

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(5)

v. 5, n. 2, jul./dez. 2016

(5)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 5, n. 2, jul./dez. 2016





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Igor Fonsêca de Araújo Almeida

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 5, n. 2 (jul./dez. 2016)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2016-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial	5
-----------------	---

Artigos

A medicalização e suas várias faces: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar Thaís Seltzer Goldstein	11
A produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula Francine Costa De Bom	27
Grupo de professores: a (des)construção da queixa sobre violência e indisciplina escolar Anderson de Carvalho Pereira	43
Clic! E era uma vez: narrativas verbovisuais em histórias escritas por crianças Liane Castro de Araujo	59
A organização geográfica do terreiro de candomblé contribuindo para ensino da geografia Luzineide Miranda Borges, Raimundo Nunes de Oliveira, Stela Guedes Caputo	79

Resenhas

DELIGNY, Fernand. <i>O aracniano e outros textos</i> . Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: 1 edições, 2015. Sônia Regina da Luz Matos	97
Instruções para os autores	103

Editorial

Iniciamos este Editorial com a apresentação da nova equipe de editoras da *revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Somos professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia FACED/UFBA e estamos assumindo esta função juntamente com corpo científico bastante diversificado, do Brasil e exterior. Gostaríamos de reafirmar o compromisso com a popularização do conhecimento científico para que ele seja de acesso a todos e todas as pessoas que desejarem. Nossa revista é confeccionada com zelo e contamos com a ajuda de inúmeros avaliadores ad hoc, técnicos administrativos e da EDUFBA. Acreditamos que, com estas publicações, nos somamos à política de acesso e democratização do conhecimento, uma das atribuições das universidades públicas. Ao acrescentarmos diálogos entre ideias e ações, contribuímos com a projeção institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Caminhar coletivo e árduo, desde a divulgação, recebimento de artigos até a etapa final da publicação, embora prazeroso, repleto de ideias e ideais de um mundo mais humano. O convite para acessar nossos números, passear pelos escritos, refletir sobre a educação, enviar artigos e resenhas e nos auxiliar a divulgar permanece vivo e, a cada dia, mais enfático.

Entre artigos, ensaios, resenhas, as ideias continuam a circular e a se transformarem em estudos, experiências e pesquisas. Compreendemos ser fundamental que essas ideias surjam, sejam pesquisadas, experienciadas, defendidas, registradas e conhecidas e, por este motivo, apresentamos mais este número da *revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na forma impressa e online.

Esta revista acadêmica tem a pretensão de ultrapassar as grades acadêmicas sem desconsiderar o rigor científico, busca ampliar as possibilidades de diálogos com diferentes áreas acadêmicas com o foco na educação. Entre as prerrogativas de publicação, buscamos garantir os princípios éticos e acadêmicos, divulgados em nosso site em relação aos textos encaminhados. Tem como princípio o direito ao acesso público de seu conteúdo, pois entendemos que tornar gratuito o acesso às pesquisas gera um maior intercâmbio global de conhecimentos, promove o crescimento da leitura e citação dos

trabalhos acadêmicos, além de contribuir com a democratização do conhecimento no país. Continuar com essa política de arquivos abertos pode nos auxiliar a responder as exigências do tempo presente, uma maior circularidade e divulgação do conhecimento científico produzido, com a perspectiva afinada ao movimento de Acesso Aberto, que também ocorre no mundo. Somado, igualmente, ao projeto Public Knowledge Project (PKP), desenvolvido a partir de um consórcio de universidades e, no Brasil, traduzido e conduzido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Gostaríamos de registrar, neste momento, também os nossos agradecimentos ao professor Dr. Nelson Pretto e toda a equipe editorial anterior, registro esse feito por meio de uma carta ao Editor, como se fora um editorial de um número da revista, entregue a ele e aqui transcrita:

Caro Editor,

A inspiração de partida para este número, nos foi forjada pela imagem de um semeador. Aquele que entre os campos de palavras e os cruzamentos dos caminhos científicos acredita na possibilidade de espalhar conhecimento produzido e semear outras possibilidades. Entreideias, palavras, artigos e ações, muito já se fez e muito ainda há a se fazer. Muito se semeou e muito mais há a semear e colher. Que possamos continuar essa semeadura, entre idéias e com infinitas possibilidades. Caminhando pelas possibilidades temáticas, que vão desde a vontade de manter um periódico da Faculdade de Educação da UFBA até as folhas impressas e virtuais das revistas editadas por você e pelos inúmeros colaboradores, avaliadores, revisores, enfim, e com as dimensões de visibilidade da mesma, desejamos continuar essa rede de comunicação e cultura e ampliar os diálogos entre os traçados da ciência, cultura, arte, educação e as dimensões da sociedade.

Assim, empenhadas em trabalhar com afincos para que a revista se mantenha com a qualidade e o reconhecimento desejados, nós, da nova equipe editorial nos comprometemos a continuarmos essa tarefa na editoria da revista, com rigor e desejosas de que ela mantenha um padrão de qualidade e de reconhecimento, recebendo artigos de todas as partes do Brasil e do mundo.

Desejamos ótima leitura e muitas entreideias! Até a próxima.

Equipe Editorial

Maria Cecília de Paula Silva,
Liane Castro de Araújo,
Marta Lícia Teles Brito de Jesus e
Vanessa Sievers de Almeida.

Artigos

A medicalização e suas várias faces: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar

Resumo: O presente artigo discute o fenômeno da medicalização no campo da educação, apresentando algumas de suas expressões, consequências e correlações com modos de viver contemporâneos. Busca-se elucidar algumas confusões comumente feitas entre o ato de medicalizar, medicar e medicalizar. Por meio de uma contextualização social e histórica, o artigo aborda determinadas problemáticas que concorrem para o triunfo da lógica medicalizante na atualidade, não apenas na educação, mas na sociedade de um modo geral. A tentativa de descortinar algumas das faces ocultas do fenômeno visa aprofundar a reflexão sobre a construção de possibilidades ao seu enfrentamento no âmbito das práticas educativas. Para ampliar o escopo do olhar e potencializar uma relação recíproca e fecunda entre ação e reflexão, o artigo também apresenta a análise crítica de uma experiência de estágio de Psicologia Escolar, supervisionado pela autora no ano de 2014, na cidade de Santos/SP, desenvolvido no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental por um grupo de alunas do quinto ano do curso de Psicologia.

Palavras-Chave: Medicalização. Psicologia Escolar. Estágio. Educação. Mundo Contemporâneo.

Thais Seltzer Goldstein
Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia
(FACED – UFBA)
gold.thais@gmail.com

(1) A respeito das polêmicas que existem no interior da Medicina acerca da fundamentação científica dessas doenças (como TDAH, Dislexia, TOD etc), vale conhecer a discussão apresentada por Moysés e Collares (2014).

Buscando compreender o conceito de medicalização

É comum, na atualidade, que a medicalização seja traduzida como “uso de medicamentos”, o que é um equívoco. Tomar remédios pode ser fundamental quando estamos doentes, e aí estamos falando de “medicação”. Outra compreensão comum é a de uso abusivo de medicamentos psiquiátricos na infância. Sem dúvida, esta é uma de suas faces, talvez a mais visível e gritante. Contudo, a medicalização não se reduz a isso, é fenômeno mais amplo e complexo. Focalizar a questão na relação abusiva das pessoas com os medicamentos significa focar somente na “medicamentação”, que afeta não apenas tantas crianças saudáveis “laudadas” – diagnosticadas com supostos transtornos de aprendizagem e/ou comportamento,¹ – mas a todos nós. Como provoca Viégas (2015), quantos de nós não montamos a nossa própria “farmacinha” em casa, ou na bagagem da viagem, para nos sentirmos mais seguros? E quantos não seguem a publicidade, tomando um remedinho antes e outro depois, como se fosse natural abusarmos no comer e beber durante um evento?

É como se não precisássemos – e nem devêssemos – mais reconhecer nossos limites e autorregular nossas ações, uma vez

(2) Exemplos: "Quero operar pessoas saudáveis, não doentes!"
Ou: "Não trabalho aos finais de semana e feriados, não tenho tempo para ficar esperando trabalho de parto."

que há remédios que permitem – e estimulam – abusos na nossa relação com o prazer (*"No limits!"* – é a regra). Essa lógica vai se naturalizando na sensação subjetiva (socialmente produzida) de que devemos aproveitar tudo ao máximo, e por outro lado, aceitar as coisas ruins como são, pois há uma variedade de atenuantes ofertados pelo mercado: um incômodo ou dor são obstáculos transponíveis. Se persistirem obstaculizando, podem ser facilmente patologizados, encarnando a face mais explícita da lógica reducionista que medicaliza um fenômeno multifatorial.

Ora, em um mundo que privilegia as aparências, a produtividade, a competitividade e a adaptabilidade dos sujeitos a todo tipo de situação, descartando e/ou estigmatizando aqueles que não se enquadram, nada mais lógico que olhar para as fragilidades humanas como completamente destituídas de valor e dignidade. Experiências como a tristeza, o sofrimento e a angústia – próprias do viver e capazes de abrir compreensões e reposicionamentos existenciais – foram sendo banidas do vocabulário e convertidas em doenças, ou transtornos a serem tratados: já não dizemos "Estou triste", mas "Estou deprimido". Já não aprendemos com a tristeza e a angústia, mas buscamos bani-las de nosso horizonte de possibilidades com antidepressivos e ansiolíticos, já que aprendemos a vê-las como obstáculos que atrapalham a vida e que, portanto, devem ser eliminados.

A patologização de comportamentos e modos diferentes de ser é, sem dúvida, uma das faces mais evidentes do fenômeno da medicalização, mas este pode ocorrer mesmo quando não há patologização. Sena (2013) menciona o exemplo da alta incidência de partos por cesariana no Brasil, lembrando que esta modalidade de parto tem sido a primeira opção de muitos médicos, mesmo quando a gestante tem todas as condições para realizar um parto natural. Não poucas parturientes já escutaram determinadas falas de médicos obstetras² que descortinam motivações subjacentes à escolha pela cesariana, mais ligadas à conveniência das agendas dos médicos, do que propriamente à necessidade ou indicação clínica. Para a autora, esta é uma forma de medicalizar a vida: o nascimento de uma criança vira ato médico.

A lógica medicalizante ignora o fato de que boa parte dos problemas atribuídos aos indivíduos e/ou a determinados grupos (problemas de comportamento, adaptação social, aprendizagem etc.) são expressões de problemas sociais e históricos cuja origem

não é orgânica e que, portanto, não necessitariam, ao menos não em princípio, de intervenção bioquímica nem de outros procedimentos médicos e/ou de saúde.

(3) Técnica denominada "interrogatório sugestivo", comum durante a Inquisição, descrita pelo historiador Carlo Ginsburg (2010) citado por Moyses e Collares (2014).

Um breve recuo histórico

Com o advento da medicina moderna, esta passa a se atribuir a tarefa de legislar sobre o que é saúde e doença, e também sobre o que é saudável e o que não é. Quase que "naturalmente", um médico passa poder ditar critérios para identificar, silenciar e segregar aqueles que destoavam da ordem/expectativa social. Por meio de práticas pretensamente científicas e discursos higienistas, muitas vezes conduziam investigações nas quais alternavam uma postura compreensiva com outra intimidatória.³

No início da Modernidade, a medicina ainda não distinguia doentes e criminosos, alienados e delinquentes: todos ficavam debaixo do mesmo teto quando institucionalizados. Com o tempo, foram separados, mas a lógica segregadora persistiu. O psiquiatra italiano Franco Basaglia (2009), precursor e expoente da Psiquiatria Democrática italiana, costumava utilizar a expressão: "ilhas de exclusão e reclusão", para abordar a história do poder médico na sociedade, que posteriormente passou a reconhecer e "prescrever" para o doente do espírito, o manicômio; e para o moralmente desviado, a prisão.

Para ilustrar essa ideia, Moyses e Collares (2014) apresentam narrativas sobre pessoas que, desde o século XVIII, por pensarem e agirem de maneira livre e autônoma (por exemplo, questionando padrões sociais e verdades vigentes) foram alvo de olhares reducionistas, intimidatórios e segregadores: olhares que as medicalizaram ou as judicializaram; olhares que desclassificaram ou patologizaram seus modos de ser; olhares repletos de preconceitos, travestidos de ciência, que acabaram por lhes impingir violências atroz, físicas e simbólicas.

As sociedades ocidentais modernas, apesar de nascerem das promessas burguesas da Revolução Francesa (jamais cumpridas em âmbito universal), e apesar do entusiasmo com as novas tecnologias pós revolução industrial inglesa (redução do tempo de trabalho concomitante ao aumento da produção), por outro, o modo de produção capitalista produziu desigualdades abissais e exclusão de pessoas pertencentes a segmentos sociais marginalizados.

(4) No caso do diagnóstico de TDAH, por exemplo, ele é fechado a partir da proposição de um questionário denominado SNAP IV, com 18 perguntas "vagas, imprecisas, mal formuladas, descontextualizadas e absolutizadas." (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 22)

(5) "NOTA TÉCNICA: O CONSUMO DE PSICOFÁRMACOS NO BRASIL, DADOS DO SISTEMA NACIONAL DE GERENCIAMENTO DE PRODUTOS CONTROLADOS ANVISA (2007-2014)", disponibilizada no site: < <http://medicalizacao.org.br/>> .

Apesar de, ao longo da história, indivíduos e grupos apresentarem comportamentos incômodos e diferentes do socialmente valorizado e esperado, tais fenômenos podem ser pensados como constituídos por determinações políticas, econômicas e históricas, de maneira que deveriam ser enfrentados também no âmbito político, econômico e histórico.

