

**A (IN) VISIBILIDADE DAS LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: NARRATIVAS,
IMAGINÁRIO E CIBERESPAÇO**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Rejane Klein

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO

Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



MARTA MARIA SIMIONATO

**A (IN) VISIBILIDADE DAS LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: NARRATIVAS,
IMAGINÁRIO E CIBERESPAÇO**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

GRÁFICA UNICENTRO
350 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Simionato, Marta Maria
S589i A (in) visibilidade das linguagens na educação da infância: narrativas, imaginário e ciberespaço / Marta Maria Simionato. – Guarapuava: UNICENTRO, 2013.
104p.

Bibliografia
ISBN

1. Educação. 2. Psicologia da Educação. 3. Imaginação. 4. Imaginário Infantil.
5. Linguagem. I. Título.

CDD 20. ed. 370.15

Copyright: © 2013

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade da autora.

Apresentação 07

Capítulo 1

Arte e imaginação na educação da(s) infância(s) 11

1.1 Os fundamentos da imaginação: Hannah Arendt e a educação 14

1.2 Os caminhos da imaginação infantil 17

1.3 Imaginação e Educação: o que a escola tem feito? 20

Capítulo 2

O imaginário, (in) visibilidade e arte na infância 25

2.1 O imaginário é uma realidade? 25

2.2 A infância a educação e as experiências do cotidiano 28

2.2.1 A experiência do espelho 28

2.2.2 A imaginação e educação 32

2.3 A narração de histórias e as crianças pequenas 37

2.3.1 A narração e os movimentos 40

2.3.2 A voz 41

2.3.3 A presença 44

2.4 A produção narrativa da criança 50

Capítulo 3

O imaginário infantil no âmbito escolar	55
3.1 Arte - imaginação e a atividade criadora na escola	56
3.2 Por uma pedagogia poética em favor da imaginação infantil	59
3.3 A criança e a dupla linguagem	60

Capítulo 4

Dos meios às mediações: a comunicação na educação	63
4.1 Educação e cibercultura: a relação com o saber	69
4.2 O futuro da narrativa no ciberespaço	72
4.3 A escola e as narrativas na era digital	78
4.4 A indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massas	79

Capítulo 5

A formação do educador para uma pedagogia da infância: aproximações interacionistas e sócio-culturais	83
5.1 A escola e o movimento de ruptura em prol da arte na infância	88
5.2 Alguns achados	97

Referências	99
-------------	----



Apresentação

Pensar a imaginação é desafiador e sempre surge algo inédito nesse sentido, como diz Balzac, citado por Calvino na obra *Visibilidade*. Imaginar é pensar por imagens que se cruzam na vida e ao longo da vida desde o nascimento. É espetacular a forma que Ítalo Calvino encontra para falar sobre visibilidade, ele parte da constatação: “a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove” (CALVINO, 1990, p. 97). A palavra chuva, impregnada de imagens, cores, e luz, reflete a possibilidade de ver além das próprias imagens que a cada instante já é outra coisa, para além dos olhos. Aquela imagem refletida na água que se multiplica, dissolve-se e se renova, enquanto nos encontramos em estado de contemplação. Calvino (1990, p. 98) cita Dante e Santo Tomás de Aquino dizendo: “Move-te à luz que lá no céu se forma. [...], há no céu uma espécie de fonte luminosa que transmite imagens ideais formadas segundo a lógica intrínseca do mundo imaginário”. Mais a diante apresenta-nos dois tipos de processos imaginativos, o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegara à expressão verbal.

Importa aqui a forma que o autor encontrou para teorizar e, ao mesmo tempo, mostrar a constituição da visibilidade humana num processo que reúne ciência e arte. Usa exemplos de vida como imagem da arte e a vida cotidiana. Para isso, remonta a sua história desde a infância e busca, nos filósofos de sua época e em seus antecedentes, a inspiração para compor o mosaico para o entendimento sensível da imaginação. A expressão, contemplação ou imaginação visiva de que fala Calvino, significa ver pela imaginação o lugar físico, contribuição extraordinária desse teórico que nos presenteia com a possibilidade de pensar por imagens. Dar formatos disformes só possíveis no plano do mundo imaginário do ser, que busca fazer uma viagem sem medo para horizontes outros; seria o caso de criar, de atingir o mundo sensível da arte. Calvino (1990) pergunta: - de onde provêm as imagens que chovem na fantasia?

O texto de Calvino nos toma de surpresa ao propor uma ideia clara de imaginação, que, segundo ele, encontrou em um ensaio de Starobinski (1988)¹. A ideia da imaginação como comunicação, como alma do mundo, e da imaginação como instrumento de saber. Apresenta-nos outra possibilidade ligada à teoria da imaginação como depositária da verdade do universo.

Dentre tantas proposições apresentadas sobre a imagem, seleciono o destaque dado por Calvino à palavra escrita ao dizer que, a partir do momento que começo a pôr o preto no branco, é a palavra escrita que conta: - a busca de um equivalente da imagem visual sucede o desenvolvimento coerente da impostação estilística inicial, até que pouco a pouco a escrita se torna a dona do campo. O que nos afeta é o intento do autor ao demonstrar como o discurso por imagens pode brotar de qualquer tipo de terreno. Calvino diz que seu processo procura unificar a geração espontânea das imagens e, a intencionalidade do pensamento discursivo

¹ **Jean Starobinski** - Nasceu em 1920, em Genebra, na Suíça. Doutorou-se em medicina (psiquiatria) e letras. Foi professor da Universidade Johns Hopkins e da Universidade de Genebra, onde lecionou literatura francesa e história da medicina, aposentando-se em 1985. Lingüista, filósofo, crítico literário e de artes plásticas, é autor de uma vasta obra que inspira admiração reverente. *As palavras sob as palavras* e *A invenção da liberdade* são dois de seus livros lançados no Brasil.

e a partir de Starobinski, busca uma resposta. Busca, na imaginação, um meio para atingir um conhecimento extra-individual extra-objetivo. Porém, ele se reconhece numa outra definição: a da imaginação como repertório potencial de tudo quanto não o é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido.

Calvino convida-nos a pensar sobre a imaginação que chamou de civilização da imagem, para ele, o poder de evocar imagens continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas. Este é o ponto a que nos remete aos tempos modernos, para dizer que antigamente a imagem estava limitada ao patrimônio cultural das pessoas e suas experiências, portanto, um repertório reduzido de imagens refletidas pela cultura.

Contraditoriamente, vivemos, hoje, bombardeados por um dilúvio de imagens que congestionam nossas mentes e estraçalham nossas experiências, a memória visual é afetada por sucessivas imagens simultâneas que se confundem impedindo a visibilidade.

Ainda sugere uma pedagogia da imaginação, mas nos avisa se tratar de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos. Processo de composição da imagem na infância, pelos livros e brinquedos, pelas criaturas que inventamos, pelo dia sem presente, sem passado e sem futuro, pelo tempo que não passa, pelo amanhã que não chega. Este tempo é anterior ao aprendizado da leitura, decisivo. “Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar as minhas ocupações favoritas, de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação” (CALVINO, 1990, p. 104).

Este diálogo com Calvino é um pouco do que gostaria de compartilhar com você, colega educador das infâncias, com o nosso olhar atento à sensibilidade da criança com quem aprendemos a cada dia!

A autora



Capítulo 1

Arte e imaginação na educação da(s) infância(s)

Em meio ao dilúvio de imagens pré-fabricadas... estamos correndo o risco de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados (...) de pensar por imagens. (Ítalo Calvino)

Para Vigotsky (2003), em Arte e Imaginação, a atividade criadora é toda a realização humana criadora de algo novo, relacionada ou não com os reflexos que se tem dos objetos do mundo exterior. A imaginação poderá ser reprodutiva quando reflete imagens que estão na nossa memória, ligadas a acontecimentos da nossa infância, ou a fatos que reavivamos na nossa memória, oriundos das experiências da vida. São as experiências anteriores, as visões imagéticas das paisagens, cores, lugares, cenas do cotidiano, que trazem lembranças, que ora nos alegram, ora nos trazem para a realidade ou alimentam lembranças do já vivido.

A fantasia também é objeto das discussões de Vigotsky (2003) ele afirma que nosso cérebro e nervos, por possuírem plasticidade, modificam a sua estrutura exercendo influência e mantendo modificações, assim as

imagens se repetem com frequência. A atividade reprodutora é fácil de existir, outra atividade é a criadora. A atividade reprodutora limita-se a reproduzir imagens vividas, sem necessitar criar novas imagens e ações. Mas é a atividade criadora do homem que o faz um ser projetado para o futuro, que contribui para criar e modificar o seu presente.

Para a psicologia, segundo Vigotsky (2003) imaginação e fantasia é atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação – imaginação e fantasia. “A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual, em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica” (VIGOTSKY, 2003, p.10).

A criação coletiva emerge de uma criação individual, que agrega aportes criados pelo gênero humano. Resulta, assim, a criação anônima coletiva de inventores anônimos. Para a psicologia infantil e para a pedagogia, tudo o que excede a rotina, que tenha uma mínima expressão de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano. Nesse modo de criação, veremos que os processos criadores se constituem desde a mais tenra idade. O aspecto mais importante é a capacidade criadora da criança e a sua importância para o desenvolvimento e amadurecimento desta. Desde os primeiros anos da infância, os processos criadores na criança são latentes e se refletem principalmente nos jogos, nas brincadeiras do faz-de-conta, nas imitações, elas mostram exemplos das mais autênticas criações.

Sobre imaginação e realidade, Vygotsky (2003) inicia fazendo duas perguntas. A questão é como se produz a atividade combinadora criadora. Vai dedicar-se a compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, explicando a vinculação existente entre a fantasia e a realidade na conduta humana. Adverte ser errôneo o critério de admitir que haja uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, mas se preocupa em mostrar as articulações que ligam a atividade imaginária e a realidade. A primeira forma de vinculação de fantasia e realidade consiste em que toda forma de elucubração se compõe sempre de elementos

tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. Jamais a imaginação poderia criar algo do nada, a não ser que dispusesse de outra fonte distinta de experiência. Desse modo, a fantasia se constrói sempre dos materiais e experiências encontrados no mundo real. Partindo desse princípio, admite-se que a fantasia parte da experiência acumulada; quanto mais rica a experiência, diz Vigotsky, mais rica será a fantasia.

Para responder ao seu pressuposto, Vigotsky (2003) aponta uma primeira forma como solução pedagógica à necessidade de ampliar a experiência da criança, para que ela tenha base sólida para a sua atividade criadora. Quanto mais acesso às novas experiências, para ele, maior será a possibilidade de a criança assimilar outros elementos da realidade e ampliar a sua potencialidade de imaginação. O acesso a novas experiências é importante para a atividade criadora da criança, mas sem estas, proporcionadas pelos adultos e pela escola, ela será capaz de criar e imaginar coisas fantásticas, sem as marcas do mundo recriado pelo adulto. A verdadeira arte não é reprodução da realidade, mas criação, imaginação pura.

A segunda forma que Vigotsky (2003) apresenta é a vinculação entre fantasia e realidade, para o autor estas se dão entre as produções da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade. Assim, a imaginação assume uma função de suma importância no desenvolvimento humano. Há uma dependência recíproca entre realidade e experiência. Se a imaginação se apóia na experiência, esta se apóia na fantasia. A terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é o enlace emocional que se manifesta. As imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos; existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Por isso, para Vigotsky, (2003) todas as formas de representação criadora, encerram em si, elementos afetivos de tal modo que pensamento e sentimento movem a criação humana.

Falar da arte, da imaginação e da realidade nos leva a pensar até que ponto, em nossa vida cotidiana, fantasia e realidade andam descoladas. Na celeuma da vida, há pouco tempo para criar, imaginar,

fantasiar. Se não pensarmos a vida como coisa separada, vamos perceber que a vida diária é uma rotina, mas é também uma criação, fruto do nosso imaginário, dos imprevistos e das elucubrações a que somos pegos de surpresa nos nossos sonhos, nas nossas aventuras, na imaginação e na emoção que nos constitui seres humanos.

1.1 Os fundamentos da imaginação: Hannah Arendt e a educação

Hannah Arendt (1954/2007) ² apresenta conceitos fundamentais acerca da imaginação e preceitua sobre a faculdade deste. A autora diz acreditar que tudo o que se pensou e pôde-se pensar sobre a capacidade inventiva e imaginativa do ser humano, remonta das belas e profundas reflexões depositadas por Kant e revisitadas por ela. O privilégio de conhecer parte da obra de Arendt dá a possibilidade de sair da escuridão para entender o que é a imaginação, não só no seu aspecto empírico, mas também e, sobretudo, na sua forma mais crucial que a filosofia Kantiana nos presenteia.

Para Kant³ citado por Arendt (1954/2007) a imaginação é a faculdade que torna presente o que está ausente, a faculdade da representação. Imaginar é representar, na intuição, o objeto que não está presente, é

² Hannah Arendt nasceu em 14/10/1906, na cidade de Linden, Alemanha, 4/12/1975, Nova York, Estados Unidos. Conhecida como a pensadora da liberdade, Hannah Arendt viveu as grandes transformações do poder político do século 20. Estudou a formação dos regimes autoritários (totalitários) instalados nesse período - o nazismo e o comunismo - e defendeu os direitos individuais e a família, contra as “sociedades de massas” e os crimes contra a pessoa. Sua obra é fundamental para entender e refletir sobre os tempos atuais, dilacerados por guerras localizadas e nacionalismos. Para ela, compreender significava enfrentar sem preconceitos a realidade, e resistir a ela, sem procurar explicações em antecedentes históricos. Embora fosse de família hebraica, não teve a educação religiosa tradicional judia e sempre professou sua fé em Deus de forma livre e não-convencional. É importante saber desse aspecto porque Hannah dedicou toda sua vida a compreender o destino do povo judeu perseguido por Hitler. Foi aluna do filósofo Heidegger - Em 1929, quando o mundo mergulhava na recessão causada pela quebra da Bolsa de Nova York, Arendt ganhou uma bolsa de estudos e mudou-se para Berlim. Quando o nacional-socialismo de Hitler subiu ao poder, em 1933, ela saiu da Alemanha e foi para Paris, a capital francesa, onde entrou em contato com intelectuais como o escritor Walter Benjamin.

³ Não utilizamos a obra de Kant, diretamente, a referência ao teórico faz parte das citações de Hannah Arendt. em sua obra “Entre o passado e o futuro”, da Editora Perspectiva, 2007.

uma faculdade de percepção na ausência de um objeto. Kant, na crítica do juízo, também chama a imaginação de reprodutiva – eu represento o que vi – diferente da faculdade artística que produz algo nunca visto. Para Kant apud Arandt (1954/2007) a imaginação é condição de memória: torna presente o passado e faculdade de previsão que torna presente o futuro. Mas, para ele, segundo Arendt, a imaginação não precisa ser conduzida por essa associação temporal. Arendt (1957/2007) ainda rememora Parmênides em que diz que o Ser nunca está presente, não se apresenta a si mesmo aos sentidos. O que é ausente para os sentidos, esta presente para o espírito. Fala, ainda, das aparências, uma entrevisão do invisível que, olhando de outra maneira, torna-nos conscientes de entrevemos algo que não aparece. Esse algo é o Ser enquanto tal.

Imaginação é, portanto, para Arendt, (1954/2007) a experiência e o conhecimento de que fala Kant. Da intuição sensibilidade e do conceito entendimento. A intuição sempre nos dá algo particular, o conceito torna o particular conhecido para nós. Quando conceito e entendimento se relacionam vão produzir a síntese que é o resultado do múltiplo das sensações. A síntese é o que dá origem ao conhecimento. Essa síntese é o resultado da faculdade da imaginação, uma função cega, mas indispensável de nossa alma, sem a qual, de modo algum teríamos um conhecimento, mas da qual, raramente, estamos conscientes. De modo que lidamos com dois extremos da nossa imaginação: sensibilidade e entendimento.

A nossa imaginação, na descrição de Arendt sobre as teorizações de Kant, é chamada em crítica da razão pura, de faculdade da síntese em geral. Kant sugere que a imaginação é de fato a raiz comum das outras faculdades cognitivas, isto é, a raiz comum, mas para nós desconhecida da sensibilidade e do entendimento. As imagens são esquemas formados na nossa mente, pois o esquema de um objeto só pode existir no pensamento. Embora exista só no pensamento, é um tipo de imagem, não é um produto do pensamento, nem é dado pela sensibilidade; e menos ainda, produto

de uma abstração feita a partir dos dados sensíveis. É algo para além ou entre pensamento e sensibilidade.

Segundo Arendt (1954/2007) Kant dizia que a imaginação é uma das fontes originais da experiência. Por isso mesmo que segundo Arendt, as imagens só são possíveis por possuímos a faculdade de esquematizar. Assim, a imagem pode ser produto da faculdade empírica da imaginação reprodutiva. Já o esquema é produto da imaginação pura. Os esquemas são necessários para se obter as imagens. Sem os esquemas não poderíamos nomear os objetos; nenhum conhecimento seria possível, apenas a comunicação. No exemplo da ponte, de George Washington, é preciso reconhecer a ponte para se ter uma imagem particular. As imagens são formas esquemáticas, vindas do espírito de muitas pessoas diferentes; são, portanto, produto da imaginação.

Outro ponto sobre a teoria da imaginação que Arendt traz à tona, nos conceitos de Kant, está presente na Crítica do Juízo, onde ele lida com juízos reflexionantes, distintos dos juízos determinantes. No juízo reflexionante, o juízo adquire validade exemplar. O exemplo é o particular que contém em si mesmo, ou que se supõe conter, um conceito ou regra geral. Mas, na Crítica da Razão Pura, o juízo é um talento peculiar que apenas pode ser praticado, mas não pode ser ensinado.

Sobre a nossa sensibilidade, parece prescindir da imaginação, não só para o conhecimento, mas para reconhecer a identidade na multiplicidade. A síntese da imaginação, anteriormente à apercepção, é o fundamento da possibilidade de todo conhecimento, especialmente de toda experiência. Enquanto tal, a imaginação determina a sensibilidade.

Para compreendermos a imaginação, Arendt aponta, nos princípios de Kant, a imaginação/imagem, como o ser humano é capaz de criar/produzir. Pensar o fenômeno da imaginação, e pensar especialmente aquelas imagens que as crianças na infância produzem/criam e, que muitas vezes, são incompreendidas. Se a imaginação é a faculdade de tornar presente o que está ausente, de perceber o objeto na sua ausência, se a nossa sensibilidade precisa da imaginação para o conhecimento, como

poderíamos, na educação escolar da infância, proporcionar momentos de arte e leveza, na construção/compreensão de conceitos universais pela criança? Será possível a construção de uma pedagogia do imaginário, que leve em conta a inventividade imaginativa da criança?

1.2 Os caminhos da imaginação infantil

Georges Jean (1979), autor Francês, é desafiado a escrever uma obra que possa mostrar os caminhos da imaginação infantil para educadores. Para isso, ele se propôs a escrever algo que pudesse fazer refletir e, ao mesmo tempo apontar críticas e caminhos que educadores atentos teriam que trilhar para fazer cumprir o papel da imaginação infantil na escola. Para dar início a uma teoria da imaginação infantil, Georges Jean (1990) centra sua tese e aposta nos contos, na poesia e na realidade, denominada por ele de pedagogia poética. Todo esse trabalho pauta-se nas evidências de que a linguagem infantil para se desenvolver potencialmente deve estar encharcada de experiências diretamente ligadas à poesia e aos contos, assim, as crianças terão a oportunidade de relacioná-las e transferi-las para as suas vidas cotidianas, enriquecendo suas aprendizagens. São colocadas em contato com experiências lúdicas para que possam imaginar e criar seus próprios arquétipos.

O objetivo do autor é auxiliar os educadores de todos os níveis e mostrar que a reflexão pedagógica mais fecunda se encontra, às vezes, fora da pedagogia, nos sonhos dos poetas e nas histórias nascidas nas profundezas da vida popular, para uma apreensão mais viva da realidade pelas crianças e, também, pelos adultos de modo geral. Por isso, a sua pretensão não é responder a nenhuma pergunta preestabelecida, mas propor hipóteses acerca da imaginação e da vida cotidiana das crianças e adolescentes, na escola e fora dela. O ponto chave para ele, nesse sentido, é evitar ensinar coisas infundadas e fora da realidade. Também deixa claro que não se presta a ditar receitas ou qualquer manual de pedagogia prática da imaginação infantil.

