Don Wood) que transcendem à mera faculdade de ilustrar, visto que demonstram que o ratinho conquista o morango heroicamente. A conquista do morango é uma verdadeira saga iniciática para o ratinho, que precisa fazer escaladas, subir em escadas e vencer limitações físicas para pegá-lo. Ou seja, esta conquista personifica a ascensão do personagem, que precisará ainda vencer várias etapas: sustentar o seu peso (o morango é enorme em relação ao ratinho) e ainda disfarçá-lo e escondê-lo em casa. Entretanto, nada escapa ao Grande Urso esfomeado, narrador onisciente que a tudo vê, e que, sem nenhum esforço, come metade do morango do ratinho. As investidas e suposto “sucesso” do urso, de forma alguma, diminuem as virtudes e o heroísmo do ratinho, pelo contrário, agregam ao diminuto personagem mais uma característica benfazeja: a solidariedade.

Observemos o estandarte:



Figura 12 - Estandarte: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado

Fonte: Autoria própria

Na imagem vemos uma disposição um tanto ou quanto desordenada dos elementos, o que sugere um caos. A escada, que se configura como símbolo ascensional, está no patamar inferior da imagem e parece quase deitada, podendo

mesmo ser confundida a uma ponte. O morango vem ligado a um arbusto, há flores coloridas e gigantes no canto superior da imagem.

A disposição da figura nos dá a impressão de que o ratinho se encontra no interior da floresta, que esta o circula, como se ele estivesse dentro dela, arriscamo-nos há ir um pouco além, a imagem nos sugere que o ratinho, de certa forma, está sendo gerado pela floresta, transformado por ela, em consonância com a afirmação de Durand (2002, p. 246)

A floresta é centro de intimidade como pode ser a casa, gruta ou catedral. A paisagem silvestre fechada é constitutiva do lugar sagrado. Todo lugar sagrado começa pelo “bosque sagrado”. O lugar sagrado é uma cosmicização maior que o microcosmo da morada, do arquétipo da intimidade feminóide.

Há uma ligação entre todos os elementos, como se todos fizessem parte do mesmo corpo. A escada, aqui revertida em ponte, liga o urso ao morango, o morango liga-se ao arbusto que se liga às flores. A imagem começa e termina no rato, o que configura um círculo. Tal arranjo nos impele a inserir a imagem no regime noturno, pois que as representações nos mostram um sistema cíclico que inverte a ascensão do ratinho sugerida pelo texto. A imagem composta pela professora para representar a história, evidencia então, o aspecto iniciático da jornada do ratinho em vez de ressaltar o seu heroísmo.

A sexta e última história que iremos observar chama-se “O ovo”, de Ivan Ziig e Marcello Araujo. A história conta a saga de uma galinha que procura o seu ovo. Na narrativa há uma sugestão rítmica, pois que a galinha, a cada vez que encontra um novo animal, pergunta: “Cavalo, cavalinho, você viu o meu ovinho”. Percebemos então, uma clara relação com a música e com a dimensão temporal, já que começa e termina com o canto do galo, anunciando que vai começar “tudo de novo”.

A narrativa se passa numa fazenda, onde tudo funciona em harmonia, como um paraíso. Até o que parecia ser um conflito, não era: o ovo fugitivo era apenas o nascimento de um novo pintinho. As imagens que constelam na história conduzem a nossa percepção para o regime noturno da imagem: o ovo, a musicalidade, a repetição, a natureza em sua forma cíclica: vida-morte-vida-morte-vida-morte-vida.

O ovo, segundo Durand (2002, p. 253) sugere a imagem de uma casa miniaturizada, semelhante à concha: espaço do isolamento, “[...] da vida enroscada, a vida dobrada sobre si mesma”, que remete a todos os “[...] valores do repouso”. O ovo aparece ainda, “[...] ligado em quase toda a parte aos rituais temporais da renovação”, simbolismo este que podemos identificar facilmente em nossa própria cultura, através dos ovos de páscoa.

Assim, a história que estudamos, fala de um mundo dentro de outro mundo, um ovo dentro do ovo. O dia que renasce na história se redobra através da vida que renasce de dentro do próprio ovo, expressando através deste esquema cíclico, o eterno devir, a vida que nasce e morre todos os dias, infinitamente.

A musicalidade da narrativa nos conduz a estrutura sintética do regime noturno que conduz a harmonização dos contrários e ao domínio do tempo, segundo Durand (2002) a música traduz uma imagem carregada de afetividade. Talvez este seja um dos motivos pelo qual as histórias musicadas agradam tanto às crianças pequenas, que fixam sua atenção muito mais às sensações provocadas pela música e pela voz da contadora do que pelo sentido literal das palavras. Vejamos então, a imagem composta para representar a história, “O ovo”:



Figura 13 - Estandarte: O ovo
Fonte: Autoria própria

Observamos mais uma vez, o sol, símbolo espetacular, ligado ao regime diurno, os animais da fazenda, um céu com nuvens e um ovo que parece “fervilhar”.

Percebemos que a professora se preocupou em materializar todos os elementos da história, de uma forma bastante literal. Os bichos e o ovo, assim como a casa, parecem ascender em direção ao sol. A organização do espaço sugere uma sobreposição de linhas retas. Tal disposição da imagem nos sugere o predomínio das imagens do regime diurno.

Apesar da proposta inicial do exercício não fechar nenhuma temática em relação à escolha da história, nem sequer apontar para uma adequação da história à sala de aula, visto que o encaminhamento expresso era tão somente “histórias que vocês queiram contar”, todas as professoras escolheram histórias infantis, claramente comprometidas com a faixa etária das crianças com que costumam trabalhar, o que aponta para o compromisso com a utilidade das narrativas no contexto da sala de aula.