Contudo, "vivemos um tempo em que a medicalização avança a passos largos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico". (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 24)

A face mais escancarada da medicalização se dá a ver por meio do aumento considerável de crianças e adolescentes diagnosticados com Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e (Transtorno Opositor Desafiador (TOD), assim como de adultos diagnosticados com Depressão e Transtornos de Ansiedade.⁴ Concomitante a esse aumento de diagnósticos, dados estatísticos colhidos e analisados pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade junto à ANVISA revelam um aumento exorbitante da venda de psicofármacos entre os anos de 2007 e 2014, e isso não se dá apenas no Brasil, mas também no plano global.⁵

Na Carta produzida no IV Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos" (Salvador, 2015), a medicalização é apresentada como uma lógica que atinge diferentes segmentos sociais: os estudantes que não se adaptam a escolas sucateadas, vistos como incapazes de aprender e/ou se adaptar às regras sociais, mas não só. Incide também sobre homossexuais e transgêneros, aos quais se insiste em oferecer tratamentos de "cura"; sobre mulheres subjugadas pelo machismo, dentro e fora das próprias casas; sobre trabalhadores em contextos de trabalho precarizado, despojados de direitos, engolidos por metas de produtividade absurdas, apresentando sintomas de pânico e depressão. Atinge parturientes vitimizadas pela violência obstétrica; atinge loucos, deficientes, negros, desempregados e indigentes, em um mundo marcado pela divisão social, pelo desemprego estrutural e pela meritocracia como explicação para o sucesso/fracasso individual, o que sabemos ser equivocado, ideológico. A lógica medicalizante é repleta de reducionismos, mitos e preconceitos. Por meio dela, é natural que nos acostumemos e compactuemos com uma forma de organização social regida por metas, valores e

ritmos aparentemente equilibrados e razoáveis, mas que coisificam, atrofiam a reflexão, anestesiam a sensibilidade e pouco a pouco transformam tudo e todos em mercadorias e clientes.

No presente artigo, buscamos tecer uma reflexão que trilhasse na contramão da lógica medicalizante em um contexto educacional, e para tanto, compartilharemos reflexões suscitadas por um estágio de psicologia escolar.

Uma experiência de estágio: fundamentos teórico-metodológicos

Autores que compõem uma vertente crítica na Psicologia Escolar brasileira desde a década de 1990 – como Patto (1990); Souza (1997); Machado (1997); Viégas (2007) – articulam o âmbito macro (histórico, social, institucional, de criação e implementação de políticas públicas etc.) aos contextos concretos de produção das queixas escolares e seus enfrentamentos. As metodologias qualitativas de pesquisa apoiadas na etnografia (SATO; SOUZA, 2001) também foram importantes para fundamentar o projeto, que envolveu a produção de diários de campo com observações, impressões, cenas e diálogos registrados pelas estagiárias após as visitas de campo. Os objetivos consistiam em: conhecer o ponto de vista dos alunos das quintas séries, e das professoras a respeito dos desafios que enfrentam no cotidiano escolar, marcado por queixas de indisciplina e *bullying*; reconhecer diferentes faces da medicalização com vistas a superá-la.

Pouco tempo antes de começarmos o estágio, a profissional que nos contatou solicitando ajuda para as quintas séries foi remanejada para outra escola. Em seu lugar, assumiu uma orientadora pedagógica que estava ainda buscando conhecer os colegas, os alunos e se fazer respeitar. Se até então tínhamos uma aliada com genuíno interesse pelos alunos, benquista por eles e disposta a colaborar conosco, de repente deixamos de ter, e uma nova tarefa se impôs: produzir, junto à nova orientadora pedagógica, outra demanda de estágio (que retomasse a anterior) e parceria com a instituição, sem a qual seria difícil desenvolver qualquer trabalho.

Frente à complexidade dos fenômenos escolares, propusemos a divisão das estagiárias nas idas a campo, para que atuassem junto aos alunos das quintas séries e ao grupo de professores. Nas supervisões

semanais, trocávamos experiências, tecíamos compreensões e articulávamos os acontecimentos a sentidos mais amplos, em busca de construir coletivamente as intervenções subsequentes.

Obstáculos à estadia em campo: a burocracia como entrave aparente

No início do segundo mês dos quatro previstos de estágio, as estudantes de psicologia escolar foram impedidas de entrar na instituição. Foi lhes dito que faltavam determinados documentos de estágio, sem os quais não poderiam prosseguir. Estranhamos, pois os contratos de estágios estavam devidamente assinados pelos responsáveis do convênio interinstitucional. Interromperam-se as visitas de campo por um mês, levando-nos a pensar que o entrave burocrático, resolvido com alguns telefonemas e emails e assinatura de mais documentos, talvez apenas encobrisse o receio da nova orientadora pedagógica quanto aos possíveis efeitos do estágio. Diante do risco de que nossa ausência fosse interpretada pelos alunos e professoras como descaso ou abandono, pedimos à orientadora pedagógica que lhes explicasse o ocorrido, assegurando-lhes que tão logo a situação burocrática se regularizasse, os encontros seriam retomados, o que não ocorreu. Fizemos outra aproximação da orientadora pedagógica, lembrando-a do pedido de ajuda feito a nós pela sua antecessora, e que resultou na proposição de nossas frentes de intervenção no estágio. Frisamos a importância dos cuidados com os combinados e nos colocamos disponíveis para conversar a qualquer tempo.

Um trio de estagiárias desenvolveu um trabalho grupal com as professoras em encontros semanais de uma hora, durante dois meses, nos mesmos horários em que ocorriam as reuniões pedagógicas, não acarretando esforços extras. Reuniam-se no auditório: as professoras sentadas nas fileiras, enquanto a diretora e orientadora pedagógica mantinham-se em pé, na frente, passando informes. Percebemos que aquele não era um espaço de troca de experiências, mas de reafirmação dos papéis hierárquicos, das regras e do controle de comportamentos.

Ao longo dos encontros, víamos níveis diferentes de problemáticas: algumas, mais amplas, aludiam às políticas públicas de educação; outras diziam respeito ao funcionamento institucional próprio da escola. Havia também questões atinentes ao cansaço

e à impotência das professoras, que não sabiam como lidar com determinados alunos agressivos, ora vistos como portadores de transtornos, ora como reflexos de famílias problemáticas.

Certo dia, as estagiárias que coordenavam o grupo de professoras levaram uma cartolina com o tronco de uma árvore e pediram que dela escrevessem um desejo ou expectativa em relação ao trabalho. As folhas colocadas sobre o tronco formaram uma árvore apelidada de “árvore dos desejos e aspirações”. A palavra “orientação” apareceu três vezes, mobilizando um debate sobre a expectativa de que as psicólogas orientassem os pais e familiares a lidar com seus filhos. Percebia-se, assim, a grande necessidade de um ponto de vista técnico, de fora, que lhes indicasse soluções para as angústias e problemas que apareciam no convívio com as crianças, como se precisassem de especialistas que intermediassem e dessem solução aos conflitos.

Isso faz pensar que há uma profunda descrença na própria capacidade profissional (e na instituição escolar) de bem educar as crianças, agravada pela visão cristalizada do papel do psicólogo nesse contexto. Ora, não se pode esquecer que a própria Psicologia se erigiu, ao longo do século XX, como ciência e profissão também nas escolas: isolando alunos, aplicando-lhes testes, produzindo laudos que os patologizavam e por vezes legitimavam “tecnicamente” a separação deles dos demais. Em *A produção do Fracasso Escolar* (PATTO, 1990), a autora desvela o caráter preconceituoso e ideológico dessas práticas que, sem qualquer fundamentação científica, produzem segregação e fracasso escolar, especialmente às crianças de classes populares. Como desconstruir o olhar medicalizante que ainda recai sobre a psicologia? Como desmanchar a ideia de que o papel do psicólogo é observar comportamentos, analisar condutas, diagnosticar pessoas e apontar as soluções por meio de seu suposto saber superior ao dos demais? Tal questão, apesar de não ser nova à psicologia, não tem resposta fácil...

Os sentidos da “reflexão”

Durante as supervisões, a possibilidade de termos acesso às falas dos alunos e suas expressões escritas e gráficas (anônimas ou publicamente expostas) por meio dos relatos de campo das outras estagiárias permitiu que constatássemos que o *bullying* e

a agressividade também eram queixas dos alunos, no caso, em relação à atitude de algumas professoras.

Na “árvore dos desejos e aspirações” feita pelas professoras, as estagiárias destacaram a repetição da palavra: “reflexão”. Pensamos no seu sentido habitual – “pensar sobre algo” – e, num segundo momento, consideramos a reflexão como fenômeno óptico, em que “refletimos” algo aos outros, mesmo sem nos dar conta. Isso possibilitou uma sensibilização do olhar das professoras, que tendiam a individualizar as queixas como problemas das crianças/famílias, abrindo a possibilidade de pensar que o *bullying* do qual se queixavam, pudesse “refletir” uma agressividade que não era só das crianças, mas que atravessava o ambiente escolar. Ora, pensando na sobrecarregada e pressão vividas pelas professoras, indagamos se o sentimento de opressão não contribuía para a reflexão de uma agressividade sobre as crianças e na qual elas se espelhavam nas situações de *bullying*. Mesmo sem existir fórmula mágica, acreditávamos que algumas modificações no cotidiano escolar poderiam tornar as relações menos conflituosas, por exemplo, substituir a imposição frequente de limites aos comportamentos dos alunos, pela abertura para escutá-los.

Em um encontro, aproveitou-se o fato de que uma tarefa não fora cumprida pelas professoras (a discussão de um texto proposto sobre medicalização), para escutá-las e constatar que elas não tinham lido por diversas razões, e que essa atitude não significava indisciplina. Então lhes perguntamos: será que quando um aluno não faz a tarefa de casa, é porque é indisciplinado? E ainda: que tipo de tarefa pode ser proposta, e de que maneira, para despertar o interesse e o comprometimento dos alunos? Essas eram tentativas de deslocar o foco do raciocínio centrado no “aluno” para a “relação pedagógica”. As estagiárias lhes disseram que sabiam não ser fácil agir e pensar diferente do habitual, pois isso exigia que refletissem sobre as coisas, e não apenas as refletissem/espelhassem. Sustentar uma ação diferente daquela que está naturalizada e normatizada tende a ser penoso, pois o olhar que da maioria tende a ser de estranhamento, e até de exclusão, às vezes. Mas a possibilidade de questionar o sentido das normas e de transformar as coisas depende da autonomia de pensamento e da reunião de forças com os pares.

Educar: uma responsabilidade de quem?

A temática da “família” esteve presente em praticamente todos os encontros. As estagiárias presenciaram um cenário recorrente no qual as professoras as indagavam como explicar aos pais, que era “*deles, e não da escola*” a principal responsabilidade pela educação de seus filhos. “*Os pais já não sabem mais qual o papel deles na educação dos filhos e acham que a obrigação de educar é da escola*” – repetiam as professoras. Pediam que as estagiárias conversassem com as famílias dos alunos, explicando-lhes exatamente o que acabava de ser dito: que era deles a responsabilidade de educarem seus filhos e não, da escola.

Isso sugere que talvez ocorra algo como o “jogo da batata quente”, no qual professoras, coordenadora, diretora e familiares tentam transferir um para o outro a responsabilidade pela educação das crianças; especialmente por aquilo que escapa à ordem e harmonia esperadas.

Se considerarmos a vigilância e disciplina próprias àquela escola (embora seja comum a outras tantas), e ainda, os 25 anos de vigência do Estatuto das Crianças e Adolescentes, crítico aos métodos punitivos tradicionais, pode-se imaginar o medo de eventuais punições pelo não cumprimento das leis, o ilumina outra face da lógica medicalizante: a judicialização da educação, que converte os conflitos próprios ao processo educativo em questões de direito penal, a serem “resolvidas” por profissionais da justiça, ou pela polícia. Assim, a tarefa de educar – sobretudo no que diz respeito a lidar com comportamentos rebeldes, que contestam a ordem vigente – talvez tenha se tornado mesmo uma batata quente que ninguém quer segurar.

As professoras diziam não saber até que ponto o comportamento de alunos diagnosticados seria traço de patologia ou fruto da falta de limites e de educação por parte da família. “*Não sabemos se estamos agindo certo ou não, principalmente com esses alunos que ignoram a gente*” (sic). Algumas se sentiam extenuadas, não viam sentido nem solução para a questão, mesmo sendo professoras. Se por um lado esperavam que as estagiárias respaldassem o anseio de delegar a responsabilidade educativa à família, por outro, pediam-lhes orientações sobre como deveriam proceder nas situações escolares.

A maioria das professoras desacreditava dos saberes que poderiam advir da própria experiência, assim como das trocas entre elas. Algumas faziam uso e propaganda de calmantes e florais,

esperando soluções vindas de fora ou de especialistas supostamente mais capazes que elas. Não foi diferente com as estagiárias. Nas poucas ocasiões em que a diretora esteve ausente das reuniões, o cansaço das professoras foi atribuído às cobranças da rotina, que disparavam a sensação de ineficiência e desânimo. Uma professora referiu que mesmo tendo se dedicado, seus alunos não correspondiam. *“Então a gente relaxa e deixa a responsabilidade pra lá”* (sic). Desimplicar-se da responsabilidade como educadora expressa o efeito de impotência deste modelo de organização escolar.

Os desafios em torno da sustentação de uma relação de respeito e autoridade em relação aos adultos por parte das crianças merece atenção em pesquisas futuras, sobretudo tendo em vista a facilidade de acessar informações com um click, os destemperos autoritários por parte dos adultos e a limitação dos mesmos na lida com tecnologias nas quais as crianças são fluentes.

Percebeu-se o descrédito das professoras em relação às políticas públicas do ensino fundamental e médio, que não têm colaborado para uma efetiva melhoria das condições de trabalho, nem à aprendizagem dos alunos. Acreditam que o sistema está todo errado e que os alunos são *“pessoas completamente desajustadas, que jamais terão capacidade de se inserir no mercado de trabalho”* (sic). Chegaram a questionar o tipo de pessoa que a escola estaria formando, pois notavam haver um hiato entre aquilo que o sistema promete e o que o professor efetivamente consegue cumprir.