Neste sentido, a questão do tempo e do espaço como sendo a escola o lugar de reflexões e vivências favoráveis ao vivido e percebido pelos infantes é, sem dúvida, lugar pouco provável. Salienta Georges (1990) que a fronteira deste labirinto é a linguagem, pouco exercitada pelas crianças com a finalidade de dizer o que efetivamente sabem sobre o seu misterioso universo infantil. E cita Roland Barthes (2004)⁴ dizendo que tudo se fala, de que nada do que somos, percebemos, experimentamos ou sonhamos escapa das palavras. Desse modo, é no sentido que cada um dá às palavras que está a essência da imaginação. Imaginação não é passível de conceitualização, não há como defini-la, a imaginação se define por si só.

Se assim o for, como poderemos educar na escola valorizando a presença da imaginação infantil como ela verdadeiramente é. Nesse aspecto, Georges Jean (1990) limita-se a mostrar como os contos e os poemas constituem arquétipos linguísticos, de dupla via, que conduzem a apreensão do real mediante o estudo da imaginação.

Por outra parte, o autor diz que a escola condena as crianças a renunciar ao mesmo tempo a imaginação, que deixa ver o espaço no instante e o espaço de um instante, convertendo-a em seres de duração, em seres sucessivos. A escola proíbe a lentidão e a paciência e a criança aprende assim, a ajustar o seu ritmo de vida com a sua linguagem, conforme os itinerários seguros e bem delimitados pela escola. A escola por sua vez torna-se lugar de escuta, ao passo que deveria ser lugar de

⁴ Semiólogo e crítico literário francês Roland Barthes (1915-1980) tinha como ideal uma escritura cubista, fragmentada. Peças breves de Webern, dizia, eram preferíveis a concertos com longas e intermináveis cadências. Justificava, assim, sua crença na dissertação fraturada como prática para se chegar à forma literária absoluta, o diário, pela qual tinha verdadeira obsessão - o que explica seu primeiro texto, de 1942, feito de fragmentos, um pouco à maneira de Gide. Assim, a estrutura de *Barthes - Uma Biografia Intelectual* (Iluminuras), da professora e crítica literária paulista Leda Tenório da Motta, obedece a uma divisão barthesiana de escrituras curtas, como um ciclo em que cada peça se relaciona com a seguinte para construir o perfil de um pensador cuja obra não cessa de crescer - e um exemplo disso é o recém-lançado *Diário de Luto*, registro da dor provocada pela morte da mãe do escritor, cujas vendas surpreenderam até mesmo os editores da WMF/Martins Fontes (o livro vai para a segunda tiragem em menos de dois meses). A editora já publicou 12 títulos do autor (outros sete foram lançados pela Martins/Martins Fontes após a divisão do catálogo entre as duas editoras) (MOTTA, 2011).

diálogos constantes e fortuitos dos contos, das poesias, das melodias, lugar para se imaginar, para quebrar o protocolo monopolizador dos currículos preestabelecidos, sem conhecer os seus interlocutores. Assim, acredito que Georges está correto quando critica a escola no seu modo cartesiano⁵ de ensinar, desconsiderando a riqueza da arte popular e dos detalhes da vida cotidiana, dos textos dos poetas, das tragédias das comédias da vida real e da fantasia de cada um, pois acreditamos que a linguagem poética pode revolucionar.

A criança pode descobrir pela linguagem poética que as palavras valem pelo que dizem, que as palavras estalam, brilham, acariciam, deslizam-se umas sobre as outras, completam-se de significados inesperados. Pode-se dizer que se instala uma comunicação poética para as crianças que desfrutam dessa linguagem, permitindo a imaginação dar forma e sentido às coisas que percebem e sentem. Assim como nos contos, elas dizem aquilo que para elas representa a vida: - as alegrias, as tristezas, as decepções, a saudade, tudo aquilo que é inerente à sua forma poética de ser. Por uma pedagogia da imaginação, faz-se importante que os contos populares sejam lidos e contados às crianças, foi assim que Perrault⁶ e outros contistas contribuíram para a formação imaginativa

⁵ O método cartesiano seria um instrumento, que bem manejado levava o homem a verdade. Esse método consiste em aceitar apenas aquilo que é certo e irrefutável e conseqüentemente eliminar todo o conhecimento inseguro ou sujeito a controvérsias. O objetivo de Descartes era de abranger numa perspectiva de conjunto unitário e claro, todos os problemas propostos a investigação científica. O fundamento principal da filosofia cartesiana consiste na pesquisa da verdade, com a existência dos "objetos", dentro de um universo de coisas reais. O método cartesiano está fundamentado no princípio de jamais acreditar em nada que não tivesse fundamento para provar a verdade. Com essa regra nunca aceitara o falso por verdadeiro e chegará ao verdadeiro conhecimento de tudo. Fonte: www.psicoloucos.com/Rene-Descartes/metodo-cartesiano.html - Acesso em: 06/05/2013.

⁶ Em 1667, o escritor francês Charles Perrault lançou o livro *Contos da Mãe Gansa*, também intitulado *"Histórias ou Contos do Tempo Passado com Moralidades"*. Foi o primeiro autor a realizar essa coleta de histórias populares e a publicá-las. *"Chapeuzinho Vermelho"*, *"A Bela Adormecida dos Bosques"*, *"As Fadas"* entre outros são parte dessa obra. As características principais do seu trabalho são suas concepções pedagógicas que consideram que "o caráter essencial do livro infantil é a moralidade". Por isso, seus textos trazem sempre ao final da história um texto com uma síntese do tema que se deseja que a criança aprenda ao final dessas histórias. Algumas destas, resgatadas por Perrault, na França, ressurgem na Alemanha, no início do século XIX com outra versão, tais como: *O Pequeno Polegar*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e outras. Fonte: www.qdivertido.com.br/verpesquisa.php?codigo=9 - Acesso em: 06/05/2013.

das crianças, investindo nos contos para a infância. Enfim, acreditamos que é preciso considerar a linguagem infantil, pois, para as crianças, as palavras ditas fora do contexto da arte e da criação, são coisas e signos sem transparência que provocam limitações conceituais em todo o imaginário.

1.3 Imaginação e Educação: o que a escola tem feito?

Kieran Egan (2007) traz uma discussão atualizada e, ao mesmo tempo, negada por muitos educadores da infância ou de outras instâncias do ensino. O propósito deste texto é de mostrar para educadores, de maneira bastante clara, como o nosso olhar de educador está mais para a educação racional do que para uma educação que considera a imaginação e a emoção da criança. Nas práticas cotidianas dos educadores, as atividades propostas aos alunos são quase sempre descoladas das suas emoções, e, parece que não haver lugar para a imaginação. Quando chegam à escola precisam deixar suas emoções, a faculdade imaginativa e criativa do outro lado do muro. Imaginação e emoção não são consideradas geradoras do conteúdo escolar. Tanto que, quando ouvimos, refletimos sobre nossos saberes/ fazeres escolares, parece que estamos falando de outra coisa e de outro lugar. Aceitamos que a imaginação faz parte da nossa rotina, das atividades que propomos aos nossos alunos, mas no dia a dia, não se constata isso, efetivamente.

Egan (2007) apresenta proposta em defesa da imaginação, em favor da educação, priorizando as implicações educacionais que estas podem ajudar a construir, práticas e ambientes que serão mais propícios para estimular a imaginação dos alunos. Mas, defende que os fundamentos da educação para o desenvolvimento da imaginação são vagos. Restringem-se, na maioria das vezes, ao exercício da auto-expressão em artes e, com uma sutil aparência de novidade, para outras áreas do currículo que não consideram a imaginação importante à educação.

Ainda, sobre imaginação e educação, a imaginação se encontra no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção,

a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e integram. Nossa memória parece ser capaz de transformar percepções e seus ecos. Quando fala da imaginação, Egan (2007) traz outro elemento importante para a nossa reflexão diante do fenômeno educativo que são as nossas emoções. Para ele, as emoções parecem estar unidas às imagens mentais e que, quando imaginamos algo, sentimos como se fosse real e presente. A lógica da imaginação parece corresponder mais adequadamente à da metáfora que a de qualquer outro esquema de racionalidade que possamos explicitar. Ser capaz de imaginar é ser capaz de ser livre das aparências convencionais. E, a educação é esse processo que nos capacita e autoriza para não sermos dominados por aparências, ideias, crenças e práticas convencionais. Ela nos fornece a estrutura mental para nos libertarmos do convencionalismo. Ora, se a educação é esse canal, de duas vias, que pode nos levar e levar nossos alunos também, pela via da emoção e imaginação, a construir saberes e experiências, como continuar acreditando e apostando numa educação, pela via da racionalidade, somente. “Imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida”. [...] “Exercitando a sua imaginação, o indivíduo cria vida e acrescenta sua experiência de vida” (EGAN, 2007 p. 16). Se, assim pensarmos como educadores, a escola viverá outro tempo, os alunos poderão contribuir com suas ideias, emoções e imaginação para a criação de conteúdos curriculares que lhes sejam válidos para todas as situações das suas vidas. Estes fatores, intrinsecamente ligados ao Ser, não deixam de pulsar nas crianças, quando estes adentram o espaço da escola.

Sobre imaginação na aprendizagem, Egan (2007) corrobora a tentativa de mostrar que o cérebro armazena aquilo que encontra na memória. Mas, para que possamos aprender e reter informações, será preciso acionar um complexo de estruturas de significados que, segundo Egan, são afetadas pelas nossas emoções. E, o autor cita ainda Bruner (1986), para dizer que “a aprendizagem humana não envolve apenas o olhar para o que é exterior à mente, mas envolve fundamentalmente

construção e composição” (EGAN, 2007, p. 18). Nessa ótica sobre o desenvolvimento da imaginação, a aprendizagem envolve significado/significante, algo que se distancia de armazenamento de informação. É importante destacar que somente o conhecimento que está em nossa memória é acessível à ação da imaginação e, para que habilidades e saberes sejam significativos, isso requer o engajamento da imaginação no processo de aprendizagem.

As narrativas, do ponto de vista de Egan (2007) são fluxos da redescoberta do mundo de nossas experiências, pois por meio de histórias, podemos nos lembrar das estruturas narrativas e codificar, de forma mais organizada, o conhecimento em nossa memória, muito mais por associações afetivas do que por associações lógicas. É por meio das associações afetivas que Egan (2007) diz que as crianças pequenas lidam com mais facilidade e naturalidade com as metáforas. Acreditamos que (re) descoberta da mente narrativa encoraja-nos a prestar mais atenção à imaginação, porque ela é mais evidente na composição de narrativas, e na percepção de sua coerência. Para isso, a compreensão e o uso das metáforas são de suma importância, assim como as habilidades de acompanhar histórias, que estimulem e desenvolvem o modo narrativo da mente, sua capacidade de criar sentido e significado. Tudo isso deve ter largo sentido para a educação, porém, as escolas, segundo Egan, não veem como produtivo o desenvolvimento do modo narrativo da mente.

Dentre os tópicos comentados por Egan (2007), imaginação e liberdade me parecem não poder ficar fora dessa discussão. Pois, desde a antiguidade, segundo as tradições hebraicas e gregas, associavam a imaginação a atos de obediência que objetivavam a ampliação dos poderes humanos, particularmente, o poder de imaginar, criar e planejar o futuro diferente do passado. Assim, podemos pensar mais uma vez que a escola, com seus arquétipos educacionais, com todo o seu aparato, coloca-se a serviço do cerceamento da liberdade e dos modos convencionais de pensar da sociedade. Enquanto não houver a possibilidade concreta de a escola ser espaço de imaginação e vivência das emoções, ela estará à revelia das



convenções. O exercício da liberdade, a imaginação, a valorização das emoções é mais um belo discurso traduzido na nossa voz.



Capítulo 2

O imaginário, (in) visibilidade e arte na infância...

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, 'icástica.

Ítalo Calvino

2.1 O Imaginário é uma realidade?

Maffesoli (2001) é um dos excepcionais estudiosos que querem compreender a dimensão do imaginário da humanidade, na perspectiva dos pensadores do mundo contemporâneo. Para isso, cerca o conceito de imaginário a partir das contribuições dos teóricos racionalistas Lacan⁷

⁷ **Jacques-Marie Émile Lacan** (Paris, 13 de abril de 1901 — Paris, 9 de setembro de 1981) foi um psicanalista francês. Formado em Medicina, passou da neurologia à psiquiatria, tendo sido aluno de Gatian de Clérambault. Teve contato com a psicanálise através do surrealismo e a partir de 1951, afirmando que os pós-freudianos haviam se desviado, propõe um retorno a Freud. Para isso, utiliza-se da lingüística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, tornando-se importante figura do Estruturalismo. Posteriormente encaminha-se para a Lógica e para a Topologia. Seu ensino é primordialmente oral, dando-se através de seminários e conferências. Em 1966 foi publicada uma coletânea de 34 artigos e conferências, os *Écrits* (Escritos). A partir de

e Bachelard⁸. Em seguida, vai discutir ideologia, cultura e imaginário. Seleccionamos alguns excertos para nos auxiliar a dar os primeiros passos a descortinar o que seja a construção do imaginário social. Passo, então, de uma ideia de imaginário que decola do senso comum e começa a tomar forma reflexivamente pensada.

Maffesoli (2001) destaca que a noção de imaginário que desconsidera o real, vem de muitos séculos atrás, de uma tradição romântica. Tratava-se de demonstrar como as construções dos espíritos podiam ter um tipo de realidade na construção da realidade individual. Neste aspecto, toma as concepções de Bachelard e de Gilbert Durand para falar sobre a ideia da tradição literária romântica na constituição do imaginário. E, para diferenciar cultura e imaginário, sinaliza dizendo que cultura é um conjunto de elementos passíveis de descrição. O imaginário tem, além disso, algo de imponderável. É o estado de espírito que caracteriza um povo. O imaginário pertence a uma dimensão ambiental, uma atmosfera, algo que envolve e ultrapassa a obra, que se tenta captar por meio da noção de imaginário. Assim, entendemos ser o imaginário uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável.

O imaginário coletivo, para Maffesoli (2001) é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo. “O imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido. O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, estado-nação, de uma comunidade. O imaginário estabelece vínculo. É o cimento social” (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Logo, se o imaginário une, numa mesma

1973 inicia-se a publicação de seus 26 seminários, sob o título *Le Séminaire* (O Seminário), sob a direção de seu genro, Jacques-Alain Miller. Fonte: www.pscanaliselacanianana.com/jaqueslacan/cronologia Acesso em:06/05/2013.

⁸ **Gaston Bachelard** nasceu em 27 de junho de 1884 , em Bar-sur-Aube , França e faleceu a 16 de outubro de 1962 , em Paris , França. Filósofo e poeta francês, e exerceu trabalho solitário. A obra de **Gaston Bachelard** contém duas facetas: a poesia e a ciência. Filho de uma modesta família, seu pai era sapateiro. No campo da ciência e da epistemologia (livros publicados de 1928 a 1953) e no campo da poética (livros publicados de 1942 a 1961) - contribui para a formação do espírito científico e para a arte não sendo possível dissociar a sua obra para não descaracterizá-la.

Fonte: WWW.ebah.com.br/content/abaaaxfmak/bachelard - Acesso em: 06/05/13.

atmosfera, para não poder ser individual, nesse sentido o imaginário pode ser a cultura de um grupo. O imaginário é ao mesmo tempo, mais do que essa cultura, é a aura que ultrapassa e alimenta. A existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens.

Diferentemente da ideologia, o imaginário também apresenta um elemento racional, mas também outros parâmetros como “o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não-racional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas [...] são as dimensões orgânicas do agir a partir do espírito” (2001, p. 77). O imaginário é, também para Maffesoli, a aura de uma ideologia. É, ao mesmo tempo, impalpável e real e certamente funciona pela interação. Por isso, a palavra interatividade faz tanto sentido na ordem imaginária do sujeito.

Outra defesa de Maffesoli (2001) vem ao encontro do romântico. “Há sempre algo de romântico no político, na defesa das utopias, no sonho de uma sociedade perfeita, na esperança de um mundo redimido de suas falhas, na perspectiva de uma sociedade perfeitamente igualitária, etc.” (MAFFESOLI, 2001, p78). Por isso mesmo, nos campos mais racionais, como as esferas política, ideológica e econômica, são recortados por imaginários. O imaginário tudo contamina, assim se expressa.

Ao ler uma das entrevistas de Maffesoli (2001) sobre o imaginário, me vi diante da possibilidade de recompor os conceitos de cultura e ideologia e como estes estão imbricados na constituição do imaginário da humanidade e vice-versa. De maneira didática, Maffesoli preocupou-se em apresentar semelhanças e diferenças entre cultura e imaginário, imaginário e ideologia, imaginário e apropriação individual de um patrimônio social. Ressalto que esta entrevista, de texto sucinto, é rica e aborda vários conceitos e definições de imaginário de maneira tão tênue e ao mesmo tempo profunda.

2.2 *A infância a educação e as experiências do cotidiano*



Fonte: Arquivo pessoal - Setembro de 2012

2.2.1 *A experiência do espelho*

Para escrever este texto, viajei ao passado e fui recuperar, na memória, experiências como professora de pré-escolar. Faz algum tempo, final da década de 1980. As imagens que tenho de algumas situações são tão recentes que parece o tempo não ter passado. Confesso que, de todas as minhas vivências em sala de aula, esta é a etapa que mais me traz lembranças felizes e pensar a docência até hoje. Lembro-me do dia em que fomos fazer uma maquete para estudarmos sobre os seres vivos, (animais e plantas) que habitam a água doce. Colocamos uma piscina pequena cheia d'água e começamos a montagem da maquete com a ajuda das crianças. Eram vinte e três crianças, entre cinco e seis anos de idade. Iniciamos a arquitetura da maquete colocando plantas aquáticas, musgos,

pedras, peixes, girinos, flores trazidas pelas crianças e por mim. Cada coisa ou animal que colocávamos era objeto de diálogo, as crianças e eu, falávamos sobre os animais e plantas.

Estávamos todos ao redor da maquete, fotografamos tudo, queria, então, partir para as orientações científicas sobre as plantas, a água e os animais que ali colocamos, mas, de repente, as crianças se agacharam em torno da piscina e viram seus rostos refletidos na água. Chamaram-me, para dizer que a água era um espelho, que poderiam se ver retratados ali. A partir daquele momento, começaram as comparações e comentários sobre a descoberta do espelho d'água como denominaram. Foi preciso deixar o assunto da aula para depois, assim, conversamos longamente sobre as imagens refletidas na água. Foi uma descoberta incrível, as crianças se interessaram e se envolveram naquela situação plenamente, aquele evento teve um sentido maior para eles naquele momento.

Chamaram pessoas, que passavam por ali, para olharem-se no espelho d'água, foi realmente uma descoberta que ofuscou todos os nossos propósitos naquele dia. A imaginação das crianças pode ser entendida “como um modo de ver além, ou de entrever que intensifica a experiência do olhar e vice-versa” (GIRARDELLO, 2003, p. 51). A experiência gerou a descoberta, uma emoção ao se verem no espelho d'água - metáfora⁹ para a imaginação, “arte escondida no fundo da alma humana” (Arendt 1993, p.103 apud Girardello 2003, p.52). Entendemos, naquele momento, que esse outro modo de olhar, um olhar para dentro de nós, e também, um olhar através do mundo, através das coisas, era o que bastava para aquelas crianças.

Este pequeno episódio ilustra sobre a imaginação das crianças que, por vezes, passa longe dos propósitos que os adultos traçam para (elas), seja na família ou na escola.

Na concepção de Kant (1770) a imaginação é a faculdade que torna presente o que está ausente, a faculdade da representação. É representar na

intuição o objeto que não está presente. Imaginação é uma faculdade de percepção na ausência de um objeto. Kant, na crítica do juízo também chama a imaginação de “reprodutiva” – eu represento o que vi diferente da “faculdade artística” que produz algo nunca visto. Para Kant a imaginação é condição de memória: tornar presente o passado é faculdade de previsão que torna presente o futuro. Mas, ele, segundo Arendt, a imaginação não precisa ser conduzida por essa associação temporal. Arendt ainda rememora Parmênides (fragmento 4) em que diz que o “Ser nunca está presente, não se apresenta a si mesmo aos sentidos. [...] O que o que é ausente para os sentidos, esta presente para o espírito (p. 102)”. Fala, ainda, das “aparências”, uma entrevisão do invisível, que olhando de outra maneira “torna-nos conscientes de entrevemos algo que não aparece. Esse algo é o Ser enquanto tal (p.102)”. ARENDT, Hannah. Da Imaginação. In: Lições sobre filosofia política de Kant. 1970.