As histórias escolhidas negam um sistema de regras onde haja a expressão de imagens que reforçam a competição, tal fato é facilmente notável em “Os conquistadores” e o “O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado”, pois suas temáticas ressaltam atitudes que invertem a oposição entre o fraco e o forte. Outro tema recorrente se refere ao contato com a natureza, que pode ser notado em “Matar sapos dá azar” e o “Ovo”. Em “A coruja e a águia” e “Adivinha quanto eu te amo”, vemos redundar às relações familiares, evidenciando os aspectos afetivos. Observamos que em todas as histórias houve uma inversão da polaridade do imaginário na passagem do texto escrito para a imagem pictórica, como se a percepção da professora buscasse equilibrar a narrativa através da imagem.

Todos os contos escolhidos mostram versões higienizadas, ou seja, sem símbolos de violência ou morte, nenhuma professora trabalhou com contos de fada, por exemplo. Isto nos leva a acreditar numa abordagem moralizante desses contos no âmbito escolar que tende a tomar a narrativa em seu sentido estrito, com fins utilitários, com forte compromisso com o “politicamente correto”, Tal fato denota uma atitude diarética, pois privilegia uma dicotomia entre o bem e o mal que acaba por afastar a metáfora da sala de aula. O que nos remete à atitude descrita por Duborgel (1992, p. 43) que aponta para uma abordagem do conto e da literatura na sala de aula, com fins exclusivamente moralizantes ou didáticos. Duborgel (1992, p. 57) ressalta os mecanismos pelos quais os contos são “[...] acomodados à pedagogia” frente à desconfiança iconoclasta em relação à simbologia das narrativas. Um dos

procedimentos da escola seria então, privilegiar as narrativas lendárias em detrimento dos contos de fadas, seguido pela tendência para modificar os relatos no sentido de uma depuração de sua linguagem, de uma banalização e de uma neutralização de seu conteúdo a pretexto de proteger a criança de uma certa violência.

Apesar de ainda percebermos o predomínio da abordagem utilitária do conto, notamos que nos textos escolhidos há um compromisso com a necessidade de reparadigmatização da educação, pois os temas orientam para o questionamento dos valores ligados ao regime diurno da imagem: a atitude heroica, a separação maniqueísta do bem e do mal, a intolerância e a desconexão com a natureza foram temas redundantes nas histórias escolhidas.

Vale à pena ressaltar que tais contos, ainda que revelem o compromisso destas profissionais com a prática em sala de aula, foram escolhidos numa situação extra-oficial, ou seja, numa oficina de contadores de histórias que não faz parte do dia a dia destas professoras. Tal fato nos instiga a observar quais as narrativas que elas realmente contam no cotidiano da escola. Será que estas professoras tem a possibilidade de realmente escolherem os livros e textos que vão abordar em sala de aula? Ou será que estas narrativas são predeterminadas pela direção da escola? Existe espaço para a metáfora no interior da escola?

No intuito de vislumbrar pistas que nos levem às respostas para estas perguntas, visitaremos a sala de aula das professoras sujeitos dessa pesquisa.

3.4 Histórias dentro da sala

Os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz. Em meio ao zum-zum das crianças, forma-se um círculo, no fundo da sala, em cima de um tapete ou de almofadas de algodão que passaram a manhã tomando sol no beiral da janela. Com olhos arregalados e risadinhas, as crianças se aconchegam e escutam a voz da moça de jeans ou vestido florido- a professora. Entram na história que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam um corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali.

Gilka Girardello

No espaço íntimo da oficina, as professoras tiveram a liberdade de escolher a história que queriam contar, mas sabemos que no dia a dia da sala de aula, nem sempre existe esta liberdade. Muitas vezes os conteúdos são pré-determinados, e eventualmente, as professoras podem ser excluídas do processo de escolha dos livros didáticos e paradidáticos.

Felizmente, esta não é a realidade da Escola Anjo da Guarda. Elas recebem uma seleção de competências que precisam ser desenvolvidas, mas escolhem o conteúdo das aulas e todo o material que será utilizado. Existe uma orientação da coordenação pedagógica com relação a títulos e autores, mas as professoras tem total liberdade de escolherem os livros que queiram adotar. A escola dispõe também de uma biblioteca e livros didáticos, que podem optar em utilizar ou não.

No que tange aos livros didáticos, existem algumas ressalvas expressas pelas professoras. Muitas vezes esses livros são recebidos com atraso e em pouca quantidade, insuficiente para todos os alunos, o que dificulta sua utilização. Algumas educadoras questionam a abordagem dos livros, pois julgam que as páginas contêm muitas informações e sua diagramação se mostra um tanto ou quanto “poluída”, como podemos observar nas figuras abaixo:

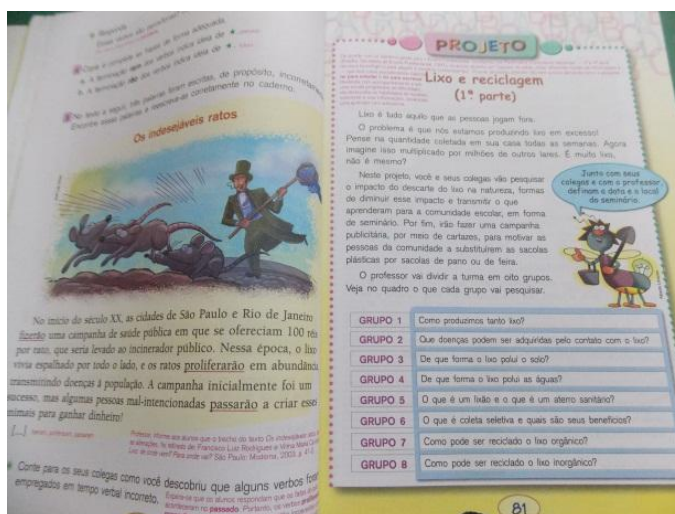


Figura 14 - Livro didático
Fonte: Autoria própria

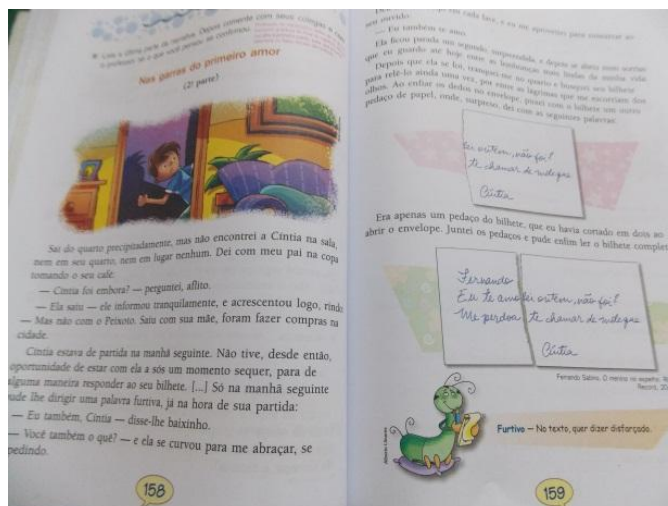


Figura 15 - Livro didático
Fonte: Autoria própria

Tal fato faz com que algumas profissionais optem por não utilizar os livros didáticos, preferindo trabalhar com fotocópias de exercícios elaborados por elas, ou de outros livros de sua preferência. Concordamos com elas com relação ao excesso de informações e ilustrações presentes nos livros. Na maioria das vezes, as figuras são utilizadas esvaziadas de seu conteúdo simbólico, e em outros momentos, designam exatamente o que já está sendo dito no texto. De forma que a imagem aparece nos livros didáticos, destituída de sua ambiguidade, utilizada para designar coisas, permitindo apenas uma identificação, o que vai coadunar com o que Duborgel (1992) chama de imperativos da visão objetiva, dessa forma, as imagens tornam-se desprovidas de “[...] toda a carga afetiva e imaginária”. (DUBORGEL, 1992, p. 29-30). O autor atesta que esta relação com a imagem constitui-se em uma atitude iconoclasta, pois absorve no contexto escolar somente as imagens que tem um caráter utilitário. Tais procedimentos dizem respeito ao espaço que este conteúdo imagético ocupa na educação. Ou seja,

A imagem é menos uma linguagem específica do que uma reprodução provisória das palavras e das coisas; destina-se a uma função de conhecimento “positivo” e de registro das coisas, de auxílio na aprendizagem da língua ou de ornamento do texto. Pelo próprio fato de fazer parte do livro, ela está cometida a uma função de auxiliar da linguagem do conhecimento. Analogamente, na economia e no desenvolvimento do psiquismo, as funções da imaginação serão subordinadas às funções da observação e do pensamento “positivo”. (DUBORGEL, 1992, p. 33)

Apesar de algumas professoras terem demonstrado um incômodo com relação aos excessos do livro didático, apresentam condutas que reproduzem a relação com a imagem que o autor traz à tona na citação acima e elas mesmas refutam. No esforço de cativar os alunos, essas educadoras lançam mão de muitos recursos pictóricos, inúmeros desenhos coloridos, como mencionamos anteriormente, enchem as paredes da sala de aula. As cores, desenhos e avisos proliferam de tal forma, que se naturalizam ao olhar e deixam de ser vistos.

Por outro lado, as metáforas tem pouco espaço no discurso de algumas professoras, que buscam abordar o conhecimento de forma direta, como se assim fossem atingir o grau de “seriedade” necessário à aprendizagem. Até mesmo na aula de ciências, onde algumas experiências científicas simples funcionariam como belas metáforas, elas não estavam presentes, levando as crianças a repetirem fórmulas sem nenhum sentido, em vez de compreendê-las.

Entretanto, algumas aulas abrem espaço para os “contos de deleite”, como o próprio nome nos diz, esses contos não visam nada mais do que levar prazer para a sala de aula. Essas histórias são lidas em capítulos e escolhidas junto com os alunos. Eles ficam maravilhados, participam da narrativa, contam suas histórias também. Apesar desse momento não ter uma dimensão utilitária, percebemos um fundo estratégico: Ele acontece nas primeiras horas da manhã, bem cedinho e dura exatamente trinta minutos, de tal forma que nenhum aluno quer chegar atrasado.

Uma das professoras que realiza esse momento com os alunos, demonstrou inquietação por não desenvolver nenhum projeto pedagógico relacionado ao texto narrado, demonstrando assim, uma espécie de cobrança interna nesse sentido, o que nos leva a refletir sobre o espaço do prazer na sala de aula. A educação está de tal forma identificada ao trabalho e à técnica que parece ser uma espécie de transgressão levar o prazer para a sala de aula. E talvez seja. Porque levar o conto como espaço unicamente de deleite no cotidiano da escola é transgredir a supracitada iconoclastia que vem há séculos expulsando a imaginação das práticas educativas.

Para traçarmos um panorama acerca da abordagem da narrativa da sala de aula, aplicamos questionários a todas às professoras que foram sujeito desse estudo. Queríamos saber de que forma elas trabalhavam com os contos. É evidente que em toda aula, seja ela de qualquer disciplina há a necessidade de narrativas.