Percepções e indagações suscitadas pelo estágio

A grande relevância do problema do *bullying* – queixa de alunos e professoras – faz pensar que esta agressividade se insere em um ciclo irrefletido (sem pensamento) que reflete a violência simbólica presente em outras esferas de convivência social. Como tentativas de enfrentamento, apostamos no trabalho sistemático e coletivo de conversas sobre as diferenças e sobre as igualdades; acreditamos na importância da escuta dos diversos lados envolvidos em um mesmo conflito e na tentativa de se compreenderem as motivações de cada um, combinando modos de reparação dos danos, quando eles acontecem, e retomando os combinados feitos coletivamente.

A alta ocorrência de alunos entendidos pelas professoras como portadores de transtornos e dificuldades familiares aponta para a relevância do debate sobre a medicalização junto aos professores, aos educadores, coordenadores e comunidade escolar, uma vez

que há um reducionismo muito comum que transforma conflitos institucionais e familiares em transtornos psíquicos individuais. O estágio revelou a importância de se acolherem as professoras, que experimentam exaustão, impotência e descrédito de si mesmas, como se já não fossem mais capazes de educar. Acreditamos que a escuta das experiências concretas das pessoas que fazem o cotidiano escolar, assim como algumas conversas com a equipe de professoras e educadores, poderiam ajudá-los a se fortalecer e superar práticas medicalizantes em seus cotidianos.

Assim, mais do que fazer discursos críticos à medicalização e seus efeitos, acreditamos que a postura de escuta e acolhimento foi o fator decisivo para que houvesse abertura das professoras naquele espaço. Procuramos trabalhar com uma atitude empática e acolhedora, desprovida de julgamentos e hierarquia em relação às professoras. Quando essas relatavam situações difíceis, a pergunta pela compreensão delas atenuava culpabilizações e fazia surgir perguntas e novas percepções. Parece que meio caminho se anda quando se consegue sensibilizar professoras para o fato de que, por detrás da criança supostamente portadora de um transtorno, ou por detrás daquela professora supostamente deprimida e estafada, há todo um contexto maior que precisa de visto com atenção...

Sabemos que muito ainda há por ser feito nessa e em outras escolas. E que muito há por desconstruir em nós mesmos, no sentido de transitar do papel em que costumeiramente somos chamados a desempenhar – o de especialistas – ao de facilitadoras, que fazem junto, em vez de postular o fazer pelos/para os outros. (SCHMIDT; OSTRONOFF, 2008) É possível que, em alguns momentos, a supervisora e/ou as estagiárias tenham assumido uma postura de detentoras do saber, acreditando que a transmissão das teorias poderia fornecer subsídios à superação da medicalização. Talvez por isso mesmo, tenham eventualmente deixado de ouvir outras opiniões, dificultando o protagonismo que pretendiam suscitar. Mas isso só se pode problematizar à posteriori.

Considerações finais

Nesta virada para o século XXI, sucessivas e vertiginosas inovações técnicas e tecnológicas vêm trazendo mudanças tão rápidas quanto generalizadas às sociedades: mudaram as formas de lidar com o tempo e com o espaço; as relações entre os sujeitos

e desses com o prazer, a dor, o conhecimento, os símbolos de autoridade, os conflitos etc. Novas formas de sofrer e adoecer também têm surgido, assim como novas formas de se fazer frente a elas.

Lutar contra processos de medicalização da educação supõe abraçar um campo de preocupações éticas e políticas. O psicanalista Gilberto Safra (2004), em *A pó-ética na clínica contemporânea*, lembra que, etimologicamente, a palavra ética remete a dois sentidos: o de *práxis* (ligado aos princípios que norteiam as ações), e o de *morada*. Esse segundo sentido, articulado ao conceito de “desenraizamento”, proposto pela filósofa Simone Weil (1996), leva o autor a propor a ideia de um “desenraizamento ético” como face de um adoecimento contemporâneo, espécie de doença que atinge a cultura e os indivíduos, associada à escassez de experiências fundamentalmente humanas e propiciadoras de nossa humanidade: como a hospitalidade, a solidariedade, a justiça e a amizade. Trata-se de uma “doença” que atinge o próprio desenvolvimento de um projeto civilizatório para a humanidade.

Na condição de supervisionar estágios de psicologia escolar há anos, percebemos que, para desconstruir lógicas e práticas medicalizantes, (espraiadas no interior das escolas, universidades, serviços etc.), é insuficiente denunciar os interesses políticos econômicos perversos presentes no fenômeno da medicalização. Aliás, a depender do grau de impotência vivido pelos atores sociais envolvidos, esse discurso pode produzir uma profunda desesperança. Nesse sentido, trabalhar a escuta e o acolhimento revelou-se uma dimensão fundamental da intervenção, ainda que insuficiente ante a complexidade do cenário.

No chão das escolas, assim como no chão das fábricas e empresas, as relações e rotinas costumam estar organizadas de modo mecanizado e esvaziado de sentido. O clima de competição deixa pouco espaço para práticas de cooperação. E não faltam justificativas para que as coisas sigam sendo naturalizadas assim: da poderosa força ideológica da grande mídia ao “discurso competente dos especialistas”, observamos a defesa do indefensável, o obscurantismo espraiando-se no campo das comunicações e das ciências.

Nesse contexto, emergem algumas questões técnicas e éticas: como estamos “passando o bastão” às nossas crianças e adolescentes? Como estamos formando os futuros cidadãos? Como elaborar os impactos dessa escassez de sentido e o excesso de experiências desumanizantes a longo prazo? Como mirar o

indivíduo que sofre como alguém (singular e único), sem perder de vista que ele é também um ser social e histórico, portador de feridas ancestrais? Como falar das relações predatórias e inconsequentes que o ser humano tem estabelecido com seu próximo, com o mundo e consigo mesmo para as futuras gerações? Estaremos conseguindo junto a eles, ao invés de reproduzir violências irrefletidamente, ou de silenciar sobre as ameaças psicossociais e ecológicas que nos afrontam, falar das contradições e potencialidades humanas?

Educar uma criança enquanto o mundo sangra, inunda de lama e queima, exige de nós consciência e empatia. Para conseguirmos sobreviver com dignidade diante dos desequilíbrios, precisamos olhar para a infância, perceber as necessidades legítimas de cada pequeno, cobrir de afeto, de tempo para extravasar fantasias, de compreensão de seu ritmo particular. O ritmo que imprimimos ao cotidiano carrega as crianças de arrasto, revista *entreideias*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2016 19 levando-as para longe delas mesmas e desviando seus olhares do mundo fabuloso que as ensina a perceber suas sensações e lidar com suas emoções. Assim criam-se pessoas sem escrúpulos (muitos desses estão na política) e homens bomba. Se não olharmos para as crianças nesses momentos e não tivermos relações mais respeitadas e conscientes com elas agora, elas continuarão reproduzindo o que os noticiários alardeiam. E a responsabilidade não é de nenhum governo, instituição ou mantenedor. Ela é nossa, porque passa pelas escolhas que fazemos nas relações que estabelecemos. (CORULLON, 2015)

De fato, as escolhas feitas no dia a dia, e os modos como nos relacionamos uns com os outros são responsabilidade não apenas do Estado e dos governantes, mas de todos nós: mães/pais, educadoras(es), familiares e todas as pessoas que convivem em sociedade, sobretudo quando ela se encontra eticamente fraturada.

Que possamos rememorar e enunciar – nas rodas de conversa, nos coletivos, nas arenas políticas, no trabalho, nas instituições de formação etc. – o indizível da crueldade de que o humano também é capaz, principalmente quando conta com o apoio e a cumplicidade de outros. Que possamos não repetir (ainda que de modo sutil, sem nos dar conta) violências que um dia foram perpetradas contra nós ou contra nossos ancestrais. Que saibamos reconhecer e superar os processos de adoecimento ético e a violência como política de existência desses nossos tempos. Que tenhamos sabedoria e

coragem para olhar de frente as várias faces da medicalização, inventando maneiras de descoisificar as pessoas, desburocratizar as relações, reavivar a sensibilidade e fazer conexões (políticas, artísticas, afetivas) orientadas pela necessidade de transformar esse mundo. Que possamos aprender com os erros passados e dar um destino à humanidade que não seja a barbárie ou um *ethos* morada-para-poucos. Ativemos, pois, nossas forças de resistência e invenção!

The medicalization and its different faces: obstacles and learning from one stage of school psychology

Abstract: This article discusses the medicalization phenomenon in the field of education, with some of its expressions, consequences and correlations with contemporary ways of living. Seeks to clarify some confusions often made between the act of medicalize and prescribe medications. Through a social and historical context, the article discusses certain issues that contribute to the triumph of the medicalized logic nowadays, not only in education but in society in general. The attempt to uncover some of the hidden aspects of the phenomenon aims to construct possibilities in order to face it by new educational practices. To broaden the scope of the look and enhance mutual and fruitful relationship between action and reflection, the article also presents a critical analysis of a School Psychology internship experience, supervised by the author in 2014 in the city of Santos / SP, developed within a Municipal Elementary School by a group of students of the fifth year of Psychology.

Keywords: Medicalization. Educational Psychology. Internship. Education. Contemporary world

Referências

- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação* Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.
- BASAGLIA, F. *A instituição negada*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BOCK, A. Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica. In: BOCK, A.; CHECCIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. (Org.) *Psicologia escolar teorias críticas* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-104.
- CARTA DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA. DESVER O MUNDO, PERTURBAR OS SENTIDOS. Salvador, setembro de 2015. Disponível: < <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/> >. Acesso em: 8 out. 2016.

CORULLON, J. *Curando tragédias mundiais através do respeito ao universo infantil*. 2015. Disponível em: < <https://medium.com/@julianacorullon/curando-trag%C3%A9dias-mundiais-atrav%C3%A9s-do-respeito-ao-universo-infantil-bed85294d553> >. Acesso em: 16 nov. 2015.

GOLDSTEIN, T. S. *Psicologia e mundo contemporâneo: o que quer e o que pode essa clínica?* 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACHADO, A. M. *Crianças da classe especial.* – efeitos do encontro da saúde com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê? In: MELILLO, M. E.; MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, M. C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: SOUZA, B. de P.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. da L. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: Edufba, 2014. p. 21 -43.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SATO, L; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, maio/ago., 2001.

SAFRA, G. *A po-ética na clínica contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

SENA, L. Reflexões sobre o excesso de cesarianas no Brasil e a autonomia das mulheres. Disponível em: < <http://www.cientistaqueviroumae.com.br/blog/textos/reflexao-sobre-o-excesso-de-cesarianas-no-brasil-e-a-autonomia-das-mulheres-leitura-fundamental> >. Acesso em: 16 out. 2016.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização. In: TRENTO, M. O.; REGO, T. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. Ed. Moderna, São Paulo, 2008. p. 177-196.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGEIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO/ GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais e doenças de indivíduos*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2010.

SCHMIDT, M. L. S.; OSTRONOFF, V. H. Oficinas de criatividade Elementos para a explicitação de propostas teórico-práticas. In: MORATO, H. T. P. (Org.) *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 335-344.

VIÉGAS, L. de S. A aventura de educar no século XXI. *Revista da Escola de Pais do Brasil*, Salvador, n. 31, p. 15-20, 2010.

VIÉGAS, L. de S. de S. Pelo direito a pensar, sentir e agir. *Jornal do CRP-03*, Salvador, 3 out. 2012.

VIÉGAS, L. de S. Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes na educação e na saúde: uma análise crítica a partir da psicologia escolar e educacional. In: VIÉGAS, L. de S. et al. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: Edufba, 2014. p. 121-144.

VIÉGAS, L. de S. "Garantir direitos sem criminalizar, medicalizar e rotular". In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS X SEMINÁRIO REGIONAL DE PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS. 4., 2015, Rio de Janeiro. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0cT5EFLeTd0&feature=youtu.be> > . Acesso em: 16 nov. 2015.

Inserir

WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

A produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula

Resumo: Com o objetivo de explicar como as crianças de quatro a cinco anos de idade produzem seus jogos de faz de conta, o estudo social sob o método de observação participante, acompanhou a rotina em sala de aula de duas turmas divididas em duas escolas de Criciúma/SC, uma pública e uma privada. Durante uma semana em cada escola, por meio de registro em diário de campo, foram analisadas 29 ocorrências de jogos de faz de conta, extraindo seus diálogos na íntegra. Foi possível constatar que os jogos do faz de conta acontecem em cinco etapas não estanques e com relações que interpelam entre si: (1) o pré-jogo, (2) o disparo para a ação lúdica, (3) início da execução do plano imaginário, (4) manutenção do jogo, (5) a finalização do jogo. A presença e a inter-relação das etapas asseguram os jogos do faz de conta como linguagem típica da cultura da infância.

Palavras-chaves: Criança. Jogo do faz de conta. Rotina em sala de aula. Escola.

Francine Costa De Bom
Mestra em Ciências da
Linguagem pela Universidade
do Sul Catarinense (UNISUL).
Professora na Universidade do
Extremo Sul Catarinense (UNESC).
costafrancine@hotmail.com.

Introdução

A criança é capaz de produzir cultura, quando elabora sentidos que partem de um sistema simbólico dos adultos. Apesar de parecer que existe uma cisão entre o mundo do adulto e o mundo da criança, essa separação é equívoca já que ambos fazem parte de uma mesma sociedade, porém, se diferenciam justamente na forma como elaboram esses sentidos. (COHN, 2005)

Em relação a essa unidade cultural entre adultos e crianças, os estudos de Brougère (1998a), a respeito dos processos simbólicos pertinentes ao universo da criança na sua relação com os brinquedos, com as brincadeiras e, sobretudo, com o adulto, salientam a presença de uma cultura lúdica dentro de um *ethos* de sociedade. Ou seja, seria a cultura lúdica a primeira experiência cultural, que lança a criança para o mundo socialmente construído. Por isso, a necessidade vital do jogar na infância, para que ela possa apreender pouco a pouco a estrutura da sua cultura, e conseqüentemente do seu meio social. Sob essa ótica, a cultura lúdica infantil seria a base, o primeiro degrau cultural do ser humano. A criança vive sua cultura lúdica significando o seu brincar a partir das referências culturais que ele possui no seu entorno. Essa produção cultural não é solitária na criança, Brougère (1998a) salienta que é nas interações sociais que está a produção da cultura lúdica. Os pares entre crianças formam a sua cultura de infância que, por sua vez, também é interpelada pela cultura

do adulto. Portanto, adultos e crianças também formam pares que interagem entre si durante essa produção de cultura, sobretudo no espaço escola.