Ainda, busco recuperar alguns episódios e relatos de colegas professoras sobre imaginação/imaginário das crianças e suas experiências com os saberes acadêmicos. Para a criança, as experiências do cotidiano são a matéria prima para a sua imaginação, sua elaboração passa pelas imagens/imaginação. Georges (1990) diz que a escola condena as crianças a renunciar ao mesmo tempo a imaginação, que deixa ver o espaço no instante e o espaço de um instante, convertendo-as em seres de duração, em seres sucessivos. A escola proíbe a lentidão e a paciência; a criança aprende, assim, a ajustar o seu ritmo de vida, como a sua linguagem, conforme os itinerários seguros e bem delimitados pela escola. A escola por sua vez torna-se lugar de escuta, ao passo que deveria ser lugar de diálogos constantes e fortuitos, dos cantos e das poesias, das melodias, para dar asas à imaginação. Muitas vezes, não queremos saber o que a criança está pensando/imaginando, queremos que ela ouça e passe a pensar como nós adultos. Dessa forma, passamos a dominar as crianças, moldando-as a nossa forma de ver e experienciar o mundo.

Para ir mais longe com a nossa reflexão, acredito ser preciso as contribuições de Calvino¹⁰ (1928) que, de forma espetacular, nos fala sobre visibilidade, ele parte da constatação, dizendo: - a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove. A palavra chuva soou para mim como alguma coisa impregnada de imagens, cores, e luz, que reflete a possibilidade de ver além das próprias imagens e que a cada instante já é outra coisa, para além dos olhos. Aquela imagem refletida na água que se multiplica, dissolve-se e se renova, enquanto nos encontramos em estado de contemplação.

Vigotsky (2003), ao falar sobre Arte e Imaginação, diz que a atividade criadora é toda a realização humana criadora de algo novo, relacionada ou não com os reflexos que se tem dos objetos do mundo exterior. A imaginação poderá ser reprodutiva, quando reflete imagens que estão na nossa memória, ligadas a acontecimentos da nossa infância, ou a fatos que reavivamos na nossa memória, oriundos das experiências da vida. São as experiências anteriores, as visões imagéticas das paisagens, cores, lugares, cenas do cotidiano, que trazem lembranças que ora nos alegram, ora nos trazem para a realidade ou que alimentam a nossa memória sobre o já vivido.

Vigotsky (2003) indica-nos uma primeira forma como solução pedagógica à necessidade de ampliar a experiência da criança para que ela tenha base sólida para a sua atividade criadora. Quanto mais

¹⁰ Ítalo Calvino – (Escritor italiano) nascido em 19-10-1928, em Santiago de Las Vegas, Cuba e faleceu em 19/09/1985 em Siena, Itália. Apesar de suas origens cubanas, Italo Calvino é um dos escritores italianos mais importantes do pós-guerra. Mudou-se para a Itália ainda na infância, crescendo na cidade de San Remo. Desde o início dos anos 40 e até meados dos anos 50, pertenceu ao Partido Comunista. Foi ativo membro da resistência italiana durante a Segunda Guerra Mundial e, com o final do conflito, foi morar em Turin, onde formou-se em Literatura, ao mesmo tempo em que trabalhava no jornal comunista L'Unità e na editora Einaudi. Entre 1959 e 1966 editou, juntamente com Elio Vittorini, a revista Il Menabò di letteratura. Seus romances de juventude, como A Senda dos Ninhos de Aranha (1947), foram profundamente influenciados pelo neo-realismo. Em O Visconde Partido ao Meio (1952) e O Barão Rompante (1957) recorre a elementos irreais para criar um ambiente de fábula em seu comprometimento com a realidade. Suas experiências técnicas e de conteúdo encontram a máxima expressão nos dois volumes das Cosmicómicas (1965). Posteriormente à sua morte, em 1991, foi publicado um volume com suas dissertações sobre poética, apresentadas na Universidade de Harvard, Seis Propostas para o Próximo Milênio. Fonte: www.glossoblog.com.br/biografias/italo-calvino.html Acesso em: 06/05/2013.

acesso às novas experiências, maior será a possibilidade de a criança assimilar outros elementos da realidade e ampliar a sua potencialidade de imaginação. Entendemos que o acesso às experiências mais inusitadas é importante para a atividade criadora da criança, mas, em momentos plenos de sua infância, na ausência do adulto e da supervisão da escola, é capaz de criar e imaginar coisas fantásticas, que só elas são capazes. A arte verdadeiramente, não é reprodução da realidade, é criação, imaginação pura. Para a Psicologia, segundo Vigotsky, (2003) imaginação e fantasia é a atividade criadora do cérebro humano baseado na combinação – imaginação e fantasia. A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual, em todos os aspectos da vida cultural possibilitando as criações artísticas, científicas e por que não dizer a àquelas relacionadas a técnica, a manufatura.

2. 2. 2 *A imaginação e a educação*

As experiências das crianças sugerem, segundo Girardello (2003, p. 56) uma educação da imaginação, ou como disse Calvino (1990, p. 108) “a necessidade de uma pedagogia da imaginação, naturalmente as crianças veem o mundo de forma diferente, com os olhos puros, elas não sentem vergonha das suas criações, pois elas não refletem, apenas vêem. Do mesmo modo, nos assegura Benjamin” (1996, p. 51). Podemos ver representado nos desenhos das crianças, quando sem nenhum pudor desenhavam aquilo que querem representar. Nas brincadeiras de faz-de-conta, elas criam personagens, a partir do mundo vivo, do mundo inanimado, dão vida às pedras, aos cabos de vassoura, as bonecas de pano. Viajam à lua e às estrelas, conversam com seres do ciberespaço, criam outros mundos a partir da natureza que as cercam. A grandeza do oceano, do universo lhes causa espanto, mas é matéria prima para a sua imaginação. Os episódios que descrevemos abaixo remetem a situações, as quais vivenciamos diariamente e, muitas vezes, não percebemos, nelas, o apelo das crianças para que sejam ouvidas e entendidas na sua razão.

Quando Augusto, menino de cinco anos quer saber o que significa a palavra 'próxima', está tentando imaginar - inventar – criar - um sentido subjetivo ao dito. O que o inquieta não é a forma do que foi dito, mas a essência, a ressonância, a cor, a luz, a sonoridade que produz ao seu sentido auditivo e o que isso pode representar para a sua imaginação.

I Episódio: *A professora disse às crianças que naquela semana não teriam aula na quinta-feira, sexta-feira e que só voltariam na próxima segunda-feira.*

Augusto pergunta:

o que é próxima, professora?

A professora responde:

- É que vem depois.

- Ah! – disse Augusto (cinco anos), é depois de amanhã, é depois de amanhã! - Entendi.

Mariana (cinco anos) fala para a sua professora:

- professora quantas noites eu tenho que dormir para vir a escolas?

A professora responde:

- São quatro noites. Sexta à noite, sábado, domingo e na segunda volta para a escola. O menino ficou pensativo e calado. Marcos (seis anos) percebeu a insatisfação de Mariana e disse.

- Mariana é melhor contar o sol. De dia a gente conta três sol, cada vez que levanta de manhã conta um sol para volta pra escola, assim é melhor!

Calvino (1990) apresenta dois tipos de processos imaginativos; para ele, o que parte da *palavra* para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegara à expressão verbal

Importa aqui a forma que o autor encontrou para teorizar, e ao mesmo tempo, mostrar a constituição da visibilidade humana num processo que reúne ciência e arte. Usou exemplos da imagem da arte e a vida cotidiana. Para isso, remontou a sua história desde a infância e, busca nos filósofos de sua época e em seus antecedentes, a fonte necessária para

compor o mosaico do entendimento sensível da imaginação. A expressão contemplação, ou imaginação visiva de que fala, para ele significa ver com os olhos da imaginação o lugar físico e é isso que as crianças sabem fazer: - ver com os olhos da imaginação, sem se preocupar com as convenções que se lhes impõem. O conceito natural está dado, nele cabe a arte, a ciência e a vida.

Visibilidade, palavra esculpida por Calvino (1990) um alento, pois a partir dela inauguramos outra maneira de pensar o imaginário infantil, não mais a pura visão do objeto físico em si. Temos então, a possibilidade de considerar que a criança imagina de maneira descontínua, diferente do propósito dos adultos. Segundo o autor citado, as imagens criadas pela criança são neutras, sem mancha, com luz própria, se multiplicam como as imagens que refletem o caleidoscópio.

II Episódio: *A professora conversa com as crianças sobre a Páscoa. Durante a conversa, disse a elas: - O coelhinho da páscoa vai trazer ovinhos para vocês na Páscoa, ele é bonzinho e vai trazer para cada um de vocês ovinhos de chocolate.*

Pedro (cinco anos) disse baixinho: - Lá em casa é o tatu que 'traiz' os 'ovinho', ele tem mais força e Jesus manda ele trazer, por isso.

Carlos (cinco anos) que está quieto ouvindo a professora disse:

- Mas o coelhinho não põe ovinho, nem de chocolate nem de nada.

Paulo que também ouviu atentamente a conversa se manifesta dizendo:

- Mais é de brincadeira 'né' professora, mas quem traz os ovinhos de Páscoa é o pai e a mãe.

III Episódio: *Certa ocasião, uma professora me relata a seguinte situação que ocorreu com seus alunos da pré-escola (cinco e seis anos).*

- Enquanto observávamos as sementes de feijão que tínhamos colocado para germinar a uns três dias, para a realização da experiência. Colocamos em um copo de plástico alguns grãos de feijão sobre o algodão embebido em água. Todos os dias, cada criança colocava água e observava o desenvolvimento das sementes.

Cada uma cuidava da sua sementinha. Num dia qualquer Berenice (seis anos) me disse:

- Professora lá na casa do meu avô a gente não planta o feijão no algodão, o feijão é plantado na terra bem fofinha e só ganha água quando chove e os feijão vem bem 'bunito' e dá bastante.

Eu, disse-me a professora por alguns instantes lembro que fiquei pensando, não sabia o que responder. Mas aí disse à Berenice e as demais crianças:

- Agora que já sabemos que a semente é boa que ela germina, vamos então plantar na terra para que o feijão cresça na terra como deve ser. Na semana seguinte, fizemos uma plantação na horta da escola, preparamos a terra observamos a germinação e todo o processo até a colheita. O feijão foi colhido pelas crianças e a merendeira fez uma sopa de feijão para que todos a saboreassem. No dia da sopa de feijão, um dos meninos me disse:

- professor tava certo o que a Berenice falo se a gente não planta o feijão na terra, e dá água pra ele, hoje a gente não tinha sopa de feijão.

IV Episódio: *Maria (quatro anos) disse a sua mãe: - Mamãe eu já fiquei sentado numa estrela e que ela era bem fofinha.*

A mãe perguntou a Maria:

- Quando foi isso Maria que a mamãe não está lembrada?

Maria diz: - Foi naquele dia que eu tava lá no meu quarto e você não viu eu sentada na estrelinha conversando com ela. Depois eu disse thau pra ela e ela me disse thau e eu descí voando.

Diante dos episódios apresentados, vimos a necessidade de uma proposta em defesa da imaginação, priorizando as implicações educacionais que podem ajudar a construir práticas e ambientes mais propícios para estimular a imaginação dos alunos. Mas, defendemos, também, que os fundamentos da educação para o desenvolvimento da imaginação, ainda são vagos, restritos, na maioria das vezes, limitam-se ao exercício da auto-expressão em artes e com uma sutil aparência de

novidade para outras áreas do currículo que não consideram a imaginação importante para a educação.

Ainda, sobre a imaginação e a educação, encontra-se como ponto crucial a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos da vida se cruzam e integram, transformam na memória, percepções e seus ecos. Egan (2007) traz outro elemento importante para a nossa reflexão, diante do fenômeno educativo, que são as nossas emoções. Para ele, as emoções parecem estar unidas às imagens mentais e, quando imaginamos algo, sentimos como se fosse real e presente. A lógica da imaginação parece corresponder mais adequadamente à da metáfora que a de qualquer outro esquema de racionalidade que possamos explicitar.

Um número grande e variado de histórias pode ajudar a desenvolver a compreensão e o uso de metáforas, lógica unificante da narrativa e componente central da causalidade que torna unas as histórias. A causalidade das histórias inclui tanto um componente lógico quanto emocional, isto é, nelas, a sequência de eventos compreensíveis, que fazem sentido, não é apenas lógica, embora tenham de sê-lo em parte, mas também envolve um padrão afetivo. (EGAN, 2007, p. 22-23).

Outra metáfora, apresentada por Egan (2009), para falar de imaginação e pensamento convencional, diz que ser capaz de imaginar é ser capaz de ser livre das aparências convencionais. E, a educação da imaginação é esse processo que nos capacita e autoriza para não sermos dominados por aparências, ideias, crenças e práticas convencionais. Ora, se a educação é esse lugar no sentido metafísico, que pode levar a nós e nossos alunos, também pela via da emoção e imaginação, a construir saberes e experiências, tudo o que as crianças precisam, então, é de espaço/tempo para as elucubrações, para o espanto, dentro da escola, e as narrativas são um desses caminhos.

2.3 A narração de histórias e as crianças pequenas

A atividade de contar histórias parece ser presença cotidiana nas instituições escolares, principalmente daquelas que atendem a crianças pequenas, atribuído a elas, na figura do professor, o incentivo à imaginação, à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo. Em contribuição a isso, procuramos identificar algumas ideias geradas na Filosofia da linguagem, na Teoria Literária e na Psicolinguística que, costuradas pelo viés de uma experiência empírica e reflexiva de muitos anos, possam tributar para uma compreensão ainda maior do potencial da narração de histórias na educação infantil. Daremos especial atenção ao contar histórias sem o uso de livros, tanto a partir de textos literários como de experiências vividas ou imaginadas. Enquanto o valor insubstituível da leitura de histórias para as crianças é bem reconhecido pela literatura especializada, nem sempre isso ocorre com a história contada sem o apoio do livro, às vezes entendida como um mero passatempo. Será dada ênfase, também, à relação entre a narração feita pela professora para as crianças e a produção narrativa oral das crianças, o outro lado, inseparável desse diálogo.

Em nosso horizonte teórico estão às concepções da linguagem como processo que só se realiza na interação verbal-social, de caráter dialógico da comunicação propriamente dita. Como pano de fundo, procuraremos ter presentes as vozes e as questões mais frequentemente problematizadas pelas professoras de educação infantil de diferentes contextos, com quem tivemos a oportunidade de trabalhar nos últimos anos. Eventualmente, faremos referências a questões de ordem técnica, mas apenas para ilustrar ideias, já que o objetivo do trabalho é a busca de acrescentar densidade conceitual à valorização desse tipo específico de encontro da palavra e da troca narrativa como espaço de construção intersubjetiva e produção cultural.

A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega do padrão musical regular dos acalantos que, como as histórias, abrem-se e se fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como: O Cravo brigou com a Rosa, Ciranda Cirandinha, A Canoa Virou e Atirei o Pau no Gato, para ficar nos exemplos mais óbvios. Chega por meio das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai, que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV. O poeta russo Kornei Chukovski (1968) dizia que as pessoas contam as histórias e canções de que mais gostavam, quando elas próprias eram crianças, de modo que quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem. E a narrativa chega pela conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do outro.

Garantir a riqueza da vivência narrativa nas instituições de educação infantil contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação, que como nos ensina Vigotsky andam juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista” (VIGOTSKY, 2003, p. 128). Ele explica que a diferença mais importante entre eles é a direção da consciência, que na imaginação tende a se afastar da realidade, ao contrário da cognição imediata da realidade. Esse distanciamento da realidade imediata, de uma história, por exemplo, é necessário a uma penetração mais profunda na própria realidade: “um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece” (VIGOTSKY,

2003, p. 129). Algo semelhante dizia Chukovski (1968) ao defender-se da ortodoxia escolar stalinista que banira do currículo os contos-de-fada; eles lembravam que Charles Darwin, quando criança era um tamanho fantasiador, que todos o consideravam um mentiroso, ainda mais maluco que o Barão do Munchausen. Outra proposição que tem sido útil aos estudos da narrativa na vida das crianças, é a de que existem dois modos básicos de pensamento, sendo um deles o modo lógico e sistemático, que usamos para testar hipóteses e construir explicações e outro o modo narrativo, dedicado aos irreprimíveis atos da imaginação permitem tornar nossa experiência significativa (BRUNER, 1986).

De acordo com essa visão, é no modo narrativo que o pensamento consegue instalar “seus milagres intemporais na experiência particular, localizando a experiência no tempo e no lugar” (BRUNER, 1986, p. 13). Daí adviria a presença fundamental das histórias como instância pedagógica das culturas: elas fazem uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças. O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo temporal e mesmo rítmico que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. Afinal, sonhamos pelas narrativas, devaneamos por meio de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos de narrativas.

A conhecida sensação de aconchego, manifestada pelas crianças ao ouvir histórias tem relação com a familiaridade desse reconhecimento, que avaliza e ajuda a dar significado ao fluxo tantas vezes incongruente das coisas vividas. Precisamos da forma narrativa para entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente, diz Mac Intyre (1981) que desenvolveu toda uma influente teoria filosófica em torno do “conceito

narrativo do eu". Para ele, o ser humano, em suas ações e práticas, é essencialmente "um animal narrativo". A criança já chega ao mundo com um ou mais papéis atribuídos a ela, diz, e o único modo pelo qual posso saber o que fazer ou não fazer a partir deles é pelo estoque social de histórias. E, acrescentamos, é pelos ensaios narrativos em que vai tecendo as histórias da cultura aos fios de sua experiência.

2.3.1 A narração e os movimentos

Mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica, ainda mais do que na literatura, campo onde já está bem estabelecido que o leitor nunca é passivo, pois, durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também no do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem narra. Conforme, por exemplo, os trabalhos sobre o papel do leitor em Wolfgang Iser, que Umberto Eco (1984) conta de quem reage pela vibração motriz involuntária - arrepios, suspiros, sustos, causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da conspiração, onde poderemos entender a partilha narrativa como um respirar junto, cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança. Essa dimensão parece especialmente adequada à vivência da narração oral de histórias entre adultos e crianças pequenas, por razões que buscaremos detalhar adiante. É na direção dela que estamos procurando construir este texto, motivado também pelas tantas vezes em que assistimos a professores e crianças em plena conspiração narrativa. Para caracterizar essa prática, vamos comentá-la acerca de alguns de seus aspectos importantes: a voz, a presença, a imaginação.

2.3.2 A voz

A mulher das cavernas que embalava o filho à cadência de seu murmúrio - mmm... mmm... mmm intuía o poder da voz humana de criar o vínculo afetivo, a capacidade mesmo pré-linguística da comunicação oral. Esse acalanto elementar é precursor de toda a narração oral. “Toda voz emana de um corpo (...) que permanece visível e palpável enquanto ela é audível”, diz Zumthor (1993, p. 241) a respeito da performance oral nos contextos anteriores à obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, de que nos fala Walter Benjamin. Ele acrescenta: “A palavra pronunciada não existe como o faz a palavra escrita num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo (...) cuja totalidade engaja os corpos dos participantes.” (1993, p. 244). A palavra falada sempre carrega uma carga corporal, ela é “ligação de sema e soma, de signo e corpo” (MENESES, 1995, p. 56).

Assim, a professora que senta-se junto às crianças para contar uma história está se dispondo a uma interação que vai muito além do plano verbal. A criança que começa a balbuciar as primeiras palavras, quando ouve uma história não dissocia o conteúdo linguístico da expressão vocal e corporal da pessoa que narra. O desafio de descobrir o sentido das palavras é pleno de prazer para as crianças, como bem sabemos. Parte desse prazer está em associar ludicamente o som das palavras à sua articulação oral, o sutil e complexo movimento dos lábios, da língua, da face. Poderíamos associar esse prazer ao êxtase que ocorre, segundo Lacan, quando o bebê se reconhece ao espelho e, ao ver-se pela primeira vez como um corpo inteiro, antecipa a miragem de seu poder futuro, quando será como os adultos a seu redor. Muitas vezes o olhar fascinado da criança pequena se fixa diretamente na boca de quem fala com ela, especialmente quando a pessoa brinca de falar com ela, através de canções, parlendas, trava-línguas ou histórias criadas para ela no calor do momento. A criança já está em plena jornada linguagem adentro, e

possivelmente o que a fascina liga-se ao pressentimento de que em breve aquele domínio também será seu.