Uma aula é inevitavelmente, construída a partir de narrativas. Mas neste momento, nos referimos especificamente à presença dos contos, mitos e lendas no dia a dia da sala de aula. Na tabela a seguir podemos ter uma noção da forma como estas professoras se relacionam com essas histórias:

Professora	Trabalha com narrativas?	Como escolhe?	Realiza atividades relacionadas?	Como são estas atividades?	Acha que as narrativas podem colaborar com a formação dos alunos?
Palma	(Coordenadora pedagógica)				Desenvolvem a criatividade, trabalham o lado lúdico, encantam.
Calliandra	Sim	Afinidade, deleite, interesse da turma, necessidade didática por	Sim, mas se forem para deleite, não	Releituras, projetos, dramatizações	Sim, desenvolvem imaginação, criatividade, auxiliam na escrita.
Bromélia	sim	Histórias para deleite, suscitar conteúdos para para	Sim, mas se forem para deleite, não.	Atividades escritas, sequencias didáticas, ex. orais	Sim, estimulam a leitura, a imaginação, transmitem valores, desenvolver o vocabulário.
Guarujá	Sim	Muitas vezes, junto às crianças	Sim	Roda de conversas, ilustração, dramatização, reescritas.	Sim, pois a imaginação leva ao conhecimento.
Helicônia	Sim	A partir do conteúdo a ser trabalhado	Sim	Dramatização, reconto em conjunto, interpretação do texto, traçar o perfil dos principais personagens,	Sim, trabalhar a ludicidade, o respeito mútuo, responsabilidade, cooperação, organização, solidariedade.
Crisântemo	sim	De acordo com o nível dos alunos e com as capacidades que se queira desenvolver.	sim	Dramatização, duplas, individuais	Sim, com certeza.
Calumbi	sim	De acordo com a necessidade da	sim	Roda de conversa, reescrita,	Influenciam na aprendizagem, trabalham a

		aprendizagem do aluno o planejamento.		ilustrações.	expressão, enriquecem as aulas.
Esperança	sim	Histórias sobre temas da realidade deles, ou acontecimentos recentes.	sim	Reescritas, interpretação de texto, leitura compartilhada e ilustrações	Trazem reflexões, com certeza contribui bastante.

Tabela 1 - Abordagem da narrativa

Fonte: Autoria própria

Constatamos então, que todas trabalham com as narrativas e reconhecem sua importância no contexto educativo. Apenas duas responderam que contam histórias também por deleite, porém todas relacionam as histórias aos conteúdos e ao planejamento. Utilizar as histórias como recurso pedagógico é também uma forma de equilibrar uma possível dicotomia entre o imaginário e o caráter didático-pedagógico. Tal utilização do conto pode encantar, ajudar os alunos e também os professores na difícil tarefa de fazer com que a razão e a emoção caminhem juntas, entretanto, tal equilíbrio só será conquistado se esta leitura permitir uma experiência sensível com o texto.

Assim, as atividades desenvolvidas pelas professoras é que vão guiar os alunos nesse caminho de vivência com, e através do texto, e nesse momento, entra a própria experiência de contato do professor com o conto que será trabalhado. É justamente aí que ele (a) vai lançar mão de sua voz, suas emoções e sua racionalidade para através dessas faculdades humanas, suscitar a humanidade do aluno.

Algumas atividades desenvolvidas pelas professoras desse estudo auxiliam nesse exercício curioso de contato com o texto, entretanto, em outros momentos presenciamos que a intervenção dos alunos foi vista como indisciplina, e por isso, reprimida pela professora. É claro que tal procedimento não é intencional, afinal de contas, foi dessa forma que aprendemos e esta relação com a escola está tão arraigada em nosso ser, que para chegarmos a uma mudança paradigmática teremos a necessidade de “aprender a desaprender”. Por isso afirmamos que o lugar da imaginação na escola é um entrelugar, uma construção, uma ocupação de espaços vazios.

Percebemos na fala de algumas professoras e nas respostas ao questionário uma abordagem do conto totalmente modelada pelas necessidades pedagógicas, é relevante explicitar a resposta da professora Esperança quando questionada acerca do critério de escolha dos contos que serão trabalhados em sala de aula, segundo ela, esta escolha é feita de forma cuidadosa e os contos escolhidos tem, necessariamente, que ter uma relação com o “contexto no qual os alunos estão inseridos” ou com “fatos do cotidiano recente”. Não é difícil inferir que os contos de fadas, ricos em conteúdo simbólico, não farão parte desta seleção.

Um depoimento da professora Crisântemo levou-nos a uma possibilidade de confirmação acerca da hierarquia existente entre a palavra escrita e à palavra falada no cotidiano escolar. Segundo essa professora “as histórias só devem ser contadas para ajudar no desenvolvimento da escrita e da leitura”, não havendo, segundo ela, a necessidade de se “trabalhar a intencionalidade da fala ou o ritmo nas narrações”. Outras declarações, no entanto, nos mostram que já se faz notar a necessidade de um olhar que desconfie desta abordagem predominantemente tecnicista em relação aos contos, como no exemplo que destacamos a seguir:

Definitivamente as histórias são valiosos presentes e recursos para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Abrem portas para o exercício da leitura prazerosa e também da escrita. Através das histórias conhecemos outros mundos e viajamos por vezes para dentro deles e de nós mesmos. Professora Calliandra

A fala da professora Calliandra reforça o reconhecimento da importância da construção de uma pedagogia do imaginário, sua fala restitui o prazer no contexto da sala de aula sem excluir as dimensões da racionalidade.

Como já vimos anteriormente, as narrativas não se fazem notar apenas através dos contos, lendas e afins. Tivemos a oportunidade de conhecer uma forma de avaliação que envolve uma metáfora e nos sugere uma aproximação com a metáfora hortícola (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006), já citada nesse estudo. Em uma das salas de aula, observamos vários desenhos de árvore, carregadas de maçãs verdes e vermelhas, afixadas nas paredes. Segundo a professora, cada aluno confecciona uma árvore que vai representá-lo, eles recebem maçãs vermelhas e verdes, e ao final de cada semana fazem uma reunião na qual avaliam o próprio comportamento. Após esse momento, eles fixam na sua árvore, a maçã correspondente a esta avaliação: bom comportamento: maçã verde, mau

comportamento: maçã vermelha. No fim de cada mês, as árvores são apresentadas aos pais.