Portanto, há na escola, um compromisso com a transmissão de cultura acumulada pelo ser humano e, haja vista que a criança é capaz de produzir cultura, em especial a lúdica, e essa se mescla a cultura geral, existe ali um terreno repleto de conexões culturais que merecem investigação. A criança, o adulto e a escola como um todo, trocam experiências culturais, já que ali existem interseções com outras instâncias educacionais tais como a família, a comunidade e outros grupos sociais, mesmo de forma indireta. (LUCKESI, 1994)

Atividades repetidas cotidianamente e vivenciadas por membros de um grupo social são denominadas por Corsaro (2011) de “rotinas culturais”. A previsibilidade oferecida por essas rotinas oferece uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais a serem desvelados, explorados e interpretados pela criança, e pelos demais membros que estão interagindo com ela. Entende-se portanto que, ir à escola é uma “rotina cultural” para as crianças, que nesse espaço, encontrarão e vivenciarão atividades formadoras da rotina escolar.

A rotina determina o dia a dia da criança na escola, e na Educação Infantil é muito importante a vivência da rotina para a adaptação da criança ao meio educativo, oferecendo-lhe maior segurança na transição para o novo espaço social, que outrora versava apenas sobre a família. (LUCKESI, 1994) As atividades vivenciadas em sala de aula compõem a rotina escolar de uma criança, e são um conjunto de ações que sistematizam o trabalho pedagógico, o qual o professor e o gestor educacional determinam. Tarefas como acolhida, chamada, escovar os dentes, aula de Educação Física, aula de música, biblioteca, hora do parque, entre outras atividades que estiverem elencadas, devem ser cumpridas em dias e horários pré-determinados, de acordo com cada escola. (FANTIN, 2000)

Nesse caso, pesquisar o jogo do faz de conta na criança é estar em contato com essas interseções culturais, em todos os momentos da rotina escolar, e compreender como a criança interpreta essa mescla de culturas, produzindo a sua em particular. A cultura lúdica.

Portanto, torna-se necessário imergir no terreno da cultura lúdica infantil, possibilitando a investigação do seu processo de produção, em análise específica dos jogos do faz de conta, entendendo-se a cultura lúdica como um terreno de experiências socioculturais no universo do brincar, no qual as crianças buscam os significados da realidade na qual estão inseridas. (BROUGÈRE,1998a)

Dessa forma, o estudo se concentrou em explicar como as crianças de quatro a cinco anos de idade, em escolas de Criciúma/SC, constroem seus jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula. Nesse caso, esteve em voga a produção de cultura lúdica infantil na escola.

Os jogos do faz de conta: conceito

É na categoria de *Mimicry*, que significa o simulacro, que podemos compreender, inicialmente, as características dos jogos do faz de conta. Reúnem-se nesta categoria os jogos em que o indivíduo simula uma situação imaginária, vivenciando-a. Segundo Caillois (1990, p. 39-40), nesse cenário o indivíduo “esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir outra.” A *Mimicry* é o terreno no qual a criatividade e a invenção permanecem em ação a todo o momento.

Assim como Caillois (1990) se remeteu à criança, na categoria *Mimicry*, como realizadora de imitações dos adultos, Corsaro (2009) salienta que muitos pesquisadores também veem o jogo de dramatização como imitação direta do adulto pela criança. Porém, o autor é enfático acrescentando que, “no entanto, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.” (CORSARO, 2009, p. 34)

Sarmiento (2003) contribui afirmando que “o jogo simbólico é, metonimicamente, a própria expressão da cultura lúdica da infância [...]”. O autor auxilia à compreensão de que a representação do imaginário para a criança é uma forma de expressar o seu entendimento diante do contexto social em que ela está inserida. A fantasia e a realidade se mesclam, confundindo-se, e isso é o que atribui valor à brincadeira. Há um envolvimento tão realístico quanto imagético no ato de fazer de conta, muitas vezes, a criança

é capaz de representar tão fielmente a realidade, quanto expressar sentimentos incomuns a realidade presente.

Além das crianças aprenderem a lidar com seus medos, preocupações e compartilharem valores de suas comunidades, Corsaro (2011), nos seus estudos longitudinais a respeito da cultura de pares infantis, afirma que as crianças ampliam consideravelmente suas habilidades comunicativas por meio do jogo do faz de conta.

Os jogos do faz de conta se apresentam, portanto, como uma atividade interativa. Embora possam ser organizados e usufruídos individualmente, no exercício desses jogos, entre os pares, há um espaço construído grupalmente, e um compartilhamento de saberes, que ampliam continuamente a cultura de pares dos participantes do jogo. (SPERB, 2009)

Elkonin (1998) enfatiza a presença do jogo do faz de conta como um mecanismo realizado pela criança na busca pelas relações sociais de acordo com a realidade que a circunda. Elas reconstróem pelo jogo as situações circundantes a partir da representação de papéis. O tema do faz de conta é o campo da realidade, mas o aspecto central do jogo, ou seja, o conteúdo, seriam os papéis assumidos espontaneamente pelas crianças a partir das temáticas. Quando o jogo ocorre, o conteúdo aparece. A ação de representar e transformar a realidade a partir da temática escolhida, forma o conteúdo do jogo. (ELKONIN, 1998)

O desenvolvimento da temática do jogo que desencadeia o conteúdo, também foi analisado por Elkonin (1998) em diversas perspectivas. As crianças acima dos três anos procuram desenvolver temáticas e conteúdos de eventos sociais, enquanto as de tenra idade procuram situações da vida cotidiana. Além disso, quanto maiores elas são, maiores recursos dispõe para a vivência dos papéis tais como: a fala, a mímica, e os gestos, que acabam ficando cada vez mais próximo do papel vinculado à temática escolhida pela criança.

Os jogos do faz de conta na rotina escolar

A rotina escolar é o conjunto de atividades realizadas pelas crianças diariamente e semanalmente, sistematizadas pelos educadores, de acordo com a filosofia da escola. Fantin (2000) identificou atividades diárias, como por exemplo, a hora da entrada, a hora do lanche, o momento da atividade pedagógica direcionada

em sala de aula, o dia do brinquedo, o momento do pátio e a hora da saída. Essas atividades identificadas por Fantin (2000) estão presentes em muitas escolas de Educação Infantil. Elas podem receber outras denominações e serem cerceadas por outras regras, mas contêm a mesma essência, ou seja, a organização do fazer pedagógico. Essas atividades, quando estão inseridas no cotidiano das crianças, podem ser consideradas rotinas culturais, conforme Corsaro (2011) e, portanto, favorecem a formação de cultura de pares e, conseqüentemente, da cultura lúdica.

Os jogos do faz de conta são marcas culturais da infância. Nesse caso, a criança busca a representação de papéis também para resolver os conflitos que ela não compreende. Por esse motivo, a intervenção do adulto, nesses momentos, pode influenciar a compreensão da criança frente ao elemento que ela busca entender. Dessa forma, na escola e na sala de aula, a criança joga simbolicamente com naturalidade, e muitas vezes ela pode desconsiderar algumas regras determinadas pelo adulto nesse processo. Sperb (2009) afirma que é dever da instituição infantil ler e escutar o que esses jogos querem comunicar. O faz de conta é, portanto, permeado pelo real durante a fantasia, para justamente compreender o real em que a criança vive.

Nesse processo de vivência do faz de conta, os conflitos são essenciais para a resolução dos papéis que a criança, junto com os seus pares, decide experimentar. Os conflitos são encarados muitas vezes, segundo Redin (2009), como desorganização, e levam muitos educadores a evitarem essas situações em que exige-se da criança o desenvolvimento da sua autonomia, principalmente das crianças pequenas. Novamente o poder do adulto vem intervir na cultura de pares e na ação lúdica do faz de conta. É esse poder do adulto que, muitas vezes, a criança tende a desafiar, para compreender o porquê das regras, das normas, e para experimentar como é ser adulto.

Percebe-se que o educador é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento, no aprendizado das crianças com seus pares. Ele precisa manter o equilíbrio entre o ato de intervir e o ato de deixar a criança livre para a construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil. Existe uma dificuldade encontrada pelos educadores, sobretudo em suas mediações durante a rotina em sala de aula, quando as crianças estão em pleno momento da criação de jogos e brincadeiras. Na maioria das vezes, esse processo de faz de conta não atinge as

expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado, na lógica da cultura da escolarização, ou seja, organizada, silenciosa e regrada a rigor do adulto. (REDIN, 2009) A cultura escolar tende a sistematizar os conhecimentos. Porém, os jogos do faz de conta por vezes farão sentido ao grupo que ali o vivencia, e muitas vezes, o adulto educador não consegue compreender esse sentido, pois, segundo o autor, procura estar sempre em busca de um resultado pedagógico material. Para nos auxiliar a compreender essa difícil arte de interação entre adultos educadores e crianças, Corsaro (2011, p. 160, grifo nosso) argumenta:

A estrutura de participação simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer as coisas em conjunto. [...] os adultos tendem a ver atividades infantis sob uma “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo. [...] É por essa razão que nós, adultos, *raramente chegamos a apreciar*, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo.

A cultura lúdica da criança é repleta de criatividade, elas produzem sua cultura com uma entrega tão fantástica que é preciso realmente desprender-se por alguns momentos do olhar adultocêntrico, principalmente para perceber essa produção de cultura lúdica, a partir das culturas de pares, que se estabelecem também na escola. Redin (2009) afirma que os educadores possuem muita dificuldade em aproveitar as produções das culturas de pares nas suas práticas pedagógicas, deixando de lado, muitas vezes, um rico acervo de conhecimento que parte da criança, e que pode ressignificar as concepções metodológicas do professor.

Os professores, por vezes, buscam a socialização das crianças em idade infantil evitando demasiadamente os conflitos entre os pares, os sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem (REDIN, 2009) A total liberdade também não é benéfica, pois o adulto é a referência. Porém, o excesso demonstra transformar a sala de aula em um espaço sem sentido para a criança, por esse motivo, o olhar sensível do educador, nivelando-se ao universo da criança, é essencial para a produção de uma cultura lúdica repleta de sentidos e de criatividade.

Metodologia: conhecendo o cenário e seus sujeitos

Com a utilização do diário de campo como instrumento de coleta dos dados, foram pesquisadas etnograficamente uma turma de 13 alunos na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, numa escola pública, e uma turma da mesma faixa etária, com 25 alunos, numa escola privada.

A pesquisadora acompanhou a rotina em sala de aula por uma semana em ambas as escolas. Foram registradas organizadamente no diário de campo observações empíricas diante da expectativa da sua entrada no grupo de crianças, aspectos do espaço físico, recepção da pesquisadora, e retratos dos sujeitos. Outro ponto de observação elencado previamente foi a rotina em sala de aula, que agrupou as situações dos jogos do faz de conta.

Foram extraídas do diário de campo, 29 ocorrências de jogos do faz de conta.¹ Cada uma delas recebeu um nome, para que fosse facilitada a identificação nas análises.

Para a identificação das ocorrências dos jogos do faz de conta, foram utilizados os seguintes critérios:

- a. Presença de um contexto fictício (“vamos fazer de conta que...”), elaborado pelos participantes, compreendendo que essa ficção parte de uma realidade vivida pela criança, conforme Iturra (1997), Sarmiento (2003), Corsaro (2011), além de ser a fantasia uma característica universal aos jogos, conforme Caillois (1990).
- b. Presença de um diálogo verbal e/ou não verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, conforme Corsaro (2011) e Brougère (2006), apoiando-se também nos estudos de Sperb (2009), a qual identificou a comunicação entre os pares como uma das características presentes nos jogos do faz de conta.

Resultados e discussão: a produção dos jogos do faz de conta

Com a coleta das 29 ocorrências de jogos do faz de conta, iniciou-se uma nova análise para a compreensão quanto à organização desses jogos. Os estudos de Elkonin (1998) possibilitaram o suporte para a identificação das temáticas e dos conteúdos dos jogos que formavam os contextos fictícios.

(1) A amostra desse estudo fez parte de uma pesquisa maior (dissertação de mestrado) na qual as 29 ocorrências de jogos do faz de conta foram extraídas, recebendo um nome, identificação da temática, da escola, do momento em que ocorreu e, logo em seguida, os diálogos travados entre as crianças na íntegra. Ainda no estudo de base, cada jogo foi analisado separadamente em relação as narrativas produzidas, as regras e as interferências externas. Após a análise dos 29 jogos, as etapas da produção dos jogos foram identificadas e explicadas. O Quadro 01 resume a conclusão do estudo tomando um dos jogos como exemplo. Para acompanhar cada jogo e suas análises de maneira minuciosa acessar: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/109886_Francine.pdf>.

Na escola pública, as temáticas foram: papéis familiares de mãe e filha, em sua maioria, esporte, guerras e lutas corporais, animais, papel docente, alimentação, animismo de super-heróis, e animismo de monstros. Na escola privada, as temáticas foram: identidade, salvamento de alguém em perigo, animais, água, papéis familiares, espaço sideral, lutas corporais, animismo de objetos, fantasia de ser monstro, fantasia de ser fada e esporte.

As temáticas ocorridas já revelam a primeira etapa do jogo do faz de conta: o pré-jogo, que abriga a necessidade que a criança apresenta de experimentar o universo adulto. Elas desejam comunicar alguma coisa a alguém e com alguém, por esse motivo, a maioria dos jogos (26) foi desenvolvida no coletivo, enquanto três jogos se desenvolveram individualmente. A respeito dessa questão, Elkonin (1998) afirma que os temas dos jogos do faz de conta são muito variados devido à imensa rede de relações que existe na sociedade e que a criança busca compreender. Imersa na representação do tema que escolheu, a criança se apropria do conteúdo que, segundo Elkonin (1998, p. 35) “[...] apesar da variedade de temas, todos eles contém, por princípio o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.” Por esse motivo, a constante busca da criança pelo diálogo, e pela interação com o outro.