Do ponto de vista da voz, peculiaridades sutis distinguem a leitura da história e da narração, sem o apoio do livro. Entre essas distinções não se encontra com certeza o status artístico, já que manifestações das duas formas podem aspirar a ele. Mas talvez a narração que vamos chamar de livre, possa abrir-se mais imediatamente, enquanto espaço de pesquisa de possibilidades expressivas e interação lúdica, tanto para quem conta como para quem escuta. Isto, pela flexibilidade que lhe dá a maior independência. A denominação é problemática, já que nenhuma interação social é inteiramente livre de suas circunstâncias. Além disso, também a narração com o apoio do livro pode e deve ser livre, no sentido que usamos aqui, ou seja, aberta à experimentação, ao jogo, às surpresas da interação. Mas preferimos usá-la em vez de seguir o exemplo de Malba Tahan, que chama essa forma de narração simples, o que nos parece igualmente inadequado, além de desprovido da pertinente sugestão semântica à liberdade.

Em relação a um texto escrito, a criança pequena ainda está mais próxima da capacidade de falar expressivamente, requerida pela narração do que da capacidade de ler. Como a natureza da performance lhe é mais acessível, pode servir de estímulo imediato a sua própria ação narrativa. Outra característica importante da narração livre reside em sua qualidade melódica, em função da ausência do suporte mnemônico que seria garantido pelo texto escrito. Quanto mais vezes contamos uma história – baseada ou não na literatura – mais sentimos que a segurança que vamos adquirindo, quanto ao enredo, vai imprimindo um padrão melódico e rítmico a nossa enunciação, de modo que aos poucos nos percebemos mais cantando do que contando a história, até o dia em que a sensação será a de que a história canta-se através de nós. A criação dessa espécie de partitura é recurso comum na poesia oral dos trovadores populares, que usam a cadência regular, as rimas e o fraseado melódico da fala para auxiliá-los a memorizar ou a improvisar o texto, dentro de padrões culturalmente

estabelecidos. Tudo isso pode ocorrer na leitura em voz alta, mas ocorre quase que necessariamente na narração livre.

Na narração de histórias, esse processo de apropriação gradual nada tem de mecânico. No caso de quem pretenda contar oralmente um relato literário, não se trata de, a partir de uma técnica hermenêutica precisa, adivinhar e interpretar as intenções que estão por trás das palavras do escritor. Tais palavras e sintaxe são aquelas e não outras em razão da cultura a que pertence o autor, de sua intencionalidade consciente e motivações inconscientes, e, também, da corporeidade que lhe fez tornar matéria aquele texto, precisamente, e não outro.

Se o estudo minucioso de um texto permite que agreguemos densidade e sentido à nossa versão oral, ele não dá conta, por si só, do caminho que teremos a percorrer até sentirmos que a história está encarnada em nós. Essa é, por que não dizer, a melhor forma de recontar a história para as crianças, deixando emergir, aos poucos, nossa própria cultura, intencionalidade e motivação, através de nosso corpo, de nossa própria voz.

Por isso, talvez, tantos contadores de história sugerem que o texto não seja decorado, e sim apreendido cena-por-cena, imaginariamente. (FOX, 1999; GRAINGER, 1997). Essa relativa liberdade em relação ao texto abre espaços para a manifestação dos ritmos, dos tons e da respiração própria de quem narra. Abre espaço, em sentido amplo, para sua voz. Nesse lugar de ensaio, entram também, e muito, as contribuições dos pequenos espectadores: a graça que acham em um estalar de língua leva o narrador a repeti-lo na próxima vez em que contar aquela história; a impaciência que demonstram num trecho excessivamente descritivo os levam a resumi-lo da vez seguinte. Nos espaços abertos pela ausência da fidelidade literal ao texto escrito, a professora/professor narradora/narrador, tende a inserir sua autoria, que só se realiza pela presença das crianças que a/o assistem e em função do que sabe ou intui que as crianças sejam. Essa franca mediação entre o texto escrito e as crianças de carne-e-

osso sopra vida à história, e, ao fazê-lo, infla também um espaço onde as crianças são convidadas a entrar.

2.3.3 A Presença

A narração oral de histórias é uma forma de arte que só existe plenamente no momento da performance. Como a dança, o teatro e o canto, deixa apenas rastros incompletos de sua passagem nos suportes físicos que tentam guardá-la. Sua imprevisibilidade é a medida de sua vitalidade, pois só ocorre plenamente no encontro com o receptor. Uma boa metáfora para isso é o rouxinol do clássico conto de Andersen, cujo canto livre irritava tanto o maestro da corte, que este reclamava ao Imperador: - nunca se sabe majestade, o que ele vai cantar! Por isto, julgava-o. Regina Machado tratou desse tema em profundidade em *Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Inferior ao rouxinol mecânico, capaz de repetir dezenas de vezes a mesma melodia, isso não significa descuido formal, ao contrário: só o passeio atento pelas imagens da história e a pesquisa prévia dos recursos verbais e corporais mais adequados, sugeridos às crianças, pode gerar a tranquilidade necessária à partilha conspirativa. O que estou chamando de imprevisibilidade é o oposto da rigidez de uma narração presa apenas à forma superficial do texto.

Lembro desse caso, quando ouço professoras dizendo não saber contar histórias, embora se mostrem boas narradoras conversacionais minutos seguintes, na hora do cafezinho, ou mesmo em momentos de discussão em grupo em que se sentem mais à vontade. Afinal, algum nível de habilidade narrativa é patrimônio adquirido de todo usuário da linguagem, já que pertencemos à espécie chamada por alguns de *homo narrans*. É importante que essa habilidade tenha a oportunidade de ser exercitada pelas próprias professoras, em sua entrega confiante à proposta de contar histórias. A história contada tem uma clara dimensão de jogo. Conhecemos racionalmente os motivos pelos quais estimulamos

a brincadeira das crianças e brincamos nós mesmos com elas; durante a brincadeira, porém, a presença do sentimento lúdico predomina. A engenhosidade, a risada, os desafios físicos e cognitivos e a alegria de sua superação, a fruição da rede de relações políticas e afetivas com os parceiros de jogo - o valor de tudo isso independe da consciência que se tenha das aquisições a que nos levará e do saldo produtivo que disso restará. A essência da brincadeira opõe-se à lógica produtivista, mesmo nas situações, em nossa sociedade, em que parece ter sido por ela incorporada, em pacotes de lazer tão previsíveis. O mesmo se dá na narração de histórias. A entrega à atividade começa pela atitude corporal, tanto da professora como dos alunos. Etchebarne (1991) sugere, por exemplo, que a narradora conte sempre sentada, junto das crianças, que se apequene diante delas, deixando implícito que não está prestes a partir, e sim a ficar com elas.

Ao sentar-se, a narradora dá aos ouvintes uma sensação de entrega como se a partir daquele instante o relógio parasse, os problemas pessoais desaparecessem, o mundo exterior não mais existisse. Só a voz humana desenhando no ar o movimento quase ritual do conto, ao passe de mágica do Era uma vez... (...) Convém que os alunos saiam de seus bancos, para romper a estrutura escolar de rotina. É muito importante que estejam cômodos, felizes, livres de restrições, a fim de que se produza a entrega que estamos tacitamente lhes solicitando (ETCHEBARNE, 1991, p. 121).

Um comentário bastante curioso sobre a atitude física do contador de histórias e o que ela representa na interação com a criança pequena foi escrito por Malba Tahan em seu livro sobre a narração de histórias na educação, um dos primeiros escritos no Brasil. As histórias em roque-roque são adequadas às crianças de até 2 anos a 5 anos e meio. Já temos, porém, encontrado crianças com 5 anos que se interessam por esse gênero de histórias. A denominação de histórias em roque-roque tem a seguinte origem: há muitos anos, quando não havia cinema, nem rádio, a grande

distração das crianças era ouvir histórias. Essas histórias eram em geral contadas pela paciente avozinha ou por uma velha ama. E tudo se passava assim na saudosa fazenda dos tempos antigos. A avozinha sentava-se na cadeira de balanço ou na rede, punha o netinho no colo e começava a contar: - “Era uma vez um menino... E, enquanto ela contava a cadeira ou rede, a balançar, acompanhava o desenrolar da história: roque-roque, roque-roque...” (MALBA TAHAN, 1957, p. 8).

Para além de seu valor como documento romântico de outra era social e cultural, esse trecho fala de uma entrega ao encontro com a criança, que interessa a nosso argumento. Fala de mulheres de idade, já liberadas da correria do trabalho pesado e, portanto, com mais tempo para as crianças; fala de uma narração hipnótica, que se desenrola ao compasso repetido da rede ou da cadeira de balanço. A fala dessas mulheres é produzida num encontro íntimo com a criança, a partir da memória de cantigas e casos ouvidos, da experiência vivida, da invenção ou de tudo isso junto. Talvez essa avó e essa ama fossem analfabetas, talvez não, mas o fato é que os livros não fazem parte da cena. O texto enunciado, de qualquer forma é criado na hora para aquela criança e para aquela mulher. Faço, neste parágrafo, uma pequena digressão, tentando ir mais fundo no que quero dizer.

A profundidade da relação entre crianças e idosos é tema nobre tanto na filosofia quanto na literatura. Entre as tantas coisas que os unem, como a marginalização e a dependência, poderíamos incluir a ideia de que ao velho já não interessa tanto ensinar numa perspectiva teleológica, querendo que a criança chegue a algum patamar superior de conhecimento ou adequação moral. Os avós dão conselhos aos netos, sim, diz Oliveira (1999) em seu belo trabalho sobre cultura e co-educação de gerações; mas tais conselhos são menos prescrições unívocas do que comunicações de experiências, no sentido dialógico que lhes dava Walter Benjamin: “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1997, p. 200). O velho já pode olhar mais ceticamente os

maneirismos sociais de seu tempo, até porque sente-se cada vez mais desobrigado deles. A sabedoria dos velhos vem da consciência da fugacidade do tempo e do conseqüente apreço pelo instante presente, lugar em que acabam se encontrando com as crianças.

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois, como bem sabia a hábil Scherazade. Esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação, já que esta era, desde Aristóteles, entendida como um movimento psíquico ligado ao desejo, particularmente ao desejo de conhecimento. A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E, à medida que sua capacidade linguística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo: o que vai acontecer com a galinha ruiva, com o gato-que-pulava- em sapato, com a menina-bonita-do-laço-de-fita. Escutar uma história “envolve ir à frente da história, antecipando a ação, fazendo conexões e produzindo sentidos.” (Grainger, 1997, p. 41).

Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens, na ausência das figuras, a partir apenas das palavras. Dizia Ítalo Calvino, em suas propostas para o próximo milênio, que no atual “dilúvio de imagens pré-fabricadas, estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens” (Calvino, 1990, p. 107).

Não é o caso, aqui, de discutirmos se o risco que preocupava Calvino se justifica ou não, mas de valorizarmos com ele a criação

imaginária presente na leitura do signo linguístico. Brincadeiras do tipo: de que cor era o passarinho da história, ilustram a diversidade das imagens suscitadas pelas palavras à mente das crianças: cada criança, claro, vê um passarinho diferente. A importância da imagem particular e subjetiva criada pela criança já seria uma razão forte para que perdêssemos o receio de contar histórias “de cabeça”, para que afastássemos o medo de não conseguirmos manter a atenção das crianças, se não lhes mostrarmos as figuras dos livros. Se nosso olhar não estiver preso às páginas, tenderá a se voltar com mais intensidade para as crianças, e teremos, talvez, mais facilidade em incorporar os movimentos e reações delas à nossa performance. Tão envolventes, quanto as ilustrações, podem ser os recursos expressivos que formos desenvolvendo: um estalar de dedos, uma pausa inesperada, um arregalar de olhos, um toc-toc-toc com o nó dos dedos na madeira da parede. Tão atraente, quanto às figuras do livro, pode ser a linguagem que usarmos: a sonoridade das palavras, os estribilhos, as rimas e repetições, o uso de diferentes vozes ou sotaques para os personagens. Mesmo as palavras cujo sentido a criança desconhece, talvez, especialmente elas possam ter uma qualidade material que chamaríamos de figurativa, no sentido de que fala Jean (1990, p. 25): “Para a criança, muitas vezes as palavras são coisas e signos sem transparência que provocam sem limite todo o imaginário, como uma pedra jogada à água que desenha círculos.” Shedlock (1951) chega a chamar atenção para o perigo da hiper-ilustração em texto escrito, bem antes do dilúvio de imagens pré-fabricadas.

Depois de longa experiência, e depois de considerar o efeito produzido nas crianças quando lhes são mostradas figuras durante a narração, cheguei à conclusão de que o apelo ao olho e ao ouvido ao mesmo tempo tem valor duvidoso, causa, em geral, distração: a concentração em um canal de comunicação atrai e mantém mais completamente a atenção.

Tive minha teoria confirmada quando narrei para um público de pessoas cegas pela primeira vez, e notei a intensidade de sua atenção, e como

isso lhes parecia mais simples por não serem distraídos pelas visões a seu redor (SHEDLOCK, 1951, p. 15).

É claro que essa questão se apresenta, hoje, muito mais complexa, dadas as teorias sobre recepção das mídias audiovisuais que nos ensinam o quanto o próprio processo de percepção e conhecimento se transforma com as mudanças nas tecnologias e na cultura de modo geral. Mas Shedlock não está sozinha:

Sem dúvida a palavra cresce para dentro, quando os olhos não vêem (Etchebarne, 1991, p. 13). E ainda: escutar um contador de histórias envolve interpretação e a criação de novas imagens no olho da mente, a partir de velhas concepções e visualizações. (GRAINGER, 1997, p. 41).

Outra ideia que pode nos ajudar a compreender as diferenças entre ler uma história em voz alta e contá-la livremente é a observação de Zumthor de que quando alguém canta ou recita, seja um texto improvisado ou decorado, “sua voz, por si só, lhe confere autoridade”. Se, ao contrário, o intérprete lê num livro o que os outros escutam, “a autoridade provém do livro como tal, objeto visualmente percebido como no centro do espetáculo performático” (ZUMTHOR, 1993, p. 19). Para a criança que ainda não lê, também é enriquecedora a experiência de localizar a autoridade da narrativa naquele. Outro significativo para ela – a professora, os colegas, é sentir-se exercitando a própria autoridade de detentor de uma história para contar; ou seja, exercitando sua autoria. Há todo um referencial teórico conhecido e acessível, respaldando a grande importância de se ler em voz alta para crianças, a fim de estimular nelas a leitura. O que procuramos destacar aqui é que a troca de narrativa com crianças pequenas tem muitas outras dimensões, além do estímulo à leitura, e, provavelmente todas elas, ao enriquecerem a linguagem e a imaginação, acabam também favorecendo o amor aos livros.

2.4 *A produção narrativa da criança*

As crianças começam a desenvolver sua competência narrativa praticamente desde o berço, já que entre os 18 e os 20 meses de idade são, em geral, capazes de recontar o passado, organizando eventos em ordem cronológica. A competência para acompanhar uma narrativa surge já na época do primeiro balbúcio estruturado da criança. (Applebee (1980, p. 106) observou que “um sentido narrativo do ‘eu’ emerge em torno dos dois anos de idade, levando a criança a reorganizar a experiência subjetiva que tem dela mesma e de sua relação com os outros”. Os conflitos com os quais a criança se depara vão sendo elaborados em termos dos padrões de resolução de enredo que a criança aprende com a cultura.

Desse modo, a narrativa é um meio pelo qual as crianças “adquirem a voz de sua cultura” (INVERNIZZI E ABOUZEID, 1995, p. 1). A competência narrativa, cuja aquisição envolve enorme complexidade, como demonstra a psicolinguística - é desenvolvida através da relação com os adultos, e na interação social de modo geral. Os relatos de experiência pessoal são considerados um importante espaço de construção social do eu. Na “participação regular em práticas narrativas organizadas culturalmente, nas quais são contadas experiências pessoais” as crianças desenvolvem meios e aprendem a atribuir cronicidade às narrativas, a falar sobre o passado, e mesmo a pensar sobre o passado. Além de todos esses importantes efeitos, o acesso a histórias pessoais, narradas por adultos, tem um papel intimamente ligado à imaginação; uma romancista disse, certa vez, que seu sentido dramático - a noção de que tudo acontece em cenas - surgiu dos relatos de experiência entreouvados quando era criança. Os temas das histórias são, em geral, os mesmos temas presentes nas brincadeiras e nos desenhos produzidos. A produção teórica da linguística, em torno do desenvolvimento da competência narrativa nas crianças é muito grande. É improvável que as crianças, contem histórias sem o exemplo dos que a rodeiam. O grau de encorajamento e atenção dados pelos adultos à narração das crianças depende de variáveis

culturais, embora a narrativa seja uma atividade cultural universal, os tipos de histórias e conteúdos que se costuma contar variam de uma cultura para outra, e dentro de uma mesma sociedade. Uma pesquisa feita, recentemente, na América do Norte, com crianças de pré-escola sistematizou as seguintes orientações para os adultos interessados em estimular o desenvolvimento narrativo infantil: escutar atentamente; reagir de forma consistente; colaborar com perguntas e sugestões; favorecer o contato da criança com múltiplas vozes e gêneros narrativos e encorajá-las a usá-los; permitir que sejam contadas histórias sobre os temas relevantes para as crianças, ainda que possam ser considerados inadequados pelo adulto (ENGEL, 1999). Outro importante espaço de prática narrativa são os grupos de crianças, em que são contados relatos de experiência, piadas, brincadeiras. Nos grupos infantis, segundo Perroti (1990), existe uma cultura própria, viva, transmitida boca-a-boca, que reelabora, segundo suas necessidades, os elementos da cultura organizada pelos adultos. A narração é um dos meios pelos quais essa recriação se dá, já que introduz, no grupo, temas e gêneros aprendidos com os adultos, porém filtrados pela perspectiva subjetiva das crianças, ou seja, em permanente processo de reimaginação. De acordo com Jobim e Souza (1994, p. 148), “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo”.

Uma contribuição iluminadora para esta discussão é o estudo linguístico do desenvolvimento narrativo realizado por Perroni (1992), baseado numa ampla pesquisa com pressupostos sócio-interacionistas, em que fica claro o caráter dialógico da constituição da criança como narradora. A autora gravou em áudio-cassete a fala de duas meninas pertencentes a famílias de classe média de Campinas (SP), uma vez por semana, por um período de três anos, dos 2 aos 5 anos de idade das crianças. As sessões de coleta duravam 30 minutos, enquanto as meninas brincavam com a mãe ou com a pesquisadora, tomavam banho e faziam refeições. Da análise do material transcrito, a autora concluiu que “a

estrutura narrativa a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes” (PERRONI, op.cit. p. 232-3).

Ainda, no contexto dessa mesma pesquisa, quando as crianças tinham entre os 2 e os 3 anos de idade, ocorreu com frequência o que a autora chamou de “jogo de contar”, em que elas dependiam inteiramente da interlocução com o outro para construir seus relatos: a mãe fazia perguntas, sugeria, e a criança ia reagindo verbalmente, em seus primeiros passos, para a construção de narrativas. Após os 3 anos, as crianças começavam a recortar trechos estratégicos de histórias contadas pelos adultos, num discurso caracterizado pela colagem e, muitas vezes, por um amálgama de dois tipos de narrativa com as quais a criança convive: o relato de experiência pessoal e a história de ficção. A partir dos 4 anos, as meninas adquiriram autonomia na criação das narrativas, mostrando compreender seus próprios papéis e o do ‘outro’ na interação.

As pesquisas citadas acima fundamentam a ideia de que nunca é cedo demais para começar a contar histórias para crianças. Nesse último caso, a aquisição da capacidade de narrar não se deu apenas através da conversa com os adultos, pois estes também contavam histórias regularmente para as crianças. A importância disso está em que, como diz Engel (1999, p. 207), “quanto mais rico for o repertório de gêneros e o vocabulário narrativo da criança, mais competente e poderosa ela será na reflexão sobre suas experiências e em sua comunicação aos outros”.