Figura 16 - O aluno como árvore
Fonte: Autoria própria

É facilmente perceptível o caráter coercitivo de tal prática avaliativa, já comentamos anteriormente neste estudo, sobre as estratégias que são tomadas pelas educadoras no sentido de conter a tensão gerada pela repressão do imaginário na educação, por isso, não focalizaremos nossa atenção para este aspecto nesse momento. Buscamos, no entanto, fazer notar através desta prática, a presença da metáfora hortícola no dia a dia da escola. Aqui, o aluno é visto, literalmente, como uma árvore. Uma árvore que, através da educação poderá formar bons ou maus frutos.

Com relação ao tipo de conto que as professoras escolhem para contar, as fábulas e lendas ocupam um lugar de destaque, elas também citam os contos contemporâneos de aventura, mas apenas três das oito professoras, citam os contos de fada. Tal predominância das narrativas lendárias e fábulas, aponta, mais uma vez, para uma necessidade do conto se “[...] acomodar na pedagogia” (DUBORGEL, 1992, p. 59), segundo o autor, na escola, o conto tende a aparecer diluído.

A noção de conto dilui-se e tende a ser aplicada a qualquer história curta e mais ou menos fictícia, na qual intervêm estes ou aqueles elementos tomados de empréstimo ao conto maravilhoso, à fábula, à lenda ou às histórias de animais. (DUBORGEL, 1992, p. 59)

Podemos então, dizer que a partir da convivência que tivemos com a escola estudada, as histórias fazem parte do dia a dia, porém não contrariam a afirmativa do autor que citamos há pouco. Na maior parte dos momentos, as narrativas obedecem à exigência utilitária no trabalho dos conteúdos e desenvolvimento de competências. Entretanto, os momentos destinados ao deleite dos alunos demonstram grande aceitação da parte deles e parecem estimular também as professoras que veem neste momento a oportunidade de compartilhar as narrativas de que gostam e desfrutar do encontro com os alunos. Estes momentos alentam nossa esperança em ver no interior da sala de aula a magia que sugerimos na epígrafe deste texto: que as histórias com seus símbolos polissêmicos sejam capazes de abrir clareiras na escola.

4 UMA PORTA ENTREABERTA

*Entrou por uma porta e saiu por outra, e quem
quiser que conte outra!*

Ditado popular

E assim, embalados no ditado popular tão familiar aos contadores de histórias, chegamos ao fim desse processo. Um fim que sabemos, é apenas “um fim”, dentre outros tantos possíveis finais que podemos atribuir a uma história.

Não temos a pretensão, como já mencionamos anteriormente, desse estudo apresentar nenhuma conclusão, mas almejamos sim, deixar uma porta entreaberta. Que as histórias possam criar clareiras na escola, necessárias clareiras.

As histórias, como disse a professora Calliandra, são tesouros, carregam, mesmo que degradados pelo tempo, riquezas ancestrais, das quais não queremos nem podemos abrir mão. Sabemos o quanto a existência nos exige o heroísmo, precisamos sim, pegar em armas, separar o joio do trigo, mas todo guerreiro precisa de um solo, uma pátria que o acolha, um colo para descansar. Toda ascensão pressupõe um enraizamento. Tal como nos diz Durand (2002, p. 193)

A representação que se confina exclusivamente no Regime Diurno das imagens desemboca ou na vacuidade absoluta [...] ou numa tensão polêmica e numa constante vigilância de si fatigante para a atenção. A representação não pode, sob pena de alienação, permanecer com as armas prontas em estado de vigilância.

Em outras palavras, esse estudo nos mantém no caminho do que antes era uma vaga suspeita, sentida na forma de um profundo desconforto: a escola precisa desarmar-se. Livrar-se das couraças que por tanto tempo a protegeram, pois há uma linha muito tênue que separa a segurança da escravidão.

A partir desse contato com a Teoria do Imaginário, percebemos que organizamos o universo através da nossa imaginação. Estamos mergulhados num caos e a nossa imaginação vai harmonizando essas forças, vemos o mundo através de nosso próprio corpo, projetando as imagens de nossas dominantes posturais em tudo o que vemos. Imagens que nos levam pra cima, além, completando nosso ato de crescer e que também nos levam pra baixo, que nos obrigam a digerir, a penetrar o mundo da fecundação, do enraizamento. Tudo está acima e abaixo, fora e dentro,

em todas as direções. À medida que nossa consciência se expande, expandem-se também nossos limites, e assim, a imaginação vai organizando, equilibrando, colocando tudo no lugar. Apesar da suprema, dolorosa e inevitável consciência da própria morte, a humanidade constrói sua possibilidade de sobrevivência na Terra. Sobrevivência que transcende ao indivíduo. Sobrevivência que é humana.

Gilbert Durand, ao estudar como a imaginação se transforma e se organiza presta um serviço sem precedentes à educação, auxiliando a reabilitar a imaginação ao status de ciência, ele nos fornece meios de apurar nosso olhar nesse sentido. Nos ajuda a fazer-nos ouvir num mundo que ainda precisa de muitas provas, e nos ajuda a estabelecer relações entre nossa cultura e nosso modo de agir, abrindo nossos olhos para percebermos o que nos constitui como seres humanos. Gaston Bachelard seu mestre, representa a inserção da poesia e da metáfora no meio científico, dribla a dureza dos textos acadêmicos com imagens que nos transformam. Nada mais coerente para um cientista que acredita no poder transformador da metáfora do que utilizar a metáfora em seu próprio discurso! Guiamo-nos até então, por esses mestres, que nos ajudaram a olhar a escola, permitindo-nos vislumbrar como damos formas às coisas, criamos nossa cultura, imagens que sustentam nossa consciência e nos guiam.