Pode-se afirmar que, mesmo na vivência individual da criança no jogo do faz de conta, o desenvolvimento do jogo impulsiona ao diálogo, a uma comunicação, ou seja, encaminha-se para o coletivo, para a interação social, que Brougère (2006) afirma ser a raiz do surgimento da cultura lúdica. Sem interação social, não ocorre produção de cultura lúdica. Objetos, pessoas e o espaço em que se inserem, travam relações entre si nessa interação sociocultural.

Corsaro (2011) afirma que na vivência dos jogos do faz de conta, as crianças refinam e expandem sua comunicação. Sperb (2009) também afirma que a contextualização do jogo dá-se pela comunicação entre os pares. Essas comunicações, esses diálogos, permeiam a temática do jogo escolhida e acordada entre os participantes.

A necessidade de experienciar o mundo adulto por meio dos jogos do faz de conta, estabelecido como linguagem que emerge do meio social, provoca uma série de atitudes comportamentais que formam o jogo. Esses comportamentos transmitem uma informação que pode ser por meio de um gesto, ou pela fala. Por esse motivo,

basta uma ação dialógica para que desencadeie o desenvolvimento do jogo e, conseqüentemente, a necessidade de experimentar e compreender o mundo adulto. A ação dialógica pode ser compreendida também por ação lúdica, na qual Brougère (2006) define a brincadeira, ou seja, o momento em que a criança efetua uma ação de expressar-se seja oralmente e/ou corporalmente.

Essas ações dialógicas servem como disparo para o início do jogo do faz de conta, e constituem a segunda fase do jogo. Elas podem ser por meio de uma ação verbal, de uma ação corporal, e /ou de objetos dispostos no espaço em que a criança ocupa.

Na escola pública, ações verbais como “Quem quer brincar de mamãe e filhinho?”, “Agora eu sou a rainha.” Desencadearam diferentes conteúdos de jogos. O primeiro com a temática familiar, e o segundo com a temática de fadas e princesas. Ainda na escola pública, ações corporais de representação de bebê, de animais, e de mamãe deram início a outros jogos. Na escola privada, um pedaço de papel e um arco foram objetos desencadeadores de jogos diversos. No primeiro, inicia-se um faz de conta sobre esguichos de água pela forma na qual o papel estava recortado, que foi encontrado por uma criança que, a partir disso, iniciou a rotina. Em outra ocorrência, o arco torna-se uma nave espacial.

Fica muito clara a presença de uma série de ações corporais e verbais em torno de si ou de um objeto, não podendo-se deixar de analisar, também, a influência do espaço físico na construção efetiva do jogo do faz de conta. Na ânsia de experimentar e compreender o seu meio social, tudo o que está em volta da criança, no exato momento em que ela se encontra, serve de possibilidades para a criação do seu universo imaginário. Embora as ações corporais, verbais e a manipulação dos objetos tenham sido analisadas minuciosamente em cada jogo, elas permanecem presente durante o jogo mesclando-se entre si, em nível de intensidade, ou seja, ora uma se sobressai mais que a outra, mas sempre estão presentes.

A ação dialógica na qual o estudo se refere, é justamente a atitude que a criança utiliza para expressar-se, para exercer a sua linguagem no faz de conta. Nesse caso, foi possível constatar que, embora uma dessas ações que podem compor o diálogo – a oralidade, o gesto ou o objeto – seja a desencadeante do jogo, elas não podem estar dissociadas, conforme já referencia Bakhtin e Volochinov(1992), e por esse motivo, permanecem em voga durante todo o jogo.

É difícil imaginar um jogo de faz de conta sem a presença física criança. O corpo tem que estar ali, em contato dialógico seja com outra criança, com um adulto, com o espaço ou com o objeto. Essa composição esteve presente no desencadeamento dos 29 jogos analisados, e nenhum deles foi idêntico, ou seja, a composição entre discurso oral, discurso do corpo e a relação com o objeto, alternavam-se entre si conforme a temática, e o desenvolvimento do conteúdo do jogo.

O terceiro estágio de produção do jogo do faz de conta compreende o início da execução do plano imaginário da criança, pela resposta imediata do(s) parceiro(s), logo após o disparo inicial. Ou seja, inicia-se a determinação de regras, que podem ser explícitas, quando a criança determina verbalmente o seu papel, e geralmente vem acompanhado do verbo “ser”: “Eu vou ser...”; ou podem ser regras ocultas, que são determinadas pela representação natural do papel escolhido, sem determinações verbais, e que foram escolhidas na maior parte dos jogos analisados no estudo.

Nesse estágio também é determinado a temática inicial do jogo que, dependendo da sequência de ações dialógicas que serão travadas, poderá alterar-se. A criança que iniciou o jogo começa a informar as regras ao grupo de jogadores, engendrando as primeiras ações dialógicas entre o grupo. Por esse motivo as regras, característica universal a todo o tipo de jogo, segundo Caillois (1990), são as primeiras ações dialógicas a comporem a temática do jogo. Sem elas, o jogo não ocorre, e mais à frente elas poderão ser alteradas conforme a necessidade. Independentemente de a regra estar oculta ou explícita no jogo, ela entra em consonância com os papéis representativos. Portanto, ao vivenciar determinado papel, surgem as possibilidades de regras.

Dessa forma, em relação às regras nos jogos do faz de conta, Vigotsky (1999), é mais incisivo, enfatizando que não existe jogo imaginário sem regras. Muitas vezes, a própria realidade se apresenta como normativa para a situação imagética vivenciada. Ao analisar o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, ele enfatiza que uma criança representando o papel de mãe, por exemplo, utilizará expressões verbais como, se vestirá como, e agirá como as mães na vida real se comportam, e essas atitudes seriam as próprias regras.

Na escola privada, durante o jogo intitulado “*Batman* e os amigos”, um aluno (A1) afirma: “Eu sou o *Batman*.”, e gera uma

resposta de definição de outro papel, do aluno (A2): “Eu também sou. E sou do bem.”. Definido os papéis sob a ação de regras explícitas, eles iniciam a movimentação dentro da sala de aula para vivenciá-los. Os papéis seguem definidos até o final do jogo.

Um dos jogos da escola pública traz o exemplo da regra oculta, quando o aluno chama a colega de “bebê” e faz um carinho em sua cabeça, e ela, indiretamente, já se colocou no papel de mãe. Na sequência sua colega finge ser bebê e vira de lado, enquanto outra colega canta uma canção de ninar. Os papéis permanecem os mesmos até o final do jogo. Esse exemplo já entrelaça o quarto estágio constado na análise dos jogos. A manutenção.

Os jogos do faz de conta duram um tempo determinado pelo teor do desenvolvimento do conteúdo. Dessa forma, Elkonin (1998, p. 237) coloca a experiência como o fator de base, salientando que “o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo.”

Foi possível constatar que, à medida que os argumentos eram compreendidos entre os participantes do jogo, o mesmo continuava, ainda que com algumas alterações de regras, de inserção de objetos ou, até mesmo, com a troca da temática do conteúdo. Uma das ocorrências em que fica nítida a importância da experiência e do conhecimento sobre a temática para que o jogo flua entre os participantes, foi o jogo do faz de conta intitulado “Homem abelha e outros heróis”. Nesse jogo, um grupo de alunos corre pela sala com alguns adereços de super-heróis e, num determinado momento, acham estranho que um dos colegas tenha colocado uma asa de fada, fingindo ser uma asa de abelha. Ele acaba se tornando o alvo do corre-corre do grupo, como se fosse o estranho no grupo de super-heróis tradicionais como *Batman* e Homem Aranha. Ele tenta argumentar com o grupo, para não ser o alvo, mas não havendo respostas, ele desiste e guarda a asa no baú. Logo após sua atitude, surge a retórica que caracteriza essa fase de manutenção, expressa na fala de um dos integrantes do grupo: “Vamos brincar de novo?”. A partir daí, determinam-se novos papéis, ajustando o jogo até o final.

É na fase de manutenção que os participantes descobrem que podem comportar-se de outra forma, mediante o emaranhando de ações dialógicas que são travados entre si. Elkonin (1998)

afirma que o conteúdo do jogo é a ação dialógica de representar e transformar a realidade. Nesse estágio é preciso sustentar e nutrir o jogo para que ele se mantenha, através de argumentos que estão diretamente ligados às experiências que os participantes possuem nas suas culturas de pares, que nesse caso, não estão somente na escola. Ou seja, na sala de aula, os alunos compartilham saberes entre si, que advém da relação de cada um em outros ambientes, os quais Corsaro (2011) denominou de campos institucionais, e que podem ser a família, o nível sócio econômico e político, o grupo de amigos do lugar onde moram e a religião.

O jogo do faz de conta pode transcorrer naturalmente, com ausência de conflitos e acordos harmônicos (conforme o jogo), ou transcorrerá com muitas interferências externas, as quais o estudo identificou minuciosamente, no ambiente escolar. Essas interferências externas engendram respostas ativas que poderão alterar o conteúdo do jogo ou, inclusive, determinar o quinto e último estágio, a finalização do jogo.

Foi exatamente nesses dois últimos estágios, que o estudo identificou a presença e a influência do adulto docente no processo de produção dos jogos do faz de conta, pelas crianças.

Em relação ainda ao estágio quatro, o adulto educador, na rotina em sala de aula é uma influência externa que pode contribuir positivamente com uma intervenção pedagógica que nutre o jogo do faz de conta, ampliando as possibilidades de ações dialógicas, como ocorreu em dois jogos do estudo em questão. Num deles, a professora direciona uma atividade em que as crianças deveriam criar um segundo nome para si, um nome fantasia, e logo após desenhar no papel algo que representasse esse nome. Mas não poderiam contar até o que desenho estivesse pronto. Durante a atividade, a professora estimulava o jogo individualmente, auxiliando na construção de cada uma e permitindo a ação corporal espontânea de representação dos nomes escolhidos. As crianças vibravam com suas produções, e à medida que iam descobrindo os nomes dos colegas, estabeleciam novos diálogos.

O outro jogo em que a interferência externa foi positiva e nutridora do imaginário infantil, foi numa atividade direcionada, em que as crianças ficaram livres para criarem com papel e tesoura um tipo de peixe e dar um nome a ele. Em grupos surgiam muitos diálogos, e uma criança solicitou auxílio à professora, para que ela desenhasse um modelo no quadro. A partir do que ela desenhou,

eles foram criando outros detalhes e dialogando simultaneamente com a professora. Após a confecção, eles passaram a brincar com as suas produções.

Outras intervenções do adulto no jogo do faz de conta infantil ocorreram pela necessidade de cumprir a rotina da escola, então emite-se informações como: “Vamos guardar os brinquedos que o tempo acabou!”, “Pessoal, fila para o lanche!” ou ainda, “Arrumando a sala que é hora da Educação Física!”. Outro tipo de intervenção do adulto docente no jogo do faz de conta ocorreu por ações dialógicas, de livre e espontânea vontade, em encerrar um jogo que julga não ser procedente, ou ainda advertir alguma conduta de mau comportamento para com os colegas, sem certificar-se se realmente esse comportamento fazia ou não parte do jogo.

O docente não é o único agente de interferência externa ao jogo do faz de conta, um aluno que está fora do jogo e deseja entrar para representar um determinado papel é também um agente de interferência. As respostas poderão ser de aceite ou não de um novo membro do grupo, e vai depender da qualidade dos argumentos empregados entre os participantes.

Por fim, o último estágio identificado pelo estudo é a finalização do jogo, ou seja, como ele acaba. A duração de um jogo do faz de conta depende única e exclusivamente da capacidade de argumentação nas trocas das ações dialógicas entre os participantes do jogo, engendrando prazer em desafiar o desconhecido, experimentar o que se conhece, e compartilhar os saberes com harmonia, mesmo quando são necessários ajustes como: uma alteração de regra, a inserção de algum objeto, a entrada de um novo membro no grupo, ou a inversão de papéis representativos. Quando essa sequência de ações dialógicas vai perdendo o encantamento, de modo que os participantes não sintam mais o prazer em nutri-las, o jogo se encerra espontaneamente.

Mas, existe a possibilidade de o jogo ser encerrado ainda que essas ações dialógicas estejam sendo compartilhadas prazerosamente entre os participantes. No âmbito escolar, isso pode ocorrer pela intervenção docente por livre e espontânea vontade, exercendo seu poder de controle, ou pela intervenção docente em virtude do cumprimento da rotina escolar, como já discutido.

O Quadro 1 mostra, resumidamente, os estágios que explicam o processo de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula, tomando como exemplo um dos 29 jogos analisados.

Quadro 1 – Estágios de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula

Descrição dos estágios	Jogo “Sou Professor”.
Estágio 1 – Pré-jogo.	Desejo de experiência do papel do adulto
Estágio 2 – Disparo para a ação dialógica <ul style="list-style-type: none"> • Associação entre ação verbal e ação corporal. 	O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz: - Agora eu vou ser a professora.
Estágio 3 – Início da execução do plano imaginário <ul style="list-style-type: none"> • Resposta súbita do aluno (B) pela ação verbal. • Determinação da regra explícita. • Determinação do tema: o papel docente. 	O aluno (B) complementa: - E eu vou ser o professor.
Estágio 4 – Manutenção e Ajustes <ul style="list-style-type: none"> • Troca de argumentos sem interferências externas. • Narrativa que exprime o desejo de obter poder e controle do adulto na figura do professor. É o desafio do poder do adulto. 	O aluno (N) continua: - Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita: - Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde: - Tá, pega. E finge dar a folha a ele.
Estágio 4 – Interferência Externa <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção docente por livre e espontânea vontade, indicando incompreensão e distanciamento da linguagem do faz de conta. • Respostas à interferência externa: indiferença e tentativa de levar o jogo a diante, e logo após a alteração da temática do jogo, iniciando um novo ciclo no jogo 12. 	Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz: - Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira! Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz: - Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui. <i>Logo a temática do jogo é trocada.</i>
Estágio 5 – Finalização do Jogo 11 <ul style="list-style-type: none"> • É encerrado logo após a interferência docente por livre e espontânea vontade. 	