Concluimos esta reflexão sublinhando o caráter dialógico da gênese do discurso narrativo nas crianças: é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem, desde muito cedo, a tecer narrativamente sua experiência, e, ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao jogo narrativo, no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e

culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo.



Capítulo 3

O imaginário infantil no âmbito escolar

*Para conhecer o mundo,
não é necessário percorrê-lo.
Posso conhecer os segredos dele
sem olhar pela janela do meu quarto.
(...) Quem desperta em si
as forças criadoras da vida
realiza a sua íntima essência
e nela permanece (...).
Lao-Tsé*

A sociedade tem por regra não valorizar a imaginação, enquanto qualidade essencial da vida humana, sendo que isso vem atingir a visão das instituições escolares as quais se voltam a uma educação que apresenta maior importância à produção do aluno do que ao desenvolvimento integral do ser. O processo imaginativo utilizado como recurso pedagógico e estratégia educacional (como os jogos dramáticos, literatura infantil e desenhos) possibilitam o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio, contribuindo na formação intelectual, pois faz com que a criança sintam-se singular e única já que esta tem a possibilidade de se

expressar de acordo com seus sentimentos e emoções facilitando deste modo a aprendizagem.

A propósito de uma reflexão educacional, vamos abordar questões referentes aos conceitos da imaginação, seus desenvolvimentos na infância e suas relações pedagógicas, além de discutir o posicionamento das escolas em relação ao uso do imaginário aliado aos conteúdos escolares. A inquietação é no sentido de provocar reflexões em relação ao uso adequado do processo imaginário no contexto escolar, e nos benefícios que esta prática poderá propiciar à criança de forma a desenvolver sua sensibilidade.

Para que se possa entender com clareza a trajetória da formação do imaginário no Ocidente e, conseqüentemente, o estudo do imaginário infantil, tornou-se necessário expor a origem e o significado das palavras: imaginação, imagem e imaginário, como forma de relacioná-las ao longo das explicações sendo que estas palavras radicam do latim, segundo o dicionário da Língua Portuguesa. Imaginação, do latim *imaginatione*, é designada como a faculdade de representar na mente (consciência) os objetos ausentes, isto é, a capacidade de inventar, criar. Já a palavra imagem, do latim *imagine*, significa a representação de um objeto por desenhos, pinturas, escultura ou a reprodução mental destes podendo haver, também, a representação de sensações mentais formadas a partir de vivências que se modificam pelas novas experiências. E, por último, a explicação do vocábulo imaginário, *imaginariu*, que corresponde à imaginação composta por imagens mentais, ou seja, o imaginário é responsável pela união destas representações mentais, definindo-se como um espaço o qual se localiza na imaginação.

3.1 Arte - imaginação e a atividade criadora na escola

Para Vigotsky (1999), a atividade criadora é toda a realização humana, criadora de algo novo, relacionada ou não com os reflexos que se tem dos objetos do mundo exterior. A imaginação poderá ser

reprodutiva, quando reflete imagens que estão na nossa memória, ligadas a acontecimentos da nossa infância, ou a fatos que reavivamos na nossa memória, oriundos das experiências da vida. São as experiências anteriores, as visões imagéticas das paisagens, cores, lugares, cenas do cotidiano, que trazem lembranças, que ora nos alegram, ora nos trazem para a realidade ou que alimentam saudades do já vivido.

A fantasia também é objeto das discussões de Vigotsky (1999) ele afirma que nosso cérebro e nervos, por possuírem plasticidade, modificam a sua estrutura exercendo influência e mantendo modificações, assim as imagens se repetem com frequência. Deste modo, a atividade reprodutora é fácil de existir, porém, outra atividade é a criadora. A atividade reprodutora limita-se a reproduzir imagens vividas, sem necessitar criar novas imagens e ações. Mas é a atividade criadora do homem que o faz um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar o seu presente.

Para a Psicologia, segundo Vigotsky (1999) as atividades criadoras são fruto do cérebro humano baseada na combinação – imaginação e fantasia. A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual, em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica da pessoa, na sua individualidade.

Sobre a criação coletiva, inicialmente, esta emerge de uma criação individual, que agrega aportes criados pelo gênero humano. Resulta, assim, a criação anônima coletiva de inventores anônimos. Para a psicologia infantil e para a pedagogia, tudo o que excede a rotina, que tenha uma mínima expressão de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano. Nesse modo de criação, os processos criadores se constituem, desde a mais tenra idade e este aspecto é de importância para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Desde os primeiros anos da infância, os processos criadores na criança são latentes e se refletem principalmente nos jogos, nas brincadeiras do faz-de-conta, nas imitações, elas mostram exemplos das mais autênticas criações.

Vigotsky (1999) dedicou-se a explicar a atividade criadora como sendo um mecanismo psicológico da imaginação, a vinculação existente entre a fantasia e a realidade na conduta humana. Adverte ser errôneo o critério de admitir que haja uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, mas se preocupa em mostrar as articulações que ligam a atividade imaginária e a realidade. Para ele, a primeira forma de vinculação de fantasia e realidade consiste em que toda forma de elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. Jamais a imaginação poderia criar algo do nada, a não ser que dispusesse de outra fonte distinta de experiência. Desse modo, a fantasia se constrói sempre dos materiais e experiências encontrados no mundo real. Partindo desse princípio, admite-se que a fantasia parte da experiência acumulada, quanto mais rica a experiência, diz Vigotsky, mais rica será a fantasia.

Para responder ao seu pressuposto, Vigotsky (1999) aponta como solução pedagógica, a necessidade de ampliar a experiência da criança para que ela tenha base sólida para a sua atividade criadora. Quanto mais acesso às novas experiências, para ele, maior será a possibilidade de a criança assimilar outros elementos da realidade e ampliar a sua potencialidade de imaginação. Por outro lado, há quem discorde de Vigotsky, nesse aspecto, dizendo que arte, verdadeiramente, não é reprodução da realidade, é criação, imaginação pura.

Um segundo ponto, que Vigotsky (1999) desmistifica em sua teoria, são as formas que se vinculam fantasia e realidade. Para ele, estas produções emergem de fenômenos complexos da realidade. Assim, a imaginação assume uma função de suma importância no desenvolvimento humano, havendo uma dependência recíproca entre realidade e experiência. Se a imaginação se apóia na experiência, esta se apóia na fantasia.

A terceira forma de vinculação, que Vigotsky (1999) desmistifica é a função imaginativa e a realidade, para ele, é o enlace emocional que se manifesta. As imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos; existe uma vinculação recíproca entre imaginação e

emoção. Por isso, para Vigotsky, todas as formas de representação criadora encerram, em si, elementos afetivos, tal que pensamento e sentimento movem a criação humana.

Vigotsky (1999), ao falar sobre arte, imaginação e realidade, incita-nos a pensar que nossa vida cotidiana, imaginação, fantasia e realidade não andam descoladas, embora, na celeuma da vida, parece haver pouco tempo para criar, imaginar, fantasiar. Perceber a vida cotidiana das crianças é perceber que a vida diária delas é feita de rotina, mas é, também, criação, fruto do imaginário, dos imprevistos e devaneios, dos sonhos de olhos abertos, das aventuras, das emoções.

3.2 Por uma pedagogia poética em favor da imaginação infantil

O desenvolvimento da imaginação infantil se dá, principalmente, por meio dos contos e das poesias ditos ou lidos pelos adultos. Os contos e poesias podem ser um recurso poderoso, se usados com sabedoria pelos professores, para instigar e alimentar a imaginação das crianças, pois apresentam linguagem universal, capaz de ser compreendida por crianças de todas as idades uma vez que surgiram do cotidiano popular.

Georges Jean (1990) diz chamar-lhe a atenção o fato de a escola, muitas vezes, condenar a criança a renunciar a imaginação que deixa ver, ao mesmo tempo, o espaço num instante, e o espaço de um instante, que ajuda a transformar as crianças em seres de duração, em seres sucessivos, capazes de aguardar o que vai ocorrer entre o prazer e a dor. Para esse autor, a escola, na maioria das vezes, proíbe o brilho assim como proíbem a lentidão e a paciência, a criança aprende, dessa maneira, a ajustar o ritmo de sua vida e de sua linguagem, conforme os caminhos seguros e bem delimitados, que excluem os caminhos incertos dos labirintos, da imaginação, da fantasia, da criação. A isto se agrega o fato de a escola ser lugar de escuta, de fala, de criação, de pintar e desenhar, escrever o que sua imaginação dita.

Na escola, ao tolhermos o poder imaginativo das crianças, torna-se fácil moldá-las à forma desejada, impedindo-a de duvidar, questionar, imaginar, diferentemente do que o professor tenha planejado. Essa pedagogia excludente é capaz de mutilar o imaginário infantil, bitolando-o a imagens pré-fabricadas e conhecidas que não permitem à criança devanear. É essa mesma escola que precisa tornar-se o lugar da fala, da escuta, da imaginação e da arte. Não o sendo, a escritura e a fala, produzidas na escola, passam a ser mudas, pois impedem a criança de se lançar ao tempo e ao espaço imaginários.

3.3 A criança e a dupla linguagem

Todo ato de falar implica em comunicação e é portador de toda a essência da pessoa, de toda sua experiência humana e está impregnado da sua experiência. Desse modo, toda relação de linguagem com as crianças deve ser considerada desde antes da aquisição da linguagem (de começarem a falar), pois os adultos, pais e professores se apresentam a elas como falantes e devem considerá-las como tais.

É um grande equívoco pensar que é preciso a criança compreender a fala do seu locutor para depois falar e não percebê-la um ser pensante e de linguagem, suas palavras são carregadas de sentidos íntimos, particular só dela e, assim como compreende a linguagem, o outro, também é capaz de externar sua própria, independente do estágio que se encontra.

Toda linguagem diz algo e é expressa a alguém, mas para as crianças, as palavras funcionam como o testemunho de uma presença e que exige do educador a consciência de que as funções dos significados são tantas, tanto no plano fonético como da escrita. Seria equivocado dizer que os caminhos fecundos da imaginação infantil estão ligados à pobreza de sua linguagem repetitiva. Devemos reconhecer que a permanência de recordações infantis, no inconsciente do adulto, vem à tona ao ouvir histórias infantis, o que faz destes e das crianças, cúmplices para preservar a linguagem infantil, e progressivamente, uma linguagem mais elaborada.

Não devemos esquecer que os poemas e as poesias falam da infância e não podemos perder essa linguagem, pois é também na poesia que a imaginação infantil encontra subsídios que permitem conservar suas lembranças de infância mesmo depois de adulto. As crianças que escutam histórias e poesias, desde a tenra idade, não terão sua fonte de imaginação estancada e poderão percorrer caminhos longínquos através da linguagem.

Todas as observações acima estão ligadas a um fato comum, o de que todo o discurso se desenvolve num tempo e, nas crianças, ainda mais, pois seu tempo é somente o presente, mesmo quando se refere ao passado, todas as lembranças são imaginárias. As crianças têm, de certa forma, uma memória inconsciente e, portanto, são vítimas de suas ilusões realistas, chegam a confundir a palavra e a coisa, o pensamento e o objeto por não ter consciência de sua subjetividade.

Isso se confirma com o que diz Georges Jean (199):¹¹

Pero no es igualmente necesario hacer surgir la imagen concreta, del lenguaje que describe encadenciamientos de acciones o de episodios situados fuera del tiempo vivido, pero en el tiempo "posible" y aún por conquistar de la imaginación? así los relatos, los cuentos y las historias pueden ayudar a los niños a aventurarse por caminos donde sólo una cierta percepción imaginaria de la temporalidad y sobre todo del "antes" y del "despues" permite entrar en las historias. (GEORGES JEAN 1990, p. 33-34).

Entendemos desse modo, os fenômenos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, na pessoa, os campos mais diversos por sua complexidade.

¹¹ Porém não é igualmente necessário trazer a imagem concreta, da linguagem que descreve encadeamentos de ações e de fatos situados fora do tempo vivido, mas do tempo "possível" e ainda para conquistar a imaginação? Assim, os relatos, os contos e as histórias podem ajudar as crianças a aventurarem-se por caminhos onde só há certa percepção imaginária da temporalidade e, sobretudo, do "antes" e do "depois" permite entrar nas histórias. (JEORGES JEAN 1990, p. 33-34). Tradução nossa.

Cabe, aqui, ainda falar um pouco da literatura infantil que nos oferece uma permanente dúvida: - saber se se considera apenas os livros escritos para as crianças, ou se compreende também o que se lê à criança, embora originalmente não tenha sido escrito para ela. O que sabemos é que a literatura infantil é funcional e não pode estar dissociada do seu leitor que é a sua razão de ser. O livro infantil tem destino certo, recrear a criança, educando, se possível, favorecendo o desenvolvimento de sua e imaginação.

A literatura infantil é por essência desinteressada, seu objetivo jamais poderia servir de base para a instrução, de caráter utilitarista. Seu fim é emocionar a criança pelo sublime, pelo cômico, pelo patético, pelo trágico, pelo pitoresco ou pela aventura, e ao mesmo tempo, despertar-lhe a imaginação, aperfeiçoar-lhe a inteligência e aprimorar-lhe a sensibilidade.

E, para cumprir a que e destina de maneira desinteressada, o professor deve levar para a sala de aula além dos livros, fantoches, dedoches, máscaras dos personagens, filmes, e, se as crianças não sabem ler, deixá-las fazer criações ou interpretações livres, baseadas na leitura do professor. As dramatizações são excelentes para desenvolver a imaginação além dos desenhos.



Capítulo 4

Dos meios às mediações: a comunicação na educação

O objetivo desta unidade é propiciar reflexões acerca da comunicação, a partir da cultura, e explorar a verdade cultural dos países latino-americanos, dizendo que esta verdade por muito tempo esteve sob o jugo das teorias hegemônicas, sem apresentar uma teoria sociológica, semiótica ou informacional. A partir disso, demarcar o campo de interesse e precisamente seus objetos. Porém, já é possível encontrar quem questione a comunicação e suas formas de produção, especialmente das artes, da política, da arquitetura e da antropologia. Para isso foi preciso perder de vista o objeto para que encontrássemos o caminho do movimento social na comunicação, a comunicação em processo.

A formação do paradigma hegemônico para análise da comunicação, na América Latina, passou por duas etapas de formação. A primeira em finais dos anos sessenta (60), com um modelo “epistemológico psicológico - condutista, de Laswell e adaptado ao espaço da semiótica estruturalista que resultou na investigação crítica. Etapa em que Martín-Barbero (1997) chama de ideologista por que a pesquisa se concentrava

no objeto da denúncia articulado a uma posição de crítica política pelas quais a ideologia dominante penetra o processo de comunicação. A ideologia se torna objeto e sujeito dos discursos produzindo um recorte ambíguo do campo da comunicação. Os resultados do comunicacionismo e denúncia foram prejudiciais para os meios de comunicação, privando de densidade cultural e materialidade institucional, convertendo-os em meras ferramentas de ação ideológica que não serviu para outra coisa que não a investigar os passos do dominador sem dar alusão aos dominados e aos conflitos.

A partir dos anos de 1970, configura-se outro cenário e discurso: - chega de ideologia e denúncias, parte-se agora para se fazer ciência. Nesta época, a tendência a ser seguida é a do paradigma hegemônico, construído com base no modelo informacional de viés positivista, que proíbe a problematização. Do ponto de vista teórico, “os processos de comunicação ocupam a cada dia um lugar estratégico em nossa sociedade, já que, com a informação-matéria-prima, situam-se até mesmo no espaço da produção e não só da circulação” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 280). A partir desse marco, é eminente a urgência de uma teoria capaz de ordenar o campo e delimitar os objetos. Esta é a teoria da informação.

O modelo informacional começa a tomar espaço, servindo-se do estruturalismo e em certo modo do marxismo. Deixa de fora muitas coisas, não somente a questão do sentido, mas também o poder, as perguntas que vêm da informação como processo de comportamento coletivo, o conflito de interesses em jogo por produzir, acumular ou veicular informações, entre outros. Ao deixar de fora da análise as condições sociais de produção do sentido, o modelo informal elimina a análise das lutas pela hegemonia, isto é, pelo discurso que articula o sentido de uma sociedade.

A comunicação passa pela era da racionalidade: - acúmulo de informação mais classificação. A racionalidade dissolve o político, que é a opacidade do social enquanto realidade conflitiva e de trocas, que se realiza através do incremento da rede de mediações e da luta pela construção do sentido da convivência social.

Se o primeiro modelo consistia de uma concepção instrumental dos meios, o segundo tem um caráter tecnocrático. Se os problemas sociais são transformados em problemas técnicos, haveria uma única solução para todos. O cidadão acaba sendo substituído pelo especialista. A centralidade dos processos de comunicação em nossa sociedade, segundo Martín-Barbero (1997), significa, para a racionalidade informática, a dissolução da realidade do político.

A ênfase dada por Martín-Barbero à cultura e à política nasce nas limitações do modelo hegemônico e dos fatos que foram recorrentes dos processos sociais da América Latina, os quais foram transformando o objeto dos investigadores da comunicação. O tema da transnacionalização, democracia, cultura e movimento popular é uma nova fase do desenvolvimento do capitalismo em que o campo da comunicação passa a desempenhar papel decisivo. Nesse estágio o que está em jogo não é a imposição de um modelo econômico, mas, a internacionalização de um modelo político. É no campo da comunicação que a questão nacional encontra o seu ponto de fusão, ao passo que a transnacionalização opera no campo das tecnologias da comunicação.

Nos meandros da comunicação encontra-se o quadro das relações entre as classes, entre os povos e as etnias, foco de contradições e conflitos culturais e políticos. São conflitos gerados, a partir do ônus social, do empobrecimento das economias nacionais e do aumento das relações econômicas internacionais. Mas os conflitos trazem à tona, a partir da crise de certa cultura política, um novo sentido para as políticas culturais e para a compreensão do problema da identidade em conflito. É da concepção substancialista que se tem de sujeitos políticos e das classes sociais como entidades, que as entidades coletivas se constituem. É possível pensar a prática política à margem dos laços de coesão coletiva e pertencimento afetivo que desenvolvemos a cada dia? Para a teoria da comunicação, na direção que Martín-Barbero nos aponta, não existe uma solução objetiva para as contradições da sociedade capitalista. O desenvolvimento não

é orientado para soluções objetivas, mas é preciso elaborar e decidir continuamente os objetivos da sociedade, isto é fazer política.

Em ambas as posições, a possibilidade de haver outra relação além da instrumentalização é negada. A política suprime a cultura como campo de interesse a partir do momento que aceita uma visão instrumental de poder. “A partir daí, a uma conversão da cultura em gestão burocrática, monopólio de agentes especializados, é apenas uma consequência lógica” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 286). A dinâmica da escolarização e à dos meios massivos, a cultura se colocou no centro do cenário político e social. Assim, são redefinidos novos sentidos para a cultura e a política, a partir dos interesses econômicos das empresas de comunicação. Passo qualitativo também na redefinição da cultura, fundamental para a compreensão da natureza comunicativa.

A partir da renovação das duas linhas, a indústria cultural tem apresentado um grande desafio, que inscreve a cultura no interior do político e a comunicação, na cultura. O que já não faz sentido, segundo Martín-Barbero (1997), está em propagar políticas àquilo que acontece na cultura daquilo que acontece nas massas – na indústria e nos meios massivos de comunicação. A política acontece culturalmente com as massas, fundamental para a democracia, se esta efetivamente tem algo a ver com o povo.

Para Martín-Barbero ((1997), a cotidianidade, o consumo, a leitura e a fala das práticas que constituem o viver cotidiano e dão sentido à vida. A cotidianidade que não está inscrita imediata e diretamente na estrutura produtiva é despolitizada e, assim, considerada irrelevante. Mas, pelo contrário, e frente a um trabalho marcado pela monotonia e despojado de qualquer atividade criadora, o espaço doméstico representa a possibilidade de um mínimo de liberdade e iniciativa. Na ótica do mercado, não perpassa apenas a sociedade, mas também as explicações da sociedade. Isso explica as teorias críticas que privilegiam as dimensões da figura do trabalhador-produtor de mercadorias e no despertar da sua consciência. Daí a necessidade de uma concepção não-reprodutivista nem

culturalista do consumo, capaz de oferecer um marco de investigação para a comunicação/cultura, a partir do popular.