E dentre tantas imagens que criamos, uma em especial tem nos dominado no mundo contemporâneo: a imagem de que somos o centro do universo, mesmo estando dentro de um mundo maior do que nós, a nos circular, nos cremos ser o próprio centro, e nos reduzimos a um cérebro, a um complexo de ordenamentos mecânicos que obedecem a estímulos incessantes: produzir, produzir, produzir.

A educação se encontra encarcerada nesse processo, tal encarceramento se reflete nos espaços físicos fragmentados, no isolamento das salas de aula, e nas almas dos professores e alunos. Apesar disso, a escola segue lutando desenfreadamente para fazer sentido em um mundo que ameaça ruir a qualquer momento. E assim, dá sinais de agonia. Atônitos, os sujeitos desse sistema acordam, e começam a rastrear em busca do que ficou pelo caminho.

Na Escola Anjo da Guarda, este sentimento se fez notar: conhecemos uma escola que conta com pouco espaço físico, envolta por um mundo hostil, violento. Percebemos, muitas vezes, nos alunos e nas professoras as marcas dessa violência, e notamos isso através das falas, dos avisos, dos gritos, medos e “nãos”.

Mas também percebemos a utopia que move todo aquele que se arvora na missão de educar: uma conexão latente com o que é imprescindível, um chamado para o retorno do que se constitui o verdadeiro sentido dessa tarefa: ajudar os seres humanos a serem humanos.

Isso requer que nos esforcemos para sermos, nós mesmos, mais humanos, pois que toda educação é autoeducação. E conhecemos através desse estudo professoras que se arriscam no terreno arenoso da criação de formas e meios de criar liberdades, (pelo menos no que creem serem liberdades). Não é fácil contar histórias num mundo que nos cobra utilidade material o tempo todo. Não é fácil contar histórias num mundo que “corre contra o tempo”. Não é fácil abrir espaço no campo da educação, há tanto tempo cristalizada pelo positivismo que a reduz a ser apenas uma possibilidade de garantia de ascensão profissional. O trabalho com a Arte envolve o risco e por isso, muitas vezes provoca resistência. Percebemos isso através dos diferentes níveis de entrega entre as professoras que figuraram como sujeitos deste estudo, entrega que passou tanto pela adesão quanto pela recusa. Não é fácil criar brechas para o prazer e para a sensibilidade, mas mesmo assim, as professoras se dispuseram e vivem em seu dia a dia recriando sua prática, acessando seus saberes ancestrais, que pudemos perceber através do arquétipo da feminilidade que emergiu deste imaginário.

Percebemos através dos objetos escolhidos pelas professoras a necessidade de acolhimento, e de proteção expressa através das imagens da família, vimos também, o papel da religiosidade e do trabalho na vida dessas professoras, que são também mães e, sobretudo, mulheres. A escola se revelou para nós um terreno da feminilidade, não dos feminismos sectários e diaréticos, mas do arquétipo feminino, da Grande Mãe, aquela que nutre e gera, mas que também pode ser cruel caso seja necessário. Pois que toda a possibilidade de vida carrega em si a essência da morte. Por ser a escola um espaço feminino, ela também é um lugar que se renova, mesmo que envolta num mundo que faz do princípio masculino sua força preponderante, a mudança paradigmática traz em si valores associados a um retorno ao feminino essencial, valores noturnos. Esta mudança é lenta, porém já se faz notar.

Contar histórias é um hábito essencialmente noturno, requer o encontro, o aconchego, não é espaço para divisões, guerras ou agitações, é uma conversa entre pessoas desarmadas. Por isso sua relevância no contexto atual. Contar histórias

não é a salvação da educação, é apenas uma possibilidade de criar fendas para que a emoção garanta seu espaço no sistema educacional. Acreditamos que a Arte em seu sentido mais amplo seja a grande portadora desta novidade, a Arte em seu sentido essencial, de mãos dadas com a magia dos alquimistas e iniciados.

Assim reivindicamos que a imaginação ocupe os espaços da escola, pois que toda criação humana foi antes de ser concretizada, imaginada. Para isso, precisamos reaprender os caminhos que nos permitam saber que as coisas não nascem prontas, as coisas são frutos da razão, mas também dos nossos sonhos e devaneios. Reivindicamos o espaço para a Arte, que ela não seja obliterada da consciência humana, que a Arte seja reconhecida como conhecimento necessário, imprescindível e que tenha na escola, o mesmo status das línguas, do português e da matemática, que não seja excluída da educação como se fosse erro e ilusão, pois já sabemos que todas as criações humanas são imprecisas, voláteis, transformáveis. Todas as coisas nascem, vivem e morrem, até mesmo a ciência e suas supostas verdades eternas. Reivindicamos que o prazer faça parte do cotidiano, até porque não somos apenas *faber*, mas somos *demens*, somos *ludens* e não abrimos mão da complexidade que faz parte da tessitura do nosso ser.

Sabemos que esse estudo carrega em si as esperanças do iniciante, que seja frágil, então. Mas que também esteja tocado pela loucura dionisiaca, aquela que nos faz abertos aos riscos e às experimentações.

Que esse trabalho seja uma porta entreaberta.

E quem quiser que conte outra...

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia (Org.). **Entrelugares do Corpo e da Arte**. Campinas, FE/UNICAMP, 2011.

ALMEIDA, Rogério de. A literatura como itinerário de formação, In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Educação e simbolismo**: leituras entrelineares, São Luís: EDUFMA, 2011.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Figuras do imaginário educacional**: para um novo espírito pedagógico. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, DF, v. 91, n. 229, 2010. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1676/1367>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

ATIHÉ, Eliana. A Educação em busca da própria alma. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisas e reflexões. São Luis: EDUFMA, 2008.