Fonte: De Born (2014, p. 248).

Considerações finais

Pode-se explicar a produção dos jogos do faz de conta pela presença efetiva de cinco estágios durante a rotina em sala de aula: o pré-jogo, o disparo para a ação dialógica, o início da execução do plano imaginário, a manutenção e ajustes das interferências externas e a finalização do jogo. Contudo, ressalta-se que não há a pretensão de considerar esses estágios como fases estanques. Pelo contrário, o que o estudo aponta, para a compreensão desses estágios, são as metáforas de linhas tênues e vazadas, que permitem associações entre si, mas que não deixam de existir como bases de sustentação de todo o jogo do faz de conta, sobretudo na rotina em sala de aula.

Outro horizonte a ser refletido é a importância de um olhar sensível do adulto docente frente à elaboração desses jogos, já que, diante dele, existe um grupo social ativo na sociedade, que encontra formas de compreender o mundo a partir do seu modo de pensar e agir. Crianças e adultos são, sim, grupos sociais diversos, mas estão postos dentro de uma mesma sociedade, e necessitam, portanto, de canais de comunicação que levem a uma melhor compreensão dos seus modos de vida. O jogo do faz de conta é um desses canais, posto que é linguagem, mas precisa ser reconhecido como tal, sobretudo, no ambiente escolar, no qual se buscam múltiplas alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe por fim, uma reflexão quanto à prática pedagógica docente na sala de aula, frente à linguagem do faz de conta, servindo de base para futuros estudos.

The production of make-up games during the routine In the classroom

ABSTRACT: In order to explain how children 4-5 years old produce their games of make-believe, the social study under the participant observation method, followed the routine in two classes classroom divided into two schools Criciúma/SC, one public and one private. For one week in each school, through journaling field, were analyzed 29 sets of occurrences of make-believe, extracting his dialogues in full. It was found that the games of make-believe place in five non-watertight stages and relations that challenge each other: (1) the pre-game, (2) the trigger for the playful action, (3) early plan execution imaginary, (4) maintenance of the game, (5) completion of the game. The presence and the interrelationship of the steps ensure the games of make believe as typical language of childhood culture.

Keywords: Child.Playmake-believe.Routinein the classroom.School.

Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992. 196 p.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, jul. 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006. 110 p.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998b. 218 p.

- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990. 228 p.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 31-50.
- DE BOM, F.C.. A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma/SC. 2014, 260f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.
- FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p.
- ITURRA, R. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997. 176 p.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortes, 1994.
- REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: REDIN, M. M. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 115-125.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: SPERB, T. M. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p.71-79.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Grupo de professores: a (des)construção da queixa sobre violência e indisciplina escolar

Resumo: Este artigo apresenta a descrição e a análise da experiência de um coordenador de grupo cuja proposta de intervenção foi conduzir reflexões acerca da violência e da indisciplina no cotidiano escolar, a partir da fundamentação psicanalítica da Psicologia institucional de Bleger e Pichon-Rivière. Esta experiência foi realizada em cidade de médio porte do sudoeste da Bahia, ao longo de um ano, em condições de acompanhamento dos períodos letivos do biênio 2013-2014, por meio de encontros semanais e/ou quinzenais, em que estiveram presentes de sete a 10 professores, em turno alternado ao período de trabalho em sala de aula. O texto traz, como resultados, a problematização de sentidos evidentes atribuídos pelos membros do grupo a algumas suposições causais acerca de violência e indisciplina e que também derivaram para a questão dos “problemas de aprendizagem”, ratificando grande parte da literatura científica brasileira sobre o tema, bem como sustentando um debate sobre o lugar do psicólogo coordenador de grupo em contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Psicanálise. Violência escolar. Grupos socioculturais.

Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia

Introdução

Este texto apresenta reflexões baseadas em uma intervenção institucional no campo da Psicologia Escolar realizada no biênio 2013-2014, em uma escola municipal do Ensino Fundamental, situada em cidade de médio porte localizada no sudoeste da Bahia, no âmbito de serviço de extensão devidamente aprovado por comissão interna da Universidade.

O trabalho teve por objetivo operar reflexões junto aos professores acerca de uma demanda inicial que nos foi dirigida na forma do pedido de uma palestra sobre violência e indisciplina. Este pedido de “esclarecimento” por meio de uma palestra nos provocou um estranhamento do sentido utilitário de “palestra” atrelado ao campo semântico de “saber como”. Para romper com este sentido, propusemos a coordenação de um grupo cujo objetivo foi problematizar questões gerais do cotidiano e da rotina escolar. Os encontros eram realizados em um turno oposto ao da presença em sala de aula e contavam com a participação de sete a 10 professores.

De modo geral, procuramos articular uma proposta de intervenção que em sua relação com o contexto sócioinstitucional do cotidiano escolar versou inicialmente sobre “indisciplina e

violência” e, posteriormente, sobre “dificuldades de aprendizagem”. Procuramos apontar possíveis caminhos em função de um modo de “ler” a realidade institucional e o cotidiano escolar que não reforça a culpabilidade individual, mas movimenta a dinâmica dos discursos que compõem um mosaico da “queixa” escolar.

Fundamentação teórica e prática

A proposta de intervenção institucional é cara à Psicologia Escolar, pois traz em seu âmago toda a problemática social referente ao acesso à Educação escolar. Foi desta maneira que a proposta de escuta da queixa construída pelos professores manteve o foco na queixa mais ampla sobre a precarização das condições de trabalho, no cotidiano escolar e que inclui desde a falta de material básico, baixos salários, até a inconstância de serviços terceirizados e a ausência de atividades fundamentais como de natureza artística e de educação física somada à denúncia da sobrecarga de trabalho devido ao excesso de programas governamentais implantados à revelia da aceitação da comunidade escolar.

No Brasil, historicamente a abordagem da queixa escolar marca o conflito entre uma postura reducionista de que a Psicologia participou por longo período, ao reforçar aspectos da culpabilidade individual; e, de outro lado, a consideração da complexidade do cotidiano escolar remetida ao campo sócioinstitucional e à trajetória deste aparelho ideológico marcado pela exclusão social. (Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010)

Inclui-se neste tecido ideológico construído e fortalecido nas últimas décadas do século XX, a maquinaria da tecno-burocracia a partir da qual o aparelho escolar brasileiro fortaleceu seu papel de lugar produtor de exclusão social. Esta leitura reducionista da Psicologia trouxe um alerta para a área, a partir do qual urgiram novas e alternativas perspectivas de atuação na busca pela intervenção do Psicólogo Escolar. (Rebello de Souza, 2010)

Deste modo, este relato de experiência se insere em uma perspectiva em que a queixa é tomada como “sintoma” (Bossa, 2002), sintoma no sentido mais amplo de face ao “mal-estar contemporâneo na educação” (Lerner et al., 2014, p. 201) a partir do qual a busca por intervenção do Psicólogo Escolar se pauta na expressão de “uma variedade de queixas [...] como versões do mal-

estar que comportam em si uma demanda, um pedido de ajuda endereçado ao outro que encarnamos para esses sujeitos” (p.201).

Especificamente sobre a questão da violência e da indisciplina escolar defendemos uma postura que junto à escuta propiciada pelo grupo manteve-se atenta às colocações destes autores com destaque também para as contribuições de Aquino (1997, 1998).

Filiado ao paradigma psicanalítico, este autor explica que atualmente presenciamos um “embotamento institucional” (expressão do autor) da escola. Este lugar é onde o valor da queixa e os encaminhamentos institucionais expressam abstrações, formas instituídas de se relacionar que na “geopolítica das instituições” demarcam uma “jurisdição imaginária em torno de um objeto específico”. (AQUINO, 1997, p. 95)

O próprio enquadramento do “aluno-problema” é a materialização máxima desta jurisdição de modo que a equação escola e disciplina retroalimenta o discurso da norma e da patologia. Isto ocorre por meio de ações cotidianas que vislumbram a face de um mal-estar que, por sua vez, em uma leitura freudiana indica que a ação repetitiva dos agentes não admite o imprevisto das ações humanas e imputa violência à própria ação pedagógica. (AQUINO, 1998)

Em meio a esta variedade e na linha do que vem sendo denunciado (Patto, 1990) em termos de um valor compensatório consolidado por programas e implantação de atividades extracurriculares e alternativas à rotina escolar, os programas governamentais apareceram cada vez mais como um dos pilares da queixa.

Neste caminho, tornaram-se em parte foco de discussões acaloradas acerca da percepção de não integração do grupo na sua execução. Em uma dessas ocasiões, uma professora comenta acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): “não faço parte deste pacto”. Notamos, portanto, a crescente queixa sobre a presença excessiva destes Programas na rotina, o que foi notado inclusive como quase interdição à participação no grupo proposto. Caminhamos a nosso modo, da interdição ao luto de um Pai simbólico já desgastado cuja autorização para participar do grupo parecia inevitavelmente precária.

No início da intervenção aqui relatada, foram realizados encontros em que se verificou a existência de uma demanda significativa pela qual se instalou a transferência institucional (Barembly, 1983) a partir da qual foi realizada uma intervenção pontual, principalmente focada na proposta de realização

(1) A transferência é parte do constructo teórico e prático dos mais caros à obra freudiana. Ela parte da estratégia psicanalítica de enfrentar a resistência do paciente sem enquadrá-lo em categorias nosológicas. (GAY, 1989) Ironicamente, a colaboração do paciente pode mascarar suas defesas e resistências em relação a pontos de conflito psíquico. Estes pontos podem ser marcados por repressão, resistência e formação reativa. No dicionário de Laplanche e Pontalis (1986, p. 594), a repressão "num sentido lato: operação psíquica tendente a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno"; a resistência é definida como "tudo o que nos atos e palavras do analisando, se opõe no acesso deste ao seu inconsciente" (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 596) e formação reativa como "um contra-investimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento inconsciente". (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 258) Ao discutir estes conceitos, Barends (1980) aponta que há a reprodução destes mecanismos na dinâmica grupal, o que inclui resistências às mudanças de posição, de modos de pensar sobre uma dada questão, a que ele denominou de transferência institucional e a que o coordenador de grupo deve estar atento no plano da contratransferência, que sinaliza "um conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e mais particularmente à transferência deste." (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986, p. 146); contratransferência esta manejada para lidar com envolvimento sem cair na indiferença. (FREUD, 1967)

de grupos com professores e pela qual trabalhamos com as noções de repressão, resistência, transferência institucional e contratransferência¹.

Deste modo, ao pedido inicial de uma palestra sobre indisciplina e violência se seguiram dois encontros em que realizamos a proposta de um grupo voltado às discussões sobre o cotidiano escolar. Após um planejamento os encontros foram iniciados e seguiram o ritmo de dez encontros, distribuídos quinzenalmente, a contar de seu início em maio de 2013. Em seguida a este primeiro contrato, em dois momentos houve renovação da proposta de dez encontros, de modo que a experiência profissional em questão se estendeu até o período de um ano, terminando em meados de abril de 2014.

Inserem-se neste período principalmente intercorrências como: greves; participação dos professores em programas da rede municipal de ensino; interrupção da rotina escolar por conta de arranjos operacionais internos à revelia de um planejamento prévio e por conta de intercorrências, sobretudo, externas ligadas à precarização acentuada do equipamento escolar.

Vale ressaltar que os encontros foram planejados conforme a disponibilidade do grupo; no caso, a cada quinzena ainda que houvesse imprevistos de modo a se impor o adiamento para a semana seguinte muitas vezes também mantínhamos o agendamento quando possível.

Quanto às reflexões sobre a própria existência do grupo, chamou-nos a atenção o longo período em que os professores permaneceram no lugar de "não entender" ao certo os propósitos do grupo. Notamos que em meio aos medos e inseguranças por conta da vigilância que imaginavam haver em torno da rotina do grupo, alimentavam um receio em expressar acontecimentos do cotidiano. Esta resistência deu lugar a uma sobreposição de histórias confusas e relatadas concomitantemente, em várias ocasiões, que indicavam aparentemente mal-entendidos, boicotes, dúvidas, receios, inseguranças.

A resistência também pode ser notada nos vários comentários acerca da importância do grupo; ao sabor da noção de freudiana de formação reativa, assim a resistência dos participantes aparecia, em algumas dessas ocasiões, travestida de exagerado interesse.

No decorrer dos encontros eram comuns as queixas sobre "aqueles que davam mais problema". Muitas vezes, a "criança ou

adolescente problema” e os discursos dos profissionais da escola sobre estes conforme Rebello de Souza (2010) veiculam o sintoma das relações na instituição escolar. (Bossa, 2002)

De modo que acreditamos tornar possíveis ações de “(des) construção” destes dizeres “prontos” em um movimento dialético de questionamento relativo à construção da “queixa”.

Desta maneira, tivemos por objetivo problematizar junto aos professores sua interpretação institucional sobre violência e indisciplina escolar. A proposta das reuniões semanais teve como estratégia interpretar aspectos ideológicos da imposição sócio-institucional de uma leitura deste sintoma contemporâneo (Lerner, Fonseca, Sayão, Machado, 2014; Bossa, 2002) para assim apontar hipóteses de natureza vária de modo a problematizar a complexidade sócio-institucional da construção desta queixa. Esta postura permitiu considerar as precariedades de infraestrutura do equipamento escolar (baixos salários, falta de material, precariedade dos prédios, ausência de atividades que podem ter valor sublimatório como esporte, atividade artística).

De modo geral, analisamos os discursos dos porta-vozes desta queixa institucional ao emergirem no contexto escolar. Para isto, foram propostos encontros semanais e/ou quinzenais conforme a disponibilidade e demanda do grupo sem deixar de levar em conta o caráter de imprevisibilidade da rotina.

De acordo com a Psicologia institucional, há mecanismos institucionais que impedem a interação e que fazem com que cada um ocupe o lugar que lhe é “de destino”. Com o intuito de questionar esta naturalização da posição ocupada por meio do *status quo*, as contribuições de Pichon-Rivière (2005) e de Bleger (1978) não se desgastam no que se refere a este campo. Para estes autores, o grupo situa em sua rede a atribuição de posições, por vezes abalada quando um sujeito portador das ansiedades do grupo é transformado em bode expiatório.