Canclini (2008), ao falar das formas de produção nas culturas populares da América Latina diz que não se trata apenas de medir a distância entre as mensagens e seus efeitos, e sim, de construir uma análise integral do consumo, entendido como o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos. Não se trata de discutir a compulsão consumista, mas o espaço para a reflexão sobre o consumo, sendo o espaço das práticas cotidianas,

Lugar de interiorização muda da desigualdade social. [...] Lugar da impugnação dos limites e expressão dos desejos, subversão de códigos e movimentos da pulsão e do gozo. O consumo não é apenas a reprodução de forças, mas a produção de sentidos, lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, mas também pelos usos que lhes dão forma social. [...]. A vida cotidiana e a luta pela apropriação dos bens e serviços são reprimidas por novos conflitos e lutas contra as formas de poder. A articulação entre ambas resulta no popular urbano (CANCLINI, 2008, p. 290).

Nessa mesma reflexão, cabe outra concepção de leitura, desenvolvida na América Latina que Beatriz Sarlo, citada por Martín-Barbero (1997), denominou de leitura por meio da qual os significados são organizados num sentido. Resulta que a leitura, como no consumo não existe, apenas reprodução - uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei. A mensagem entendida como lugar de verdade que circula na comunicação.

Na abrangência de Martín-Barbero (1997), outro instrumento que toma como objeto da sua crítica é a televisão, que se encontra no centro das transformações provenientes da informática: - os satélites e a fibra ótica, entre outros. Porém, este meio sofre numerosas mudanças, mediações. As mudanças provocadas na televisão, na América Latina, parecem ser apenas no âmbito das tecnologias, enquanto o uso social, as programações, estas

ficam fora do interesse dos produtores e programadores. O autor diz que é preciso abandonar o “mediacentrismo” e investir em programas mais abrangentes, integrar um sistema maior, como o econômico, o político e o cultural. Assim, conforme Martín-Barbero (1997), a televisão propõem três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

A partir desses três vieses, traçados por Martín-Barbero, a televisão, na América Latina, ainda tem a família como “unidade básica de audiência”. A cotidianidade familiar enquanto lugar social de uma interpelação fundamental para os setores populares. Assim, há uma contaminação da ideologia burguesa e a família não conseguiu ainda fazer a crítica e pensar a mediação social. A televisão atende a um padrão de programas exigido pela família, porque vê nesta um dos espaços fundamentais de leitura e codificação de seus programas. Para isso, ela recorre a um personagem retirado do espetáculo popular, o animador ou apresentador e um tom que favorece o clima exigido, um tom coloquial e a simulação de um diálogo que tem predominância no verbal, como prova do seu subdesenvolvimento, comparando-se a um rádio com imagens.

Para não desperdiçar a riqueza do texto de Martín-Barbero (1997) é preciso imprimir uma maior reflexão a outros três pontos fundamentais: a temporalidade social, a competência cultural e a lógica da produção e dos usos. Nestes pontos, o autor faz a sua crítica ao tema dos meios, as mediações, apontando as diversas situações que a comunicação, a cultura de massa e a televisão entram em sintonia e quando destoam. Questiona a postura cultural de quem faz e de quem assiste aos programas televisivos, as leituras pouco rigorosas do público e a própria noção de cultura, sua significação social, o que está sendo transformado pelo que a televisão produz e em seu modo de reprodução. “Enquanto na cultura culta a obra está, ao menos hoje, em contradição dialética com seu gênero, na cultura de massa a regra estética é aquela de maior adequação ao gênero” (MARTÍN- BARBERO, 1997, p. 298). Diante do exposto pelo autor,

há uma urgência na redefinição da concepção de que se teve e tem de comunicação.

4.1 Educação e cibercultura: a relação com o conhecimento

O texto sobre Educação e Cibercultura tem o intuito de proporcionar reflexões sobre o futuro dos sistemas de educação, de formação na cibercultura e dimensionar uma análise prévia da mutação contemporânea desta, a nova relação com o saber. Em segunda instância, à natureza do trabalho e a terceira, respeito ao ciberespaço. Esta última, sendo um conjunto de medidas tecnológicas e intelectuais que ampliam, modificam e exteriorizam as funções cognitivas humanas, são os arquivos digitais, bancos de dados, hiperdocumentos, imaginação, simulações, sensores digitais, telepresença, realidades virtuais, inteligência artificial e modelização de fenômenos complexos.

Segundo Lévy (1993), essas novas formas de acesso à informação vão permitir a navegação por hiperdocumentos através de mecanismos de pesquisa e exploração de mapas dinâmicos de dados. Isso vai gerar novos estilos de conhecimento, entre outros alcances, a partir da experiência humana. Com as chamadas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em programas disponíveis na rede e em documentos digitais, a possibilidade de aumento do potencial de inteligência coletiva de grupos humanos.

Na opinião de Lévy (1993), as possibilidades de novas tecnologias da inteligência individual e coletiva vão mudar a problemática da educação e da formação e será preciso criar/construir novos modelos dos espaços dos conhecimentos. [...] “A partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1993, p.158).

Para que isso ocorra, Lévy (1993) sugere duas grandes mudanças nos sistemas de educação e formação: o ensino aberto e a distância - EAD, as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Isso vem ao encontro de um novo estilo de pedagogia, que favorece as aprendizagens, tanto individual, quanto coletiva, em rede.

Neste fluxo, para Lévy, o professor é um animador da inteligência coletiva de seus alunos, o que não concordamos totalmente com o autor, pois entendemos que não basta o professor ser um animador, promovendo o acesso às tecnologias na educação ao seu aluno, é preciso ainda mais, que o professor seja um criador - autor - produtor das mídias eletrônicas e das tecnologias no ciberespaço, pois não basta acessá-las para ensinar.

Lévy (1993) importa-se também com o crescimento do ciberespaço de modo desenfreado e sinaliza para uma nova cultura que deseja se instalar. Ainda menciona todo o aparato cibernético: - a página da web, os sites, links, mas alerta que cada site é um agente de seleção, longe de ser uma massa amorfa, a web é articuladora de uma multiplicidade de pontos de vista. Essa sua consideração, tomou o século XX como o momento de ampliação do mundo e do acesso ao conhecimento. Agora, segundo Lévy (1993) projeto de domínio do saber não é mais privilégio de um indivíduo ou de um pequeno grupo. “a emergência do ciberespaço não significa que tudo pode ser acessado, mas antes que o todo está definitivamente fora de alcance. [...] Cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência” (LÉVY, 1993, p.161).

O autor supracitado, o que importa é a relação com o saber, hoje. No ciberespaço, o saber não pode ser concebido como algo abstrato ou transcendente, pois se torna ainda mais visível e tangível em tempo real e por traz disso está o hipertexto com todas as suas relações. O correio eletrônico continua promovendo reuniões e viagens físicas, encontros entre as pessoas, continua sendo uma forma de comunicação. À sociedade de hoje, resta desenvolver outro estilo de memorização, a chamada por Lévy (1003) de ecologia cognitiva da sociedade, um modelo que se encaixa

à cibercultura, que não se limita mais ao saber armazenado na memória e reproduzido nas narrativas, tampouco, ao saber prático das sociedades que antecederam a escrita, ou ao livro impresso.

Lévy destaca outro tipo de conhecimento, aquele que chega em tempo real, do ciberespaço, vindo da região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes, [...] “mapas finos das singularidades, à descrição detalhada dos grandes objetos cósmicos, dos fenômenos, da vida ou dos costumes humanos” (LÉVY, 1993, p.164). São todos dependentes do ciberespaço e de suas ferramentas. Esse amálgama de coisas, próprio da cibercultura leva à simulação, um modo de conhecimento que Lévy denomina de tecnologia intelectual, a serviço do conjunto da comunidade científica, para o aumento da inteligência coletiva. Fala também, da inteligência artificial – são técnicas de comunicação e mobilização rápida dos saberes práticos nas organizações.

As técnicas de simulação e as imagens interativas não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento, oferecem as condições para a vida ética, estética e intelectual, no mundo da cibercultura (LÉVY, 1993, p.165).

A pedagogia que tem como foco a cibercultura e a educação na contemporaneidade, visará salvaguardar os espaços vazados, o saber desterritorializado e as potências das fronteiras invisíveis entre a educação e o mundo invisível no ciberespaço. Será preciso, também, sucumbir ao estilo de educação que preserva em seus arquétipos, modelos que não cabem à cultura de interconexão entre os computadores do planeta, o ciberespaço/cultura, em favor da educação. Se os sistemas educacionais prescindirem em romper processos de acesso ao conhecimento, em pleno mundo moderno, minimizando os espaços da escola às comunidades virtuais privilegiando as aulas interativas, já ocupadas em outros contextos

mediadores da inteligência coletiva da humanidade, via informação e comunicação, a educação efetivamente dará outro formato dos saberes.

Para refletir:

Não será tempo para aderir à cibercultura como instrumento de saber? Poderá a educação não aderir a esse novo suporte de informação e comunicação, que emerge dos gêneros mais inusitados para orientar o saber às crianças que protagonizam a produção e tratamento aos conhecimentos? Qual a implicação disso para a sociedade contemporânea que transita nos meios educacionais?

4.2 O futuro da narrativa no ciberespaço

Jeanet Murray (2003), pesquisadora e estudiosa da literatura inglesa, apaixonada pelos livros e como se intitula, amante do ciberdrama, apresenta uma série de razões para rivalizar sobre o novo meio de comunicação que é ao mesmo tempo fascinante e assustador – o computador, isto para a década de 1970, e levanta ao seguinte questionamento: - “As palavras humanas deveriam ser transmitidas por papéis mortos ou por fios gelados?” Ainda, dimensiona a grandeza do mundo corporativo, dividido entre engravatados e hackers, destacando que os últimos dirigindo o playground secreto dentro da companhia, o mundo das máquinas, portanto já em vantagem sobre os dirigentes da companhia. A autora chega a dizer da sua desagradável experiência de ter que lidar, naquela época, com máquina substituindo a comunicação humana, uma espécie de resistência ao uso do computador como meio de comunicação e do desafio de criar um programa bem sucedido para engendrar uma nova era na narrativa literária.

Neste mesmo tempo, “enquanto o computador evoluiu como meio para a divulgação da arte, especialmente das narrativas, novos teóricos não enxergavam mais o romance como o brilhante livro da vida, mas como infinita regressão de palavras sobre palavras, sobre palavras” (MURRAY, 2003, p.20).

Agora tudo se voltava para o computador, e conta que seu trabalho, com seus alunos, mostrava a sua engenhosidade em criar e redigir on-line muitas de suas travessuras. - “Eles viam a si mesmos como mágicos e alquimistas – e o computador como uma terra encantada. Mas o computador era visto como um escravo, um burro de carga, para analisar frequência de palavras e para o exercício e prática de ensino” (MURRAY, 2003, p.20).

A autora diz que seu interesse na criação de micromundos narrativos coincidia com o interesse de professores de línguas estrangeiras na criação de ambientes emissivos de aprendizagem. – “Minha experiência com computador, na área de humanidades, convenceu-me de que certas modalidades de conhecimento podem ser melhor representadas em formatos digitais do que o seriam na forma impressa” (Idem, p.21). E explica que a força dramática dos monólogos de Hamlet pode desdobrar-se em múltiplas interpretações e melhor ilustrada ao não se limitar apenas na forma impressa.

A importância do desdobramento do assunto se dá pela importância dos computadores para apresentar textos, imagens e filmes valorizados nas disciplinas de humanidades como uma nova precisão de referência.

E, para exemplificar, cita Zaffirelli com sua versão de Romeu e Julieta. - O amor pelos livros o qual compartilho cegou-a novamente para o verdadeiro objeto de relevância: a criação de uma soberba obra de referência. Sua reação foi um sinal de que as novas tecnologias estão expandindo novas capacidades com maior rapidez do que podemos assimilar tais mudanças. (MURRAY, 2003, p.22).

Isso vem confirmar que, muitas vezes, a máquina (computador) é muito mais uma ameaça do que uma aliada para as nossas atividades. Nós nos agarramos aos livros como se acreditássemos que o pensamento humano coerente só fosse possível sobre páginas numeradas e encadernadas. “O computador não é o inimigo do livro. Ele é o filho

da cultura impressa, o resultado de cinco séculos de investigações e invenções organizadas e coletivas que o texto impresso tornou possíveis” (MURRAY, 2003, p. 22).

Janet Murray corrobora que, desde 1992, ministra cursos sobre como escrever ficção eletrônica. Sem dúvida, as histórias apresentam espectro e estilo de narrativas orais e contos de aventuras, das façanhas de heróis de quadrinhos e dramas domésticos, pois a autora acredita que em nada a ficção eletrônica foi descaracterizada por sua forma deixar de ser impressa em papel.

A autora alerta para um novo tipo de contador de histórias, (hacker), para um ciberdrama do futuro, como ela denomina e, para isso, o computador é fundamental, esta máquina vem remodelar a expressão da narrativa, não substituindo o romance ou os filmes, mas dando continuidade, agora em outra modelagem. Sua tentativa é imaginar que os prazeres da ciberliteratura será como as histórias poderão ser contadas atendendo outras roupagens. E conclui: “Aqueles dentre nós que passaram suas vidas apaixonadas pelos livros, podem sempre encarar os computadores com o mesmo terror de minha avó diante do rádio de cristal, mas os nossos filhos já se sentem à vontade com o Joystick, o mouse e o teclado” (MURRAY, 2003, p. 25). Diante das afirmações de Murray, insistimos que é preciso imaginar um futuro digital moldado pelo espírito do hacker e pela força da imaginação, aquilo que as nossas crianças estão aguardando para serem arrebatadas para o mundo da narrativa virtual, um novo meio para se escrever e contar histórias.

Falamos sobre o Holodeck para ilustrar melhor o que significa usar a tecnologia futurista a favor de uma utópica e ancestral arte de contar histórias. Murray descreve várias páginas para contar as experiências de *Jornada nas Estrelas* e as passagens de seus personagens e, ainda, como poderia ser outra ou várias interpretações de Hamlet, personagem de Shakespeare, sob o prisma da tecnologia futurista, no Holodeck.

O Holodeck é um meio de entretenimento apropriado para os afortunados cidadãos de tal mundo: uma tecnologia utópica aplicada à ancestral arte de contar histórias. Apresentado pela primeira vez em “Jornada nas Estrelas: a Nova Geração, em 1987, Holodeck consiste num cubo negro e vazio coberto por uma grade de linhas brancas sobre o qual um computador pode projetar elaboradas simulações, combinando holografia com campos de força magnéticos e conversão de energia em matéria. O resultado é um mundo ilusório que pode ser parado, iniciado e desligado à vontade, mas que se parece e se comporta como o mundo real e que inclui lareiras, chá bebível e personagens, como Lorde Burleigh e sua governanta., que podem ser tocados, inquiridos, e, até mesmo, beijados. O Holodeck de Jornada nas Estrelas é uma máquina de fantasia universal franqueada para programação individual: uma visão do computador como uma espécie de gênio da lâmpada contador de histórias (MURRAY, 2003).

Destaca que a holonovela de Janeway representa um marco na literatura virtual do século XIV, com a primeira história de Holodeck a se parecer mais com um romance do século XIX do que com um jogo de fliperama do tipo fogo neles! E lembra que em “O Admirável Mundo Novo”, obra datada de 1932, de Aldous Huxley, história situada 600 anos no futuro, descreve uma sociedade desumanizada pela ciência, que eliminou o amor a paternidade e a família em favor da engenharia genética, dos bebês de proveta e da doutrinação do Estado. Os livros foram banidos e a ciência providenciou uma forma substituta de contar histórias para deleitar as massas. Como diz a autora, salas de televisão são primitivos holodecks, nas quais, uma audiência de donas-de-casa convive com os personagens das telas, nesses personagens, elas se projetam e complementam o roteiro.

As Holonovelas proporcionam entretenimento especializado para gostos variados. Elas revelam aspectos inesperados de personagens que nos são familiares. Do mesmo modo que Jean –Luc Picard, o culto e refinado Capitão de Jornada nas Estrelas> A Nova Geração, aprecia film noir, seu tripulante

andróide, Comandante Data, identifica-se com Sherlock Holmes, e o sensível Dr. Julian Bashir, de Jornada nas Estrelas: Deep Space Nine, prefere as aventuras de espionagem de James Bond, também a escrupulosa Capitã Janeway volta-se para a ficção gótica em suas merecidas horas vagas (Idem, p. 32)”. [...] A holonovela oferece um modelo de uma forma de arte baseada na mais poderosa tecnologia de ilusão sensorial que se pode imaginar, mas que, apesar disso, dá continuidade à farta tradição humana de contar histórias, estendendo-se dos heróicos poetas épicos aos romancistas do século XIX. (MURRAY, 2003).

A paralisia psicológica e moral das donas-de-casa é consequência direta das virtudes da tecnologia, que com seu poder de capturar os sentidos da visão e da audição, causam o assombro. Os televisores, por sua vez, são ruins, propiciam um ambiente tão real quanto o mundo. Os livros são exaltados como uma melhor tecnologia de representação devido às suas limitações.

É nesta série que conta sobre os beijos alienígenas e que Platão, em sua obra ‘República’, elimina o poeta. Assim, para a Murray (2003), todas as artes de representação podem ser consideradas perigosas e ilusórias, e, quanto mais fascinantes, mais perturbadoras elas podem ser. Diante disso, as novas tecnologias do século XX e do século XXI, para contar histórias provocam uma intensificação desses medos. Enquanto os escritores de *Jornada nas Estrelas* imaginavam versões para o Holodeck de Beowulf e Jane Eyre, uma influente e muito lida tradição diatópica retratou tais formas futuristas de entretenimento como intrinsecamente degradantes.

As tecnologias de hoje, se não bem pensadas pela humanidade, podem torná-la servil e nos conectar às máquinas ao custo da submissão da própria humanidade. Dentro dessa visão distópica¹² e ingênua, as

¹² Certamente podemos ver a experiência da Capitã Janeway como algo distópico. Holodeck é de muitas maneiras, exatamente o tipo de máquina de entretenimento que Huxley temia: uma obra-prima da engenharia destinada a induzir sensações físicas ilusórias. Sem dúvida a umidade e a temperatura do beijo de Lorde Burleingh foram calculadas tão cuidadosamente quanto as sensações produzidas pelo botão tátil. Mas, ao contrário dos impotentes viciados em fantasias das histórias distópicas, Janeway é mestra

novas tecnologias de entretenimento podem despojar o indivíduo da sua linguagem e da sua cultura, que dão sentido a sua existência, levando-o a banalidade. A partir das décadas de 1970-80, o medo antes provocado pelo advento do cinema e da televisão, agora é sentido com o surgimento dos videogames (jogos eletrônicos), que acessaram nas pessoas além das atividades sensoriais da visão, o som e o movimento. O perigo está numa literatura distópica que pode oferecer uma espécie de narrativa somente para satisfazer o desejo imediato da criança. Mais terrível que isso, um mundo violentamente fragmentado que se organiza ao redor do ciberespaço e controlado por corporações internacionais, agências secretas e conspirações criminosas. Plugar-se, neste mundo, pode vir a ser uma experiência que vicia, cega e ilusória, um caminho sem volta. Fazer o que o outro quer, ver o que o outro determina, é perigoso, porém, plugar-se ao mundo virtual é plugar-se ao ciberespaço.

O computador, neste sentido, pode representar uma tecnologia desumanizante, alucinógena, uma droga letal, fonte de vícios e privações, a morte. Talvez, o cinema tenha uma capacidade ainda mais potente, para representar os perigos do ciberespaço. Aqui Murray (2003) exemplifica falando sobre o passageiro do futuro, no qual um pesquisador da realidade transforma um simples jardineiro num monstro digital. O passageiro do futuro é, para a autora a “versão mais extremada da visão distópica: a tecnologia de representação como diversão e ditadura, ambas numa mesma e única forma.