ATIHÉ, Eliana. Cultivo do Imaginário e uma educação da alma. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Educação e simbolismo**: leituras entrelineares. São Luís: EDUFMA, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BADIA, Denis Domeneghetti, A organização do Espaço e as Paisagens Mentais: imaginário, comunicação e educação. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisa e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

BARROS, João de Deus Vieira. Arte e Imaginário na Educação: chegadas e partidas. In: _____. **Imaginário e Educação**: pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

BARROS, João de Deus Vieira, **Educação e simbolismo**: leituras entrelineares. São Luís: EDUFMA, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, **Pesquisa qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

BRUSSIO, Josenildo Campos. Da Janela da Casa à Janela da Vida: o imaginário da janela no processo de ensino-aprendizagem na escola. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisa e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI**: tradição e ciberespaço. 2 ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPRA, Fritjof, **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, Alonso Bezerra. Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 585-597, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a11v36n2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

CARVALHO, Deolinda Maria Soares. Tecendo narrativas: o imaginário da formação docente em localidades da floresta. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**. São Luís: EDUFMA, 2012.

CARVALHO, José Carlos Paula. **Antropologia das Organizações e da Educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. O sagrado e o profano no espaço escolar. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisas e reflexões. São Luis: EDUFMA, 2008.

COSTA, Cléria Botelho. Memórias compartilhadas: os contadores de Histórias. In: COSTA, Cléria Botelho; MAGALHÃES, Nancy Alesssio (Org.). **Contar história, fazer história**: história, cultura e memória. Brasília: Ed. Paralelo 15, 2001.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2012.

DIB, Marco Antônio. **As propostas de planos nacionais de educação**: um ensaio mitocrítico. 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1988.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **As estruturas antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Cultura e educação: um estudo de caso numa escola de reassentados. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, São Paulo. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu13.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

FARRA, Zebba Dal. **Percursos poéticos da voz**. São Paulo: ECA, [sem data].

FETIZÓN, Beatriz. A liberdade como mito: reflexões para a educação. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e educação**: pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

FETIZÓN, Beatriz. Desafios epistemológicos e educacionais na contemporaneidade. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Educação e simbolismo**: leituras entrelineares. São Luís: EDUFMA, 2011.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**. Rio de Janeiro: Imago editora, 2006. 2 v.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas: Papirus, 2014.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos, coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro, 2007. (Coleção Museu, memória e cidadania). Disponível em: <http://naui.ufsc.br/files/2010/09/antropologia_dos_objetos_V41.pdf>. Acesso em: 31 maio 2014.

GUEDES, Hardy. **Matar sapos dá azar**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2011.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?**: para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história na África**. São Paulo: Ática; Unesco, 1982.

JUNG, Carl Gustav (Org.). **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo, Ed. Globo, 2012.

MACHADO, Regina. Venha ver o por do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. In: I SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO E PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES, São Paulo, 2011.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Ed. Difusão Cultural do Livro, 2004.

MAFFESOLI, Michel, **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

McBRATNEY, Sam. **Adivinha quanto eu te amo**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

McKEE, David. **Os conquistadores**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**: São Paulo: UNESCO; Cortez Editora, 2002.

PATRÃO, Marly Costa. A tessitura entre imaginário, educação, arte e sensibilidade. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imagem, Imaginário e Educação**. São Luís: EDUFMA, 2012.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Ed Cortez, 2005.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Recife: UFPE, 1995.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Arte e imagem: as contribuições da teoria do imaginário. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imagem, Imaginário e Educação**. São Luís: EDUFMA, 2012.

PRIETO, Heloisa. **Quer ouvir uma história?** Lendas e mitos do mundo da criança. São Paulo: Ed. Angra, 1999.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança**: metamorfose de ciência. Brasília: UNB, 1991.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 3 ed. São Paulo, Francisco Alves, 1988.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte de narrar**: educação estética e artística na formação de contadores e histórias. 2010. (Tese de Doutorado em Artes Visuais) São Paulo, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Imaginário e Memória Docente: o mestre e a "Pedagogia Como Mistério"- A trajetória de Beatriz Fetizón. In: FETIZÓN, Beatriz. **Sombra e Luz**: o tempo habitado. São Paulo: Ed. Zouk, 2002.

_____. Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. In: WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez editora, 2006.

_____. Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68490202.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira; CUYABANO, Emília Darcy de Souza. O imaginário de Diretores de Escola: participação e grupalidade. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisa e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

VANSINA, Jean. **A Tradição Oral e sua metodologia**. In: **História Geral da África Metodologia e Pré-história de África**. São Paulo: Ática / UNESCO, 1981.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. São Paulo, Ed. Brinque Book, 2007.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

ZIIG, Ivan. **O ovo**. São Paulo, Ed. Nova Fronteira, 2003.

ZILBERMAN, Regina, Memórias entre oralidade e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, set. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/621/452>. Acesso em: 13/09/2012

ZIMMER, Heinrich. **A conquista psicológica do mal**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1988.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento livre e esclarecido da Professora

Termo de consentimento livre e esclarecido da Professora

Prezada Senhora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “As Narrativas de professoras: abrindo portas do imaginário escolar”, de autoria da estudante Renata Abreu Lima de Figueiredo do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender o imaginário das professoras de uma escola municipal de São Luis a partir de suas narrativas e expressões simbólicas.

Caso você concorde em participar, favor assinar no final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo. No qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre o trabalho com narrativas (contos, histórias, parlendas, mitos, etc.) em sala de aula no que tange a forma de escolha destas narrativas e as atividades relacionadas a elas que são desenvolvidas. Além de registrar suas impressões acerca da recepção dos alunos às histórias lidas ou narradas.

Serão observadas também as atividades realizadas no contexto da Oficina de Contadores de Histórias, ministrada pela autora da pesquisa bem como momentos do cotidiano escolar que abordam a narrativa oral ou literária.