A partir da abordagem psicanalítica destes autores, sabemos que a tarefa de problematizar papéis estereotipados desperta ansiedade no grupo; em suma, o instituído (naturalizado) serve como barreira contra ansiedades diversas. (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005) Ou seja, a questão operacional dos grupos versa sobre a maneira pela qual as relações são entorpecidas por padrões mecânicos e prescritos do cumprimento de uma tarefa e em que o coordenador ora é desvalorizado (por tentar apontar mudanças

nesses padrões) ora é supervalorizado (por se depositar nele uma expectativa messiânica).

A presença do coordenador do grupo, portanto, causa impacto e está incluída na participação em que uma investigação sobre as posições esbarram em cotidianos problemas de execução das tarefas atropeladas por hierarquias rígidas. (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005) Sendo assim, um ponto importante para a atuação na instituição Escolar é considerar a dimensão inconsciente dos mecanismos ideológicos da concepção de unidade e encaixe, o que naturaliza as posições ocupadas.

Em relação a esta naturalização das posições cabe lembrar os estranhamentos sobre perguntas simples por parte dos alunos em relação aos temas mais diversos, tal como ocorria em cada encontro.

No campo da tecno-burocracia e da operatividade do cotidiano apareciam contradições entre uma rotina inflexível e rígida acompanhada de uma inconstância de cumprimento e execução das tarefas (o que incluiu também os encontros aqui analisados) devido à precariedade de recursos e de planejamento para uso destes, tal como transporte, merenda e material. Somam-se as constantes queixas sobre o atendimento burocratizado à secretaria municipal e refêns da implantação e da manutenção de programas educacionais de natureza vária.

Como se nota, para chegar até a escola e cumprir tarefas ali impostas, o sujeito passa pela operação de diversas outras tarefas que permeiam sua vida cotidiana pregressa. Para problematizar esta complexidade operativa, o coordenador é peça-chave do vínculo entre grupo e o campo da tarefa. (Pichon-Rivière, 2005) Isto porque o coordenador tenta interpretar as ansiedades grupais relacionadas às resistências e mudanças de posição acerca de uma temática ou de uma ação, de modo que a todo tempo o grupo lhe põe à prova a maneira pela qual tenta manejar a contratransferência.

Por conta disso, o coordenador é peça-chave; sua posição define momentos estratégicos de problematização acerca do instituído, do “já dito” e do “já sabido” (no sentido de imposto pelo *status quo*). Ele faz isso pontuando crenças dicotômicas e estereotipadas acerca de si e do outro e que cristalizam posições.

Em uma perspectiva lacaniana (LACAN, 1985, 1998), trata-se de um modo de se posicionar diante do jogo de espelhamento oferecido pelo registro do imaginário. De modo que a posição que o outro coloca o sujeito, depende de uma leitura razoavelmente

antecipada e materializada em posições com as quais se deve lidar à maneira de um jogo de cartas e de dados, em que não se sabe de antemão que posição se poderá vir a ocupar.

Nesta linha Bleger (1978) contribui porque aponta para a subversão da aplicação pronta de conhecimentos científicos. Assim o grupo deriva suas “resoluções” do inesperado do encontro, do calor das discussões polêmicas em que as evidências são confrontadas com os objetivos e finalidades centradas no “beneficiário”. Esta reflexão vinda do contexto institucional não deposita neste último uma expectativa de espectador a ser embebido com informação. Por conta disso, a demanda de palestra deu lugar à proposição de um grupo cujo objetivo é a desconstrução da evidência do que seriam indisciplina e violência naquele espaço específico.

Conforme Bleger (1978), a Psicanálise ajuda a entender o aspecto inconsciente deste encontro em termos da conduta, da transferência e da contratransferência, da resistência e da repressão. Acrescentamos que o aspecto transferencial é fundamental para deslocar uma demanda institucional. (Baremlitt, 1983)

Desta maneira, o conceito tradicional de transferência como atualização de sentimentos, atitudes e condutas deixam de corresponder aos parâmetros familiares para dar lugar ao estranho na esteira da alteridade indicando aspectos imaginários do instituído. (Bleger, 1978; Baremlitt, 1983)

Dentro deste aspecto há que se considerar, portanto, a ansiedade no contato com o outro imaginário como um dos fatores mais difíceis de manejo do coordenador do grupo; ela tanto pode fazê-lo impor informações como em uma palestra ou mesmo criar esta expectativa, como lidar com o “semelhante” pelo despertar das mais estranhas angústias. Deste modo, penetrar na plasticidade do esquema aparentemente já elaborado e pronto da queixa é o grande desafio ao enquadrar a transferência na rotina do grupo (Bleger, 1978; Pichon-Rivière, 2005), o que toca as resistências acima apontadas.

Em foco temos este retrato: situações banais de dificuldade de relacionamento no seio institucional, somadas à precariedade das condições de trabalho dos professores; atribuições aparentemente naturalizadas sobre o valor da culpa nos pais, na família, na própria escola, no governo e no Estado. Além disso, cenas corriqueiras de supostas brigas e agressões entre alunos veiculadas por contradições e pela fragilidade de regras muitas vezes criadas de

(2) No original: "un conjunto de individuos que interaccionam entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea" (BLEGER, 1978, p. 89; tradução livre do autor).

maneira arbitrária e desconhecidas de todas as partes: alunos, professores, funcionários, coordenadores e direção.

Ativemo-nos a não reforçar essa culpabilidade individual, pois as reflexões tentavam enxergar a cena de jogos de papéis e da tomada de posição em cada situação. Estas eram parte de um enredo mais amplo, de modo que poderiam evocar narrativas institucionais, mas também entrecruzadas à história interacional dos envolvidos. No caso que analisamos, dentro da rotina escolar, coube questionar: quem ocupa a posição de porta-voz de conflitos implícitos do grupo? De que maneira esta construção atende à prescrição de rótulos, nomenclaturas, explicações causais?

Método

Este estudo foi realizado a partir de encontros com um grupo de professores de uma escola municipal situada em cidade de médio porte do sudoeste da Bahia, durante o período de um ano, com periodicidade semanal e/ou quinzenal. Em paralelo à realização dos grupos, foram anotados trechos de diálogos, descrições de situações em um "diário de campo". A cada encontro era feita uma síntese das discussões realizadas junto de um prognóstico de continuidade dos encontros baseado nos apontamentos realizados pelo próprio grupo.

Partimos da definição de grupo encontrada em Bleger: "conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando determinadas normas em uma tarefa".² (BLEGER, 1978, p. 89)

Além desta definição propriamente dita, consideramos que a estrutura do grupo no cotidiano decorre dos modos de interação possíveis, que incluem movimentações, formas de dizer. Esses modos confluem para um tipo de sincretismo ou simbiose; e que, em termos psicanalíticos, muito tem a dizer a respeito de conceitos já aqui apresentados, a saber: transferência e contratransferência; transferência institucional, formação reativa; resistência e repressão.

Este tipo de simbiose confere ao grupo um caráter de peça institucional em que um conjunto de regras e normas atravessa marcas nas histórias dos sujeitos e compele a suas ações, valores e funções sociais e institucionais. Essas marcas definem a organização e a hierarquia do grupo em certa medida atropelando suas marcas particulares e singulares.

Isto porque o grupo também expressa

[...] um conjunto de pessoas que entram em interação entre si, mas, além disso, e fundamentalmente o grupo é uma sociabilidade estabelecida sobre o prisma de uma indiferença ou de sincretismo, no qual os indivíduos não tem existência como tais e entre os que operam uma transição permanente”.³
(BLEGER, 1978, p. 91, tradução nossa)

(3) “un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además y fundamentalmente el grupo es una sociabilidad establecida sobre un transido de indiferenciación o de sincretismo, en el qual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transivismo permanente”.

Em suma, no grupo para que se efetive a perpetuação do *status quo* falam posições, regras anônimas, e em certa medida, não mais pessoas com história própria. (BLEGER, 1978)

Resultados e discussão

Como foi dito, parte da dinâmica do grupo com professores de que resulta este relato de experiência é decorrente da análise deste registro em um diário de campo. Neste encontram-se momentos considerados indiciadores de momentos de reflexão do grupo acerca dos boicotes às tarefas institucionais, bem como a problematização de aspectos anteriormente considerados na rotina como portadores de evidências sobre as posições ocupadas pelos sujeitos.

Ressaltamos que, de início, esperávamos que a leitura sobre os problemas inicialmente apontados trouxesse questões que extrapolassem a leitura do “problema” a partir de uma dicotomia de localização da “causa externa” ou “dentro do indivíduo” e passasse a redefinir uma rede de discursos mais ampla e complexa da instituição escolar.

Deste modo, no primeiro encontro apresentamos o objetivo principal de problematizar em conjunto a rotina dos alunos do ensino fundamental. Contando com a presença de oito professores, à ocasião uma das professoras comenta que trabalha com o Programa “de adequação série e idade” fala que recebeu o coordenador do grupo como um SOS. Comenta que tem 23 alunos em sala especial, por ela considerados “rebeldes” e que com a presença de um ou dois alunos em específico a rotina da sala de aula é transformada radicalmente.

Ela também relata o caso de um aluno que mudou “por si só” e subitamente com uma picada de escorpião. Este evento narrado pela professora é considerado revelador de uma expectativa de mudança “mágica” que se espera de um coordenador de grupo,

que tal como comentam Pichon-Rivière (2005) e Bleger (1978) é colocado, muitas vezes, na posição de um messias. Isto demonstra também que alguns chegam a utilizar o grupo como lugar de dependência e que usam a estabilidade da identidade do grupo para uma estabilidade própria. (Bleger, 1978).

Outros relatos como o de um aluno “especial” e que “passava de sala em sala” chamam a atenção também porque ganham eco nas diversas pesquisas em Psicologia Escolar que vem denunciando a construção de estigmas, rótulos e leituras baseadas em um imaginário consistente, porém falacioso e em discursos amordaçados pela patologização do cotidiano escolar. (MACHADO, 2011, 2014; Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010;)

É o caso de uma professora que comenta que na sala de “reforço” em que trabalha com um grupo de seis alunos aparecem alunos que “não admitem que não sabem” e fala de possíveis transtornos (dislexia, transtorno de *déficit* de atenção, etc), porque nas palavras dela “inclusive, há um aluno que escreve de trás pra frente”. A questão do casual e da arbitrariedade na patologização do uso da linguagem foi problematizada, neste momento, sinalizando o uso da língua feito pelo aluno como um rico recurso para alfabetização e leitura em que se apresentam inclusive traços poéticos.

Em outro encontro, lançamos aos professores a tarefa de alinhar o seu nome próprio com os relatos da semana anterior. O objetivo era problematizar junto às professoras o alcance da fórmula “X porque Y”; ou seja, estranhar a repetição de dizeres feita por elas mesmas do tipo “o aluno X é violento ou indisciplinado porque Y”. Em meio a esta proposta, houve a repetição da frase de uma professora sempre assoberbada e que dizia: “eu tenho um aluno que morde”.

Esta repetição permitiu que outros membros compartilhassem atitudes consideradas violentas em meio a outros alunos, até que a fala de uma das professoras ajudou a desconstruir a leitura pela qual um aluno seria “violento”. Esta leitura foi feita quando se percebeu na atitude dele uma tentativa de defender a professora. Em seguida, foram ouvidas as várias versões de uma situação em que ele teria posto o pé para uma aluna cair. Neste momento o coordenador do grupo tenta mostrar que não se trata de uma atitude de “violência” desmedida e isolada. Lembramos inclusive o respeito deste aluno às regras instituídas, já que em outra ocasião cumprira uma suspensão e retornara à rotina escolar.

No calor dessa problematização foram questionados os estigmas, as estereotípias acerca desse determinado sujeito. Neste momento, também foi discutida a gravidade da ausência de atividades de recreação, cultura e esporte como estratégias primordiais para lidar com o outro, para sublimar a agressividade e lidar com impulsos corporais, o que propiciou outro olhar acerca do ocorrido.

Em outro encontro, uma das professoras comenta que queria ter uma “lâmpada de Aladim” pra fazer três pedidos; ela é interrompida várias vezes, mas fala: primeiro, ter as “famílias estruturadas”; segundo, ter “menos pobreza”; terceiro, ter “mesinhas organizadas iguais as da sala de uma colega”.

Neste momento, ela discorre sobre um pai que foi preso e solto várias vezes, acerca de um padrasto que não liga para a criança; de crianças que estão colaborando e participando e de repente ficam uma a duas semanas sem ir à escola porque traficantes não permitem o trânsito no bairro onde moram.

É sabido que certamente fatores externos influenciam a escola, mas que devemos estar atentos à complexidade do cotidiano, na contramão da imposição de um padrão avaliativo normativo refém do modelo de *ethos* das classes dominantes (MACHADO, 2011, 2014; Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010) Esta problematização foi apresentada ao grupo, o que contribuiu para a desconstrução das noções de família “estruturada”, de interferência da “pobreza” e da “ordem” na sala de aula a que almejava esta professora. As soluções mágicas começam a ser questionadas pelo grupo.

Neste momento vale destacar a reprodução dos discursos dominantes sobre culpabilidade individual e o padrão normativo de atribuição de qualidade e controle na instituição escolar brasileira que criminaliza as camadas populares em função de uma postura excludente produtora de fracasso e evasão, também se sustentando nos discursos da eugenia, do *déficit*, da pobreza e da desestruturação familiar. (Patto, 1990; Rebello de Souza, 2010) Chama muito a atenção a culpabilização da “família”, sendo que a repetição de “mas ele é de família desestruturada” nos permitiu questionar a busca de um “padrão estruturado”.

O terceiro pedido desta professora aparece ao final do encontro. Na ocasião em que uma professora comenta que a colega ao seu lado vive quietinha e não fala no grupo porque a sala dela não dá trabalho nenhum é que ela repete o terceiro desejo, a saber:

ter mesinhas (tão organizadas) e/ou iguais as da sala da colega “quietinha”, o que indica uma fantasia de “ordem” absoluta. Diante desta impossibilidade, por conta da própria natureza da interação e da realidade humana, este ponto também é questionado pelo grupo.