O que dizer, então, dos livros neste espaço futurista de representação das narrativas? Em qual visão de narrativa digital devemos acreditar? A literatura do ciberespaço dará continuidade às tradições literárias do poeta? Ou será a máquina de sensação desumanizante e geradora de vícios e profetizada pelos distópicos? Mas o que Murray do dispositivo que está criando a ilusão. [...] Isso fica claro quando ela retorna ao Holodeck após suas primeiras alucinações, para verificar se existe algum mau funcionamento, e é saudada ansiosamente pelo seu amante virtual. A história de Jornada nas Estrelas pode ser vista como uma fábula diferenciando narrativas digitais humanas e significativas daquelas ilusões desumanizantes sobre os quais nos alertam os distópicos. Holodeck como qualquer experiência literária, é potencialmente valioso exatamente nesse sentido. (MURRAY, 2003, p. 38-9).

(2003) defende, finalmente, é que toda a tecnologia bem-sucedida para contar histórias pode tornar-se transparente, ou seja, não enxergamos mais o meio, a impressão ou o filme, mas o poder da própria história.

4.3 A escola e as narrativas na era digital

O final do século XX foi marcado pelo início da era digital e Murray (2003), ao falar que, a partir dos anos 70, os computadores se tornaram mais baratos, rápidos e potentes para a propagação tecnológica, salientando a importância da comunicação e representação. A partir desse advento, o computador ligado em rede oferece a comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real, um processo semelhante à televisão ao transmitir filmes e outros artefatos que ela veicula. Tanto é que hoje já está disponível em formato digital, em rede, pelo menos cinco mil anos da história da humanidade. “O cultivo técnico e econômico desse fértil e novo meio de comunicação gerou muitas variedades novas de entretenimentos narrativos. Essa abrangente gama de arte narrativa traz consigo a promessa de um novo meio de expressão tão diversificado como os livros impressos e o cinema” (MURRAY, 2003, p. 11).

Esta aproximação futurista de que fala Murray cabe muito bem em contextos norte-americanos, onde podemos dizer que, ali, fora o berço da era da cibercultura na América. Mas, para a realidade latino-americana, a sua previsão fica distante, o computador não foi um meio tão presente na década de 1970, especialmente em comunidades mais populosas e empobrecidas. Hoje, século XXI, podemos dizer que o meio computacional a Internet com todo o seu aparato tecnológico já, domina grandes massas, sem exceção. Não há um público que não acesse a televisão, o computador e a Internet, com menos probabilidade, mas são meios tecnológicos que estão presentes em todas as realidades sociais e econômicas.

O deslocamento dessa realidade do ciberespaço, não tão presente, pode ser encontrado na escola pública. Esta sim, se investigada a fundo,

está à deriva da tecnologia, ou seja, o computador e a comunicação em rede ainda é objeto raro em sala de aula, em se tratando do acesso direto dos estudantes para efeitos de ensino e aprendizagem. O livro impresso (de literatura e outros) não está ameaçado pela narrativa digital, o que seria bom se pudesse conviver harmoniosamente com as mídias. Ganharíamos todos, educadores e alunos, a escola seria outra e, quiçá, poderíamos dizer que teríamos chegado à era cibernética também na escola, pois a verdadeira hierarquia literária não está no meio, mas nos significados que ela produz. A beleza da narrativa está na força e na expressão de seu significado. O último quarto do século XX trouxe consigo uma crise de significado, conforme Murray (2003).

O formato de Hamlet no Holodeck e outras tantas produções literárias, cinematográficas e televisivas, são a garantia e a possibilidade de capturar num ciberdrama “algo tão verdadeiro para a condição humana, e tão belamente expresso, quanto à vida que Shakespeare capturou no palco elisabetano” (MURRAY, 2003, p. 258). Ali está a garantia de que o significado não está à mercê da tecnologia, mas está na condição de produção e na sensibilidade humana, independente dos meios que veiculam, seja o drama, a comédia, os vídeo-games ou outros. Não basta acessar a tecnologia, é preciso produzir arte e beleza estética para sensibilizar a humanidade, o meio é só um detalhe (MURRAY, 2003).

4.4 A indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massas

Adorno e Horkheneimer (1982) visam a uma reflexão acerca da indústria cultural no período iluminista como mistificação das massas, a partir da revolução técnica e social e a extrema especialização que deram lugar a um caos cultural. A civilização atual a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádios e seminários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. Segundo Adorno e Horkheneimer (1982), a racionalidade sem sentido está representada tanto nos palácios colossais como nos grandes cartéis internacionais e cidades sombrias

e desoladas. Mas, o projeto urbanístico que deveria se perpetuar em pequenas habitações higiênicas, o indivíduo, como ser independente, o submete ainda mais radicalmente à sua antítese, o poder total do capital.

Neste cenário das massas, o povo se desloca aos centros organizados em busca de trabalho e diversão, como produtores e consumidores, as unidades de construção se destacam em conglomerados bem organizados. A unidade visível de macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o esquema da sua civilização: a falsa identidade do universal e do particular. Filmes e rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. Agora passam a ser um negócio e servem-lhe de ideologia. A participação da população em massa nas indústrias da dita cultura, leva a métodos de reprodução em série e muito desses locais, pela necessidade de produtos iguais, gera a catástrofe técnica, nos poucos centros de produção. Os clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores. Surgiria então, um centro de manipulação emanada de um poder econômico mais forte que se abate sobre a mesma sociedade.

Para Adorno e Horkheneimer (1982), a racionalidade técnica, hoje, é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia. “Por hora, a técnica da indústria cultural só chegou a estandardização e a produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distingue da lógica do sistema social. A necessidade de fugir ao controle já está reprimida pela necessidade da consciência individual” (ADORNO E HORKHENEIMER 1982, p. 170).

Mas a passagem do telefone ao rádio dividiu de maneira justa as partes. Aquele, liberal, deixava ainda ao usuário a parte de sujeito. Porém, o democrático, torna todos os ouvintes iguais ao sujeitá-los, autoritariamente, aos idênticos programas das várias estações. Mas qualquer traço de espontaneidade do público é guiado e absorvido, em uma seleção de tipo especial por caçadores de talento, entre outras formas de coerção das manifestações domesticadas de todo o gênero. Assim, pode

se compreender que a constituição do público que favorece o sistema da indústria cultural, faz parte do próprio sistema.

Os monopólios culturais são, em confronto com eles, débeis e dependentes. E se bastam em tornar soberano e de poder material a sua esfera na sociedade de massa; cujo gênero particular de mercadoria tem muito a ver com o liberalismo. A diferença do valor orçado pela indústria cultural não tem nada a ver com a diferença objetiva, com o significado dos produtos.

A televisão, como a grande vilã, esta sim, tende a uma síntese do rádio e do cinema retardada, enquanto os interessados ainda não tenham conseguido um acordo satisfatório, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem intensificar a tal ponto o empobrecimento dos materiais estéticos. A identidade cultural e a individualidade são ligeiramente mascaradas e todos os produtos da indústria cultural passam a triunfar abertamente.

Na trama da vida cotidiana do ser massificado, o processo de trabalho integra todos os elementos de produção, desde a trama do romance que já tem em mira o filme, até o efeito sonoro. “É o triunfo do capital investido, investir com letras de fogo a sua onipotência, do seu próprio padrão no âmago de todos os miseráveis em busca de emprego, é o significado de todo o filme, independentemente de todo o enredo que a direção da produção de vez em quando escolhe” (ADORNO E HORKHENEIMER 1982, p. 173).

O trabalhador, durante seu tempo livre, deve-se orientar pela unidade da produção, ou seja, o tempo livre é um tempo aparente, mas quem se ocupa dele, não percebe que está consumindo aquilo para o qual foi direcionado pela própria indústria ao qual está submetido. O capital determina o tempo e o que fazer do trabalhador no tempo livre. Há um direcionamento das suas atividades mesmo fora do seu ambiente de produção. Mas ele continua produzindo à medida que em seu tempo livre está consumindo.

Para refletir:

A instituição escolar, em que medida participa da desmistificação do processo de desculturação de uma cultura massificadora ditada pelos meios de comunicação nas suas formas mais grotesca e selvagem?

Que mecanismos acionar na escola para que possamos contribuir com a virada do jogo, onde o sujeito tanto na sua individualidade quanto na coletividade, possa se libertar da massificação da sua própria cultura, passando a criar zonas de conforto, capazes de estarem a serviço do seu bem estar e da sua integridade como ser único?

A criança que chega à escola tem à sua disposição a tecnologia para servi-la e desenvolvê-la, sem torná-la escrava daquela?



Capítulo 5

A formação do educador para a pedagogia da infância: aproximações interacionistas e histórico-culturais

Para compor este texto foi preciso estabelecer diálogos importantes com meus pares, que em sala de aula atuam na tentativa de compreender, a partir do seu olhar de educador, o tratamento que é dado às relações estéticas em determinados contextos escolares. O objetivo visa dialogar com os conceitos de arte, educação estética, isotropia, entre outros e as relações e lugares que estes conceitos ocupam no tratamento estético na escola. O recorte que faço, sustenta-se nos pressupostos teóricos apresentados por Bakhtin (1997a; 1997b; 2000; 2003; 2006) e no adensamento presente em suas teses, das quais, não pude me furtar para compreender a atividade estética e suas inferências nas relações escolares.

Parte-se, então, da ideia de que os três campos da cultura humana, segundo Bakhtin (2003), são a ciência, a arte e a vida. Ambos constituem a vida do ser humano consciente ou inconscientemente. “A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe

responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço” (BAKHTIN, 2003, p. 34). A arte que é arte, para Bakhtin, fica no espaço do *grande tempo* (grifo do autor) e quando a relação estética se instala, tem-se a catarse¹³. Mas, para que isso ocorra, haverá o distanciamento da obra, a arte não pode surgir onde existe um sentimento vivo. “Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p. 34). A relação estética é o evento e permite uma aproximação e um distanciamento.

Para isso, é preciso considerar a constituição ideológica do sujeito, sua relação com a arte e a vida cotidiana, fugir do jogo da mesmidade, provocar o assombro, o deslocamento. E, nesse aspecto, para Bakhtin (1997), o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso oferecem espaço de encontros, de constituição da subjetividade, pelos sentidos. Para que as relações entre os sujeitos ocorram, é preciso considerar as condições de produção dos sujeitos que se dá via linguagem e apropriação dos signos. “O locutor deve levar em conta o ponto de vista do receptor, desde que o receptor pertença à mesma comunidade linguística. Neste processo o signo é descodificado, só o sinal é identificado, a pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 94). [...] “O sinal não pertence ao domínio da ideologia, o que torna a forma linguística um signo é a sua mobilidade, não o imobilismo” (p. 94). O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si, e é isso que nos diferencia e nos aproxima, enquanto seres humanos e de linguagem.

Assim, para Bakhtin (1997), o conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que chama de universo de signos. Estes

¹³ -Catarse: liberação de pensamentos e emoções que estavam reprimidas no inconsciente, seguindo-se alívio emocional. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 6 ed. 2004).

são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados, assim, vivemos de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. Compreende-se, assim, o signo enquanto linguagem estética.

Nesta mesma direção, o conceito de signo, descrito por Vigotsky (2001), mostra a continuidade/descontinuidade que existe entre os estímulos natural e cultural. O estímulo natural é a relação imediata e direta do sujeito com o meio, já, o estímulo cultural cria entre estes uma relação indireta e imediata. Neste aspecto, Bakhtin e Vigotsky compartilham da mesma proposição, embora Bakhtin dimensiona mais o aspecto sociocultural. Na articulação desses estímulos, Bakhtin (1997) teria encontrado a explicação da gênese do signo, o qual reúne as condições objetivas que permeiam as ações - a atividade humana. Portanto, o signo é aberto, pois permite capturar a voz do outro, onde há sempre um não dito, a possibilidade da contra-palavra com sentido polissêmico e polifônico¹⁴ – a dialogização das vozes sociais que são equipolentes, ou seja, todas as personagens estão numa mesma lógica e não se excluem, são vozes que não se sobrepõem, umas sobre as outras. Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu Ser enquanto vozes e consciências autônomas.

Ressalta-se o sentido equipolente e polissêmico, ou seja, as vozes dos sujeitos em torno do objeto, numa regularidade, sem hierarquização das vozes, no sentido dialógico da dimensão sincrônica e diacrônica das

¹⁴ A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de polifonia. Polifonia, não é para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes. O sentido das vozes para Bakhtin é a polissemia. Para ele, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isso é o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece (FARACO, 2006, p. 56-57).

relações estéticas¹⁵ no *grande tempo*, o devir que se faz e refaz no cotidiano das relações de alteridade entre sujeitos ideológicos, na mediação da minha própria condição do eu. A arte exige ato de criação e conhecimento, baliza a constituição do 'eu – outro' no ato de criação.

Outro axioma¹⁶ apresentado permite visibilidade relevante para as reflexões de educadores, sobre o psicologismo exacerbado do adulto que “adocica sem habilidade nem arte, as situações e os heróis das narrativas, substitui a sensibilidade pelo sentimento, e pela emoção. O sentimento não é outra coisa, senão tolice do próprio sentimento” (VIGOTSKY, 2001, p. 307). Ainda faz críticas ao adulto, enquanto narrador, por sua falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro e da mais desolada compreensão do psiquismo infantil.

Diante disso, acredita-se que o educador, ao atuar na escola, age muito mais por intuição, pois não conhece, tampouco foi conduzido a um processo de formação estética. No seu papel de narrador ou de mediador da criança na sua relação com a arte, faltam-lhe inspiração e saber.

Quanto ao desvirtuamento do verdadeiro sentido da obra de arte, para fins didáticos, como objeto de ensino e sentido moral, os valores estéticos, não são rechaçados pela pouca habilidade do educador, atribuindo outros valores, causando prejuízos da mesma ordem. A obra de arte se dá às atribuições mais alheias possíveis, o que lhe impede de exercer o seu valor estético em si. Não bastasse, há outro equívoco protagonizado pela pedagogia tradicional, esta se presta a reduzir a estética ao sentimento do agradável, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que suscitam nas

¹⁵ A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem que abrange e conclui a essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só conhece e enxerga tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas [...] e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vida, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2003, p. 11).

¹⁶ Proposição tão evidente que não precisa ser demonstrada.

crianças. Por isso, vinculada à possibilidade de vivência de um momento estético, a arte não deve servir para protagonizar ações pedagógicas e avaliativas, mas é preciso investir na atividade estética desmembrada do academicismo.

Se considerarmos que a educação estética não é uma percepção passiva do sujeito, então, descarta-se a possibilidade assegurada pela psicologia de ser obrigatória do ato estético, assim, abre-se a expectativa de um sujeito ativo diante da obra de arte. Desse modo, podemos dizer que toda a obra de arte é acessível a todos, sem exceção, mesmo que isso exija um trabalho cognitivo complexo. Entendemos, então, que tanto um quadro quanto uma música não devem servir, apenas para afagar o nosso olho, e, no caso da música, provocar emoções agradáveis aos nossos ouvidos. Portanto, para que uma atividade se torne mais complexa, é preciso, por exemplo, que tanto a música quanto as artes plásticas, a literatura, sejam percebidas no seu excedente de visão¹⁷. O excedente de minha visão contém o germe e a forma acabada do outro que requer que eu lhe complete sem tirar a originalidade. Assim, para que a atividade estética se realize, é preciso que aconteça uma atividade criadora complexa – processo de síntese criadora secundária, atividade que requer sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística, porém necessária para a elaboração criadora do objeto-arte.

Nas ideias de Vigotsky (2001) e Bakhtin (2006), a arte não deveria se prestar apenas à socialização de sentimentos, por exemplo, um poema sobre tristeza, comunicar apenas tristeza, portanto, o sentido da atividade

¹⁷ Excedente de visão: quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. [...] esse excedente de visão constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. O que vejo no outro é precisamente o que o outro vê quando se trata de mim. O excedente da minha visão, com a relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade. Os atos de contemplação que decorrem do excedente da minha visão interna e externa do outro, são, precisamente, atos propriamente estéticos são atos propriamente estéticos (BAKHTIN, 2003, p. 44-45).

estética, compreendido como hedonístico¹⁸. Uma obra de arte vivenciada na sua plenitude pode ampliar a nossa concepção e, após essa experiência, não seremos mais os mesmos. A vivência estética prepara e mobiliza o sujeito para uma ação, uma atitude sensível que mudará o seu olhar para a arte. Assim, pode-se dizer que a vivência estética organiza o nosso comportamento, para isso será preciso distinguir o que é estético, das modalidades inferiores da arte. Por exemplo, o movimento da dança ou na marcação do compasso, isso pertence a modalidades inferiores da arte.

A posição exotópica, equivalente a 'estar num lugar fora', é um fora relativo, uma relação de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o tê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não. Nesse sentido, a posição exotópica aproxima-se da idéia de articulação. [...] A posição exotópica é a posição a partir da qual é possível o trabalho estético, a ação de construir o objeto estético. A obra estética tem como tema o mundo dos homens, suas decisões éticas, seu labor teórico, suas interações, seu viver, aos quais representa na construção da obra estética (SOBRAL, 2008 p. 109).

5.1 A escola e o movimento de ruptura em prol da arte na infância

As contribuições da escola e dos educadores na direção de um processo híbrido de ruptura de uma concepção de arte marcada pelo caráter formador e avaliativo é o que sinalizamos e pretendemos aqui demonstrar. Alguns depoimentos de educadores sobre o ensino da arte na escola e a vinculação desta às suas formações, acena para pensarmos o lugar das experiências sobre a sensibilidade artística de que necessita o educador, voltado à sua formação. Procuramos engendrar, nesta perspectiva, o movimento de constituição da arte e da formação do educador, o que significa atentar para a qualidade das relações que

¹⁸ Tendência a considerar que o prazer individual e imediato é a finalidade da vida.

estabelecem entre si, relações estéticas e relações sensíveis em que é possível reconhecer a potência criadora do ser humano.

As perguntas feitas aos professores anunciam/denunciam a falta de um conhecimento estético, o dilema de não terem acesso, tampouco poderem vivenciar a arte para si e para seus alunos. A pergunta que fazemos está no liame das discussões empíricas e, também, teóricas, no entorno dos propósitos que se pretende enquanto educador, fazer chegar a arte evidentemente, como perspectiva estética aos sujeitos que estão na escola. Para dar corpo a essa discussão, apresento alguns depoimentos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de como têm trabalhado a arte com seus alunos.

As aulas de Educação Artística são semanais, planejadas, com horário determinado, porém, o conteúdo é que não está bem explicitado no planejamento curricular da escola. Nós, professores, não tivemos a necessária formação para desenvolver um plano de aula que privilegie a disciplina enquanto auxiliadora dos demais conteúdos obrigatórios ou para que desenvolva nos alunos o gosto pelo belo, seja nas artes plásticas, seja nas artes cênicas, seja na dramaturgia ou literatura e música. Portanto, o trabalho não se realiza de forma satisfatória e nem permite que os alunos obtenham o devido conhecimento a respeito do que é arte no sentido amplo da palavra. (Professora A)

Hoje já é disciplina, é trabalhada semanalmente em horário definido, em todas as séries do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, artes está presente em quase todos os momentos, pois se trabalha muito com músicas, danças, contação de histórias, dramatizações e outros. Há uma sensibilidade estética sim. Percebo isso nas aulas, tenho a preocupação de realmente fazer algo diferente. (Professora B)

A professora fala da arte enquanto disciplina de Educação Artística, que faz parte de um rol de disciplinas, com conteúdos que precisam ser aplicados, porém, há a evidência da falta de conhecimento dos conteúdos

estéticos. A professora externa insatisfação, pois tem consciência de que a direção dada à arte na sala de aula, de certa forma, é uma transgressão aos valores estéticos que servem a outros percursos que não a própria arte. Quando ela diz que não tem a formação necessária para desenvolver nos alunos o gosto pelo belo, a sensibilidade estética, seja nas artes plástica, seja nas artes cênicas, seja na dramaturgia ou literatura e música, revela a preocupação com a arte. Implícita ao dito, a preocupação com o ensino dos conteúdos, da qual a arte é pretexto ou consequência. Intrínseco a isso, a professora assume para si, uma culpa que não é somente dela, mas que está na falta de investimentos e de compromisso de todos os envolvidos nos processos de formação e na dimensão dada ao currículo escolar.