A pesquisa não apresentará riscos, pois será realizada apenas a observação das atividades. Quanto aos benefícios em participar do trabalho, acredita-se na possibilidade da pesquisa suscitar uma abordagem das narrativas em sala de aula no sentido de promover uma educação onde razão e emoção possam se encontrar, considerando que estas são duas dimensões inseparáveis no processo cognitivo do professor e do aluno.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificadas por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é

voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

RG _____,

Abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetida. Eu entendo que sou livre para interromper minha participação qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

São Luis, _____, de _____ de 2014.

Participante.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado (a). Autorizo também, a realização de fotografias nas observações realizadas na escola, bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luis, _____ de _____ de 2014.

ipante.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

- Renata Abreu Lima de Figueiredo. E-mail reaeon@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joaodedeusarte@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora

Termo de consentimento livre e esclarecido da Diretora

Prezada Senhora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “As Narrativas de professoras: abrindo portas do imaginário escolar” de autoria da estudante Renata Abreu Lima de Figueiredo do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender o imaginário das professoras de uma escola municipal de São Luis a partir de suas narrativas e expressões simbólicas.

Caso você concorde em participar, favor assinar no final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo. No qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre o trabalho com narrativas (contos, histórias, parlendas, mitos, etc.) em sala de aula no que tange a forma de escolha destas narrativas e as atividades relacionadas a elas que são desenvolvidas. Além de registrar suas impressões acerca da recepção dos alunos às histórias lidas ou narradas.

Serão observadas também as atividades realizadas no contexto da Oficina de Contadores de Histórias, ministrada pela autora da pesquisa bem como momentos do cotidiano escolar que abordam a narrativa oral ou literária.

A pesquisa não apresentará riscos, pois será realizada apenas a observação das atividades. Quanto aos benefícios em participar do trabalho, acredita-se na possibilidade da pesquisa suscitar uma abordagem das narrativas em sala de aula no sentido de promover uma educação onde razão e emoção possam se encontrar, considerando que estas são duas dimensões inseparáveis no processo cognitivo do professor e do aluno.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificadas por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é

voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

RG _____,

Abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetida. Eu entendo que sou livre para interromper minha participação qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

São Luis, _____, de _____ de 2014.

Participante.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado (a). Autorizo também, a realização de fotografias nas observações realizadas na escola, bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luis, _____ de _____ de 2014.

ipante.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

- Renata Abreu Lima de Figueiredo. E-mail reaeon@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joaodedeusarte@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Coordenadora Pedagógica.

Termo de consentimento livre e esclarecido da Coordenadora Pedagógica

Prezada Senhora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “As Narrativas de professoras: abrindo portas do imaginário escolar”, de autoria da estudante Renata Abreu Lima de Figueiredo do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender o imaginário das professoras de uma escola municipal de São Luis a partir de suas narrativas e expressões simbólicas.

Caso você concorde em participar, favor assinar no final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo. No qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre o trabalho com narrativas (contos, histórias, parlendas, mitos, etc.) em sala de aula no que tange a forma de escolha destas narrativas e as atividades relacionadas a elas que são desenvolvidas. Além de registrar suas impressões acerca da recepção dos alunos às histórias lidas ou narradas.

Serão observadas também as atividades realizadas no contexto da Oficina de Contadores de Histórias, ministrada pela autora da pesquisa bem como momentos do cotidiano escolar que abordam a narrativa oral ou literária.

A pesquisa não apresentará riscos, pois será realizada apenas a observação das atividades. Quanto aos benefícios em participar do trabalho, acredita-se na possibilidade da pesquisa suscitar uma abordagem das narrativas em sala de aula no sentido de promover uma educação onde razão e emoção possam se encontrar, considerando que estas são duas dimensões inseparáveis no processo cognitivo do professor e do aluno.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificadas por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é

voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

RG _____,

Abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetida. Eu entendo que sou livre para interromper minha participação qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

São Luis, _____, de _____ de 2014.

Participante.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado (a). Autorizo também, a realização de fotografias nas observações realizadas na escola, bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luis, ____ de _____ de 2014.

Participante.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

- Renata Abreu Lima de Figueiredo. E-mail reaeon@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joaodedeusarte@yahoo.com.br. Fone: (98) 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luis_ MA. CEP 65085-580

APÊNDICE D - Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO****CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa para dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós Graduação- Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão por Renata Abreu Lima de Figueiredo. Contato: reaeon@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO- PROFESSORAS

1) Dados de identificação:

Nome:

Formação:

Função na escola:

2) Você trabalha com narrativas (contos, histórias, mitos, lendas) em sala de aula?

3) Se sim, como se dá a seleção dos textos que serão trabalhados?

4) Você realiza atividades relacionadas a estas narrativas?

5) Se sim, como são estas atividades, pode exemplificar?

6) Com quais narrativas os alunos mais se identificam?

7) Com qual narrativa você mais gostou de trabalhar?

8) Você acha que as histórias podem colaborar com a formação dos seus alunos?

ANEXO A - Declaração de Liberação de Uso da Instituição em Publicação e Apresentações Científicas.



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
Secretaria Adjunta de Educação
Superintendência da Área de Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica Anjo da Guarda

**DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM
PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS**

Declaramos para fins de realização de pesquisa científica nas dependências da Unidade de Educação Básica Anjo da Guarda que Renata Lima de Figueiredo, portadora do CPF nº 043.034.127-08 e do RG nº 025517542003-4 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa instituição nos relatos e nas publicações científicas da pesquisa intitulada “AS NARRATIVAS DE PROFESSORES: abrindo as portas do imaginário escolar”. Declaramos também que estamos devidamente informados (as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos (as) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, 30 de junho de 2014.


Nadia Cristina Guimarães Dutra
Diretora Geral
Matrícula: 521180-1