A reflexão mostra o movimento dialético à cerca da formação, muitas vezes, encapsulada nas normas e conceitos preestabelecidos, que vivemos como educadores, nos fazendo perder a dimensão do que seja o processo educativo. Grosso modo, como as relações estéticas poderiam ser distintas dos demais rituais acadêmicos? Porém, no amálgama das relações pedagógicas, tudo toma a forma pedagógica e o didatismo exacerbado impede que construções livres e criadoras apareçam, neste lugar denominado escola, percorrendo caminhos tortuosos pelos educadores no trato às dimensões estéticas.

No depoimento seguinte, a ênfase é dada ao uso do dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação – PCN na área de arte¹⁹ que serve como referência para organizar as atividades. Há a clareza, por parte da professora, quanto ao uso e importância do PCN de Arte como norteador da ação pedagógica e estética na escola. É assegurado o seu uso, mas na eminência entre usar e conhecer reside a dúvida. O pouco conhecimento,

¹⁹ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, publicado pelo MEC - Ministério da Educação, em 1998. Segundo os PCNs de Artes, (1997, p.15) A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, aprender a refletir sobre eles, envolve, também, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN/Arte, 1997).

tanto da arte quanto dos instrumentos metodológicos deixam a professora à deriva. Ela assim se pronuncia:

Até tento usar o PCN, porém como a falha está, também, na coordenação da Secretaria Municipal de Educação que não mantém nenhum profissional com formação específica para orientar os professores da rede, cada um faz a sua interpretação. Aplica o conteúdo a sua maneira, dando ênfase àquilo que tem preferência, no meu caso, a literatura e a música. (Professora C)

Se há um referencial para nortear as ações do educador, este deve ser acessível e amplamente discutido de modo que todos os educadores conheçam o seu conteúdo, selecionem dele aquilo que é fundamental para o seu trabalho. Mas parece que há, ainda, um longo caminho a percorrer para equalizar os saberes que visam assessorar os fazeres dos educadores.

Outra professora se refere à literatura e à música como as atividades que desenvolve com seus alunos, devido à sua formação, (Letras) é o que mais conhece e diz:

É isso que entendo um pouco, que estudo e dedico parte do meu tempo livre. Quer dizer, minha formação é em Letras, portanto sou mais ligada a Literatura e a música eu trabalho é por gostar mesmo, é da minha experiência, gosto de cantar e interpretar muitos poemas que acho que são verdadeiras obras de arte, pois falam de sentimentos, de pessoas, da realidade que vivem, dos problemas, alegrias que o povo vive. (Professora A)

Dedico mais tempo a pintura. Gosto de ver os alunos criar, eles fazem coisas impressionantes, viajam. Eu as vezes me pergunto se conseguiria fazer algo tão bonito, que expressa tanta arte e beleza. As crianças sentem prazer, gostam de mostrar e expor suas pinturas, e esculturas. Cada um quer contar o que fez e como fez, depois guardam com carinho. É difícil uma criança não se interessar pela arte. (Professora C)

O lugar de onde fala a professora é determinante para o seu empreendimento na literatura e na música. A sua formação explica a opção pela literatura e música. É isso que define o que ela vai enfatizar com seus alunos, tomando, como âncora, essas duas linguagens para o trabalho estético. A lacuna que deixa não trazendo todos os temas da Arte para dialogar em sala de aula com seus alunos, é a mesma deixada pelos processos formadores pelos quais a professora passou durante o seu processo de formação. No entanto, faz questão de deixar claro o que para ela representa a arte e a relação desta com a vida cotidiana de seus alunos. Acredita que a atividade estética tem sua natureza nas relações construídas pela humanidade em seus cotidianos, arte como possibilidade plena, fonte de beleza e prazer. Logo, a fonte de prazer deve ser procurada em outro lugar e, evidentemente, nos só a encontramos na liberação das paixões despertadas, que constitui o objeto final da arte.

Os depoimentos das professoras suscitam a ineficiência das políticas das ações formadoras, incidindo diretamente de maneira ineficaz nas ações que a escola viabiliza com visitas ao ensino de áreas fundamentais à formação da criança. A falta de formação do educador para áreas tão importantes agrega um déficit na aprendizagem destas, afetando o desenvolvimento para a sensibilidade estética, seu olhar para o belo. Esta falta de oportunidade negada pela escola inibe a criança a desenvolver-se e a humanize-se. Visitas a museus, concertos musicais, teatros, cinema, laboratórios de fotografias, exposições de fotos e obras de arte, entre outros locais dedicados ao cultivo da arte, desenvolve o campo de visão da criança que está aberta ao saber estético.

Não fizemos este tipo de visitas, mesmo por que aqui não temos museus, cinema, mostra de artes e tampouco concertos musicais onde poderíamos levar nossas crianças para pelo menos ter a noção do que é cada uma dessas artes que você cita. Como já falei minha formação é Letras e, portanto artes plásticas ou cênicas não são muito privilegiadas por mim. E não temos ou recebemos nenhuma formação seja aleatória ou continuada por parte da S.M.E. e também

não há grande preocupação por parte dessa secretaria, já que, não considera artes tão significativa nem enquanto disciplina ou auxiliadora de outras disciplinas curriculares. Portanto enquanto não mudar a concepção dos coordenadores da SME, não haverá mudanças, nem a ARTE será privilegiada enquanto formadora de caráter, sensibilidade e respeito pelo trabalho de grandes mestres que através das artes plásticas, cênicas e literárias contaram e contam épocas e passagens de nossa história. (Professora A)

Pela Secretaria de educação, às vezes é ofertado teatro, acho que só. Mas a gente faz algumas apresentações na escola. Ensaíamos números musicais, teatro, mas com os recursos que temos na escola que são poucos e improvisados. Mas ninguém tem formação em teatro, música, artes plásticas, dança, para desenvolver essas atividades com fundamento na Arte. Somos todos amadores no assunto arte, e nos auxiliamos para que saia alguma coisa interessante e que as crianças possam participar. É pouco que não participam, elas têm suas preferências por uma ou outra atividade que gostam mais. Vale a pena investir na Arte na escola, as crianças vivem a Arte e sabem apreciar o belo. (Professora B)

A análise dos depoimentos representa o sentido que tem a arte para educadores, no seu fazer do dia a dia na escola tentando reinventar e criar espaços mais adequados ao desenvolvimento estético. Também, fica a sensação de estarmos vivendo um processo sincrônico, em torno do fenômeno que é a arte a tangenciar um devir. Para Bakhtin, a arte não está na cronologia do tempo, ela é atemporal. A recepção estética é outro processo e quem dela se apropria é responsável pela obra, assim, o autor não é responsável pela apropriação do outro. Desse modo, toda arte é expressão da ideologia do seu criador. Citamos, para exemplificar, a obra de Chico Buarque, que apresenta um discurso engajado em suas músicas, porém não perde a qualidade da arte.

Bakhtin (2003) remete-nos a refletir até que ponto a arte e a política não estão juntas, para ele o ato político é arte, o estético foi politizado, a estética na vida e a vida na arte. “O estético deve ser pensado como algo

que mobiliza, pois as relações estéticas se produzem através dos abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Assim, a arte recolhe da vida o seu material e devolve em forma de obra de arte. De modo que o discurso do professor sobre a arte se funda, a partir do discurso da vida, na presença do outro, do sujeito ideológico e numa relação axiológica, pois para o artista não há álibi para a sua autoria, assim como não há álibi para a própria existência.

Portanto, para o exercício da arte há um compromisso ético, a responsabilidade que permite que eu me contraponha ao objeto e ao outro, não distorcendo o que o outro disse. As vozes, são vozes sociais e, nesse sentido, há um discurso presumido que é constituído e dado nas relações sociais, no sentido polifônico e dialógico que se faz presente nas obras de maneiras distintas: - como princípio geral do agir em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos; o vir-a-ser do indivíduo e do sentido, fundado na diferença, e como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advém de diálogos retrospectivos e prospectivos. Este poderia ser o fundamento da arte, a perspectiva do coletivo dos educadores. Para Bakhtin (2003, p. 413-414):

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nascem do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável. Ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados numa renovada (num contexto novo). Não há nada novo de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (A autora).

Porém, sempre há a possibilidade dos achados, e nessa aparente homogeneização dos fazeres estéticos na escola, há brechas, criações, que se não se caracterizam como arte, se aproximam em muito do que poderia ser o movimento de afastamento, o excedente de visão. Para que isso ocorra, “a reação global de que procede ao todo do objeto decorre do desempenho do ato criador e não é vivida como algo determinado. O autor cria, mas não vê a sua criação em nenhum outro lugar a não ser no objeto ao qual deu a sua forma” (Bakhtin, 2002 p. 27). No ato criador, o autor da obra vive o processo da sua obra e o trabalho de criação é vivido, mas é uma vivência que não apreende o produto da sua criação. Por isso o autor nada tem a dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra.

Para que haja uma relação criadora esteticamente produtiva, e que o objeto seja concebido pelo seu autor como arte, precisa haver a relação de exotopia²⁰ no espaço, no tempo, nos valores. A exotopia é a base do trabalho estético, constitui-se no “excedente de visão, base tanto da interação como da atividade autoral e científica” (BAKHTIN, 1976, p. 11). O outro, no sentido da alteridade, é visto como acabado, ao passo que vejo a mim mesmo como inacabado. Nesse sentido, há um processo de desterritorialização das fronteiras entre arte e política, onde toda a obra de arte expressa uma posição axiológica do seu autor, toda a arte é política e deve ser avaliada pelo seu autor. A arte para ser arte não pode ser tutelada monologicamente. Não há nada descolado da realidade imediata e histórica, nem a arte foge a este parâmetro de constituição.

A preocupação com a exigência pedagógica e psicológica, por exemplo, do desenho infantil, está em verificar e controlar a criança, nos traços e linhas feitas por ela. A liberdade e independência que a criança expressa em relação ao seu desenho, não estão na representação concreta

²⁰ A exotopia é algo por conquistar e, na batalha, é mais comum perder a pele do que salvá-la, sobretudo quando o herói é autobiográfico, embora esse não seja o único clã: costuma ser tão difícil situar-se fora daquele que é o companheiro do acontecimento quanto fora daquele que é o adversário [...] a vida do herói é vivida pelo autor numa categoria de valores diferentes daquela que ele conhece na sua própria vida e na vida dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 35).

do objeto, mas, naquilo que consegue ver nos objetos que seleciona para desenhar. O desenho espontâneo que não sofre a correção do adulto, nem por isso, está isento do apagamento do sentido estético da arte.

Vigotsky (2001) lança mão do exemplo de Tolstói²¹, usando a mesma regra na sua pedagogia, de não corrigir os desenhos e as composições das crianças pelos adultos, pois, nas composições das crianças, Tolstói “encontrou muito mais verdade poética do que nos maiores modelos da literatura” (VIGOTSKY, 2001, p. 347). Parece até exagero, mas o axioma Vigotskyano nos leva a pensar que as criações infantis são transitórias, não reveladoras de valores estéticos fortuitos, nesta fase da vida infantil, as escrituras e desenhos das crianças não potencializam ainda um ato criador. São protótipos de uma arte com formas primitivas, elementares e pobres, muito mais de utilidade pedagógica necessária à constituição de sujeito, do ponto de vista da instituição escolar.

Acreditamos que a educação estética²² deve ser objeto da escola, assegurada em seus currículos e projetos de ensino e aprendizagem, e, que cabe a ela, promover situações de interação²³, criança-arte, incorporando a ela a experiência estética da sociedade humana. Para interagir com a arte, a criança precisa conhecer a linguagem artística e ter o domínio de técnicas inerentes a ela, pois parece impossível penetrar em uma obra de arte, alheia a esta e a seus instrumentos.

²¹ Segundo Vigotsky (2001), Tolstói defende à primeira vista paradoxal de que um menino camponês semi-analfabeto revela a mesma força consciente do artista que Goethe não pode atingir em toda a vasta altura da sua evolução.

²² Por isso, quando se fala em educação estética, no sistema de educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. (VIGOTSKY, 2001, p. 351-2).

²³ Partindo da premissa bakhtiniana, o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em ‘voz alta’ das pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Mas, como o educador poderá conceber e assegurar a seus alunos, o domínio das técnicas e da linguagem artística, para que estes exerçam o movimento isotópico para interpretar a arte, nas suas mais diversas formas de expressão? E, como a escola, no afã de seu fazer pedagógico que prevê o ensino e a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e formas, poderia (re) significá-la e inserir a criança num processo criador e de acabamento estético?

Bakhtin (2003) promoveu o sentido amplo do diálogo que não se encontra na linha do tempo passado, presente e futuro, mas de um devir para criar novos diálogos que têm como parâmetro promover a arte na escola, entre seus representantes. O esforço é pelo adensamento de conteúdos sobre arte, a possibilidade de estabelecer diálogos entre concepções e sujeitos a torná-los sensíveis à arte. Articular arte e vida para que esta tenha o valor estético. Mudar o nosso olhar é preciso, para legitimar projetos de arte na escola que a potencializam, não para finalidades outras que não a sensibilidade estética.

5.2 Alguns achados

Finalmente, atentamos para a escola enquanto lugar para ensinar/aprender a sensibilidade estética, para ler a realidade pela linguagem da música, dança, literatura, artes plásticas, teatro, entre outras, com o propósito de não torná-la um artefato. Mas o que parece afetar a positividade da presença do objeto estético na escola, é o caráter utilitarista dado a ele. Porém, é do olhar exotópico e da relação de mutualidade entre professor e criança que constituo e sou constituindo, enquanto sujeito da/na relação estética na escola.

Para ilustrar relato um pouco da minha não tão distante vivência em sala de aula, com crianças. Realizávamos trabalhos com a literatura infantil, (dramatizações de histórias, poesia, músicas infantis, artes plásticas). Exposições de trabalhos feitos pelas crianças, oficinas de artes plásticas e cênicas, visitas

a locais como exposições de artes plásticas, antiguidades, museu da história, concertos, peças de teatro. Depois que falávamos com entusiasmo das artes, imediatamente tínhamos um objetivo desenvolver atividades para abordar conteúdos, nesta ou naquela área de conhecimento. Anos se passaram e vejo que pouca coisa na formação dos educadores e na abordagem da arte mudou. Diante do exposto, temos a compreensão de como a escola apresenta a arte ao seu público infantil e infanto-juvenil.

Não façamos reservas sobre as atividades enfadonhas, edificantes da moral, da rotina e dos sermões, uma espécie de estilo obrigatório que a escola faz questão de preservar em seus currículos e roteiros pedagógicos.

Para refletir

Como articular os dispositivos para dissipar as fronteiras e capturar o lugar que a arte precisa ocupar no cenário da escolar?

Como poderemos valorizar a arte explorando toda a potencialidade da criança na escola?

Haverá uma via tangente, pelas lateralidades, que possamos nos aventurar por outros caminhos que não os de preservar uma cultura da arte utilitarista na escola?

Será que essa mesma escola assume a crítica feita pelos defensores da arte autônoma, protagonista do ato estético, ou desconhece esse percurso e fim específico? Ou investe arte mercantilista, somente para atingir os fins pedagógicos do ensino?



REFERÊNCIAS

APPLEBEE, Arthur: *The Child's Concept of Story*. University of Chicago Press, 1980.

ARENDT, Hannah. *Da Imaginação*. In: *Lições sobre filosofia política de Kant*. New School for Social Research, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2002, 2 ed.

_____. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2003, 3 ed.

_____. *Metodologia das Ciências Humanas*. In: *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2006.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. RJ: Forense Universitária, 1997; 2 ed. Tradução de Paulo Bezerra.

BARTES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 2ª edição.

BENJAMIN, Walter: *O Narrador*. In: *Obras Escolhidas I*. São Paulo, Brasiliense, 1996.

_____. *A rua de mão única*. (Obras escolhidas v. 2) São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRUNER, Jerome: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press, na sua obra sobre visibilidade 1986.

CALVINO, Ítalo. *Visibilidade*. In: CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. SP: Companhia das Letras, 1990. Capítulo IV; p. 95-114.

STERUBINSKI, Jean. *Os emblemas da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Trad. Maria Lúcia Machado.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DYSON, Anne H. e GENISHI, Célia, (orgs): *The Need for Story: cultural diversity in classroom and community*. Nova York: Teachers College-Columbia University, 1994.

ECO, Humberto. *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 1984.

EGAN, Kieran. *Por Que Imaginação é Importante na Educação?* In: FRITZEN, Celdon & CABRAL, Gladir, S. (orgs.) *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. SP: Papyrus, 2007. Cap. I p. 11-37.

ENGEL, Susan: *The Stories Children Tell: making sense of the narratives of childhood*.
Nova York, W.H. Freeman, 1999.

ETCHEBARNE, Dora Pastoriza de: *El arte de narrar: um ofício olvidado*.
Buenos Aires, Guadalupe, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. A. *Linguagem & Diálogo: As Idéias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006, 2 Ed.

GIRARDELLO, GILKA. *A Imaginação Infantil e a Educação dos Sentidos*. In: FRITZEN, Celdon & CABRAL, Gladir, S. (orgs.) *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. SP: Papyrus, 2003. Cap. I p. 11-37.

GRAINGER, Theresa: *Traditional Storytelling in the primary classroom*.
Warwickshire, Scholastic, 1997.

HORKHENEIMER, Max & ADORNO, W. Theodor. *A indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

INVERNIZZI, Marcia A. Invernizzi e ABOUZEID. Mary: *One Story Map Does Not Fit All: A Cross-Cultural Analysis of Children's Written Story Retellings*. In: *Journal of Narrative and Life History*, 5 (1), Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos. Los poemas. La realidad*. México: Fondo de Cultura Económica, S. A. 1990. Primera Edición em Español l.

FOX, Geoff e GIRARDELLO, Gilka: *A Narração de Histórias na Sala de Aula, em Teatro - Educação – Comunidade*. Florianópolis, UFSC/Capes/Conselho Britânico, 1999.

JOBIM E SOUZA, Solange: *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994.

KANT, Emmanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1993.

LÉVY, Pierre. *A nova relação com o saber*. In: Lévi, Pierre. *Cibercultura*. SP: Editora 34, 1993, p. 157-167.

MALBA TAHAN. *A Arte de Ler e Contar Histórias*. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.

INTYRE, Mac. Alasdair: *After Virtue: a study in moral theory*. Indiana, University of Notre Dame, 1981.

MAFESOLI, Michel, *O Imaginário é uma realidade (entrevista) concedida à Juremir Machado da Silva em 20 de março de 2001, Paris*.

MACHADO, Regina. *Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. (Tese de doutorado), USP, 1989.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. RJ: Editora UFRJ, 1997. p. 277- 303.

MEC/PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes*. Brasília, MEC/
FUNARTE/VSA, 1998.

MENESES, Adélia Bezerra de: *Do Poder da Palavra: ensaios de
literatura e psicanálise*. São Paulo, Duas Cidades, 1995.

MIOTELLO, Valdemir. *Ideologia*. In: Bakhtin: Conceitos-Chave. BRAIT, B.
(org.) SP: Contexto, 2008; 4 ed.

MOTTA, T. Leda. *Roland Barthes – uma biografia intelectual*. São Paulo,
Editora Iluminuras, 2011.

MURRAY, Jeanet. *Hamlet no Holodeck: o Futuro da narrativa no ciberespaço*.
SP: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Paulo Salles: *Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de
gerações na
vida cotidiana*. São Paulo, Hucitec/ Fapesp, 1999.

PERRONI, Maria Cecília: *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São
Paulo, Martins
Fontes, 1992.

PERROTTI, Edmir: *A Criança e a Produção Cultural em A Produção Cultural
para a Criança* (org. Regina Zilberman). Porto Alegre, Mercado Aberto,
1990.

SOBRAL, A. *Ético e Estético: na vida, na arte e na Pesquisa em Ciências
Humanas*. In: Bakhtin: Conceitos-Chave. BRAIT, Beth. (org.) SP: Contexto,
2008, 4 ed.

SUTTON-SMITH, Brian: *The Folkstories of Children*. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1981.

STERN, Daniel: *Crib Monologues from a Psychoanalytic Perspective*. In: K. Nelson (org.): *Narratives from the Crib*. Cambridge, Harvard University Press, 1989.

VIGOTSKI, L. S.: *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. *A Educação Estética*. In: Vigotsky. L. S. *Psicologia da Arte*. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. L. *Psicologia Pedagógica*: trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid, España: Ediciones Akal, S. A. 2003. Capítulos I e II, páginas 7-29.

ZUMTHOR, Paul: *A Letra e a Voz*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.