Em um dos encontros ao conversarmos sobre as brincadeiras das crianças é citada a brincadeira de “polícia e ladrão”. Neste momento, uma participante ressalta que nessa brincadeira haveria uma “maioria de ladrão” em relação à parcela de crianças no papel de polícia, o que ratifica a culpabilidade e mesmo a criminalização das camadas populares já vista em outros contextos por outros pesquisadores. (PATTO, 1990; REBELLO DE SOUZA, 2010)

Em meio a essas problematizações sobre o exercício de papéis e da fantasia, foram feitas sugestões como a de trabalhar com teatro. Comentamos que a encenação permitiria redefinir papéis, bem como refletir sobre a dimensão trágica e cômica do cotidiano.

Por meio desta proposta, foram ressignificadas outras “soluções mágicas” como construir uma escola no bairro de onde vinha a maioria das crianças, o que para algumas professoras seria a solução para os problemas da escola. Esta reflexão permitiu também problematizar a assunção de estigmas acerca do bairro de origem. Ressaltamos também que se trata de questões distintas, quais sejam: primeiro, a melhoria do acesso aos aparelhos escolares com infraestrutura viável de funcionamento em bairros cuja presença melhoraria o acesso à escola e, segundo, tal como o grupo apresentava a questão, notava-se que o pertencimento ao bairro “X” trazia a marca da expectativa de um “modo de ser” indisciplinado, violento ou criminoso.

Após estes seguidos encontros, há um período de mal-entendidos em que o grupo é interrompido por não “entender” as datas marcadas, bem como pela excessiva quantidade de programas dos governos municipal, estadual e federal que as professoras devem participar o que se torna queixa comum entre elas e de que resulta a constatação em um dos encontros de que “menos é mais”; ou seja, mais qualidade em detrimento do excessivo número de programas “emergenciais” na área de educação escolar. Mesmo que em parte a interrupção temporária também tenha sido entendida como sinal de boicote, esta constatação não deixou de permitir visualizar a melhoria na escuta das diversas vozes que compõem o grupo e em que também notamos como a transferência permitiu falar de maneira deslocada sobre questões antes caladas.

Após um período de consideráveis problematizações de questões aparentemente evidentes, como as relacionadas “à pobreza” e à “desestrutura familiar” em que inclusive foram citadas as pesquisas das autoras acima mencionadas, elaboramos em conjunto um cartaz a partir de perguntas aleatoriamente feitas pelas próprias professoras acerca do cotidiano escolar. A elaboração destas questões permitiu estranhar e ressignificar muito do que parecia evidente.

Após algumas interrupções, fizemos uma retomada dos encontros. As professoras perceberam que os atos de violência e indisciplina estão mais ligados às condutas instituídas que, por serem falhas, boicotam o trabalho escolar coletivo do que a algo imanente aos alunos ou ao meio em que vivem. Disso, partiram para falar de precariedades como as do transporte, por exemplo; por se tratar de um serviço precário, a demora e/ou antecipação do ônibus afetava a ansiedade dos alunos. Deste modo, o recurso de conversar com o motorista e o inspetor de ônibus apareceu como uma alternativa viável para se problematizar padrões de relações internas, antes consideradas violentas por culpa dos alunos.

A partir disso, foi possível falar de que maneira a falta de clareza de regras para a escola como um todo interfere na rotina de cada sala de aula; após elas falarem dos “maus exemplos” (traduzido na fórmula “se meu colega pode, por que eu não?”), tocamos na arbitrariedade de algumas normas regimentais e na opacidade da divulgação delas.

Os últimos encontros foram marcados por constantes manifestações de ansiedade em relação à chegada de alunos transferidos de outra escola, bem como interrupções por paralisações devidas às precariedades de funcionamento do sistema escolar e em função da constante obrigatoriedade de participação em programas governamentais em andamento.

Podemos afirmar, de certo modo, que a junção destes episódios ocasionou a inviabilidade dos encontros, o que marcou os últimos com pausas e silêncios tal como um luto antecipado. Além de um esvaziamento, momento em que o grupo contava com apenas dois ou três participantes em cada encontro; mesmo assim, foram despertadas situações para se falar do término. A discussão sobre o encerramento fez aparecer insatisfação com o aumento da sobrecarga de trabalho que em parte tornou inviável a continuidade dos encontros, com a falta de material e reconhecimento e com

a arbitrariedade de aspectos da rotina, esta sim considerada, por fim, pelas professoras como um tipo de “violência”.

Vemos por meio da análise dos relatos feitos pelas professoras em situação de grupo, bem como por meio da discussão teórica mobilizada que a queixa se (des)constrói em função de apontamentos feitos pelo coordenador e também em função da sustentação de uma reflexão sobre problemas em comum. Por este caminho partimos em busca de possibilidades de escuta e reflexão conjunta e que extrapolam o aparente desabafo para se somar ao espectro de um modo deslocado de atribuir sentidos às ações rotineiras.

Considerações finais

Fazemos notar que a experiência acima relatada indicou que a expectativa imaginária em torno de um lugar supostamente esclarecedor acerca da violência e da indisciplina escolar pôde dar lugar ao desenvolvimento de um grupo operativo cujo propósito maior foi conduzir a tarefa de refletir e debater a (des)construção de crenças, padrões e posturas aparentemente evidentes acerca da temática delimitada.

Acreditamos se tratar de um giro discursivo, em que a modificação de uma espécie de economia psíquica e discursiva da dinâmica grupal foi possível por conta do manejo da transferência institucional que possibilitou através da construção de um lugar alternativo ao cotidiano institucional escolar, uma escuta atenta de si e do Outro.

Esse espaço de escuta não é neutro, nem tampouco isento e alheio ao cotidiano e permite o estranhamento das ações repetitivas ao espelhar ao coordenador um lugar, a partir do qual foi possível veicular ao grupo reflexões sobre as ações cotidianas do próprio grupo; na linha de um lugar alternativo ao “mal-estar” atual.

Teacher’s group: the reclaims about violence and indiscipline and its remarks

Abstract: This paper aims at analyzing the experience in group that included discussions about violence and indiscipline in a school, based on Bleger and Pichon-Rivière contributions and the Psychoanalysis approach. This experience was realized in a city localized in southwest Bahia State area, during one year period between 2013-2014, organized by one meeting one time each week or each fifteen days with seven or ten teachers. Some evidences were

object used in discussions about violence, indiscipline and learning problems. This paper shows how teachers constructed a new way and another point of view about their day-to-day problems; we also argued about the psychologist role in school context.

Keywords: Educational Psychology. Psychoanalyses. School violence. Social groups.

Referências

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-111.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES*, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- Baremblytt, G. *El inconsciente institucional*. México: Ed. Nuevomar.1983
- Bleger, J. *Temas de psicología*. Argentina: Nueva Visión. 1978.
- Bossa, N. A. Fracasso escolar: um sintoma social da contemporaneidade. In; BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 17-27.
- FREUD, S. Observaciones sobre el "amor de transferencia". In.: FREUD, S. *Técnica Psicoanalítica 11 – Amor de Transferencia*. Traducción por Luis Lopez-ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967. p. 442-448. (Obras completas. v. II)
- GAY, P. Um manual para técnicos. In: GAY, P. *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 274-285.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.
- LACAN, J. *O Seminário - livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. RJ: Jorge Zahar ed., 1999.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J-B. *Vocabulário da Psicanálise*. 9a ed. São Paulo/SP: Martins Fontes. 1986.
- Lerner, A. B. C. tinstitucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 199-208, 2014.
- Machado, A. M. A luta pela educação escolar: esperança e desencanto. Trabalho apresentado no 7º Congresso Norte e Nordeste de Psicologia, Salvador, Brasil. 2011.
- Machado, A. M. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 111-123, 2014.
- Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo,1990.

Pichon-Rivière, E. *O processo grupal*. Tradução de M. A. F. Velloso, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 73-138.

Rebello de Souza, M. H. P. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In.: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. H. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. p. 17-33.

Clic! E era uma vez: narrativas verbovisuais em histórias escritas por crianças¹

Resumo: O artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida em contexto escolar, cujo objetivo foi tornar observáveis, em textos escritos por crianças, os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes, seriados e games – em suas histórias escritas, revelando relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. Na tese se discutem as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo. O artigo apresenta aspectos dessa problemática, bem como as categorias de marcas de apropriação construídas a partir dos textos. Essas marcas revelaram tanto procedimentos legítimos e astutos das crianças, relativos à apropriação de conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais de seu repertório, quanto uma maior ou menor habilidade, ainda em construção, de composição do texto escrito, na relação com gêneros realizados em linguagem verbal e visual. Reconhecendo a maleabilidade e a mutabilidade da escrita, a heterogeneidade dos textos e o hibridismo das linguagens, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva dialógica de linguagem, de sujeito e de autoria de Bakhtin, e em uma concepção de sujeito receptor ativo dos produtos da mídia, que negocia sentidos em sua “compreensão responsiva ativa”.

Palavras-chaves: Escrita. Ensino da escrita. Histórias. Intertextualidade.

Liane Castro de Araujo
Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia
(FACED/UFBA)
lica@ufba.br

(1) Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da FAPESB (2009-2011) e CAPES (2012).

Introdução

Quando as crianças escrevem textos narrativos, o fazem a partir de um repertório vasto de outras tantas narrativas que conhecem de livros, da tradição oral, de filmes, animações, seriados. O repertório usado para compor universos narrativos envolve elementos da cultura oral, escrita e visual – por vezes mais, por vezes menos, de uma dessas fontes, ou de várias. As narrativas que os sujeitos infantis têm produzido em contexto escolar mostram a frequente e contundente relação que têm com a imagem, com as narrativas audiovisuais. É a partir dessa constatação que se constituiu a pesquisa de doutorado, fonte das reflexões do presente artigo.

As narrativas visuais/audiovisuais contemporâneas, próprias da cultura infanto-juvenil – que fornecem igualmente conteúdos e formas para a produção escrita –, apresentam-se em diversos formatos, como filmes de animação, filmes *liveaction*, desenhos

(2) Os mangás e animes são, respectivamente, os quadrinhos e os desenhos animados da cultura japonesa. Estão referidos separadamente dos quadrinhos e animações ocidentais por trazerem características bem específicas.

animados, animes japoneses, seriados infanto-juvenis, histórias em quadrinhos, mangás, games.² Na pesquisa, desenvolvida em contexto escolar, não foram delimitados gêneros específicos a priori, analisando-se o que se mostrou nos textos do *corpus* considerado – histórias produzidas por crianças, selecionadas a partir do que revelavam sobre a problemática discutida. O *corpus* foi composto por textos produzidos por crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de Salvador/BA, ao longo de três anos.

A pesquisa teve como objetivo tornar observáveis os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais nas histórias escritas por crianças e avaliar como negociam sua produção textual na fronteira com as apropriações das narrativas fonte, que revelam relações intertextuais diversas e intercâmbios entre as diferentes linguagens. A partir de um repertório de modos de apropriação, composto com base no que se mostrou nos textos, discutem-se, na tese, as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar no ensino da escrita, bem como, a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções de elementos de outras linguagens nas histórias escritas pelas crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e com as características do texto narrativo. Importa-nos saber como as crianças têm construído suas histórias escritas, atravessadas pelas múltiplas linguagens dos formatos em questão e, mais especificamente, como estão se apropriando e reutilizando, criativamente ou não, os elementos das narrativas verbovisuais em suas histórias.

Embora os aspectos pedagógicos envolvidos na problemática da pesquisa não sejam foco do presente artigo – nem as condições de produção dos textos, nem os encaminhamentos pedagógicos a partir deles – cabe ressaltar que a produção das histórias desse *corpus* se deu no contexto de um projeto de produção de livros das crianças, em que as histórias são produzidas considerando esse enquadre, seus objetivos, seus leitores em potencial, e revistos, reescritos e editados para circularem na escola e nas famílias. O engajamento das crianças em sua produção deve-se a essas condições que o projeto de produção textual favorece. Cabe sublinhar, igualmente, que, além da análise do *corpus* de textos, a pesquisadora participou, efetivamente, de algumas situações de revisão das histórias, dispositivo metodológico que permitiu observar as negociações das

crianças em relação à construção de sentidos, entre as apropriações efetivadas e a composição do texto escrito. Essa participação da pesquisadora nas situações escolares de revisão e reescrita de textos, para além de um dispositivo metodológico, relaciona-se às atribuições que já desenvolvia nessa escola, no contexto do referido projeto de produção textual³.

(3) A inserção da pesquisadora no campo, como participante do processo de revisão dos textos, é discutida na tese.

Feitas essas considerações, o presente artigo aborda o levantamento de marcas, nos textos, que permitiram organizar em categorias de análise os modos de as crianças apropriarem-se de narrativas verbovisuais, visando à discussão sobre a riqueza das relações intertextuais e de intercâmbio de linguagem que elas são capazes de estabelecer – achados que permitiram discutir, na tese, sobre uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens.

Dialogando com os campos da cultura e da linguagem

As apropriações de elementos das linguagens visuais/ audiovisuais na escrita narrativa de crianças em contexto escolar, verificadas na pesquisa, apontam a necessidade de estudos e debates para pensarmos no ensino da escrita frente a esses novos desafios. Afinal de contas, além de nos provocarem a refletir sobre a escrita, a multiplicidade de linguagens e do processo discursivo na contemporaneidade, é preciso também considerar a legitimidade dessas apropriações no sentido de que se referem a produtos culturais que as crianças consomem, nos quais se reconhecem e que constituem seus modos de ser, agir, dizer e dizer-se. O campo da educação precisa se aproximar da visão que as crianças e jovens têm desses produtos, os reconhecendo como expressão de sua subjetividade, identidade e cultura, tentando compreender melhor as novas subjetividades constituídas nesse contexto de diversas referências.

Segundo Martin-Barbero e Rey (2004), as culturas oral, escrita e visual configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir, experimentar e de ser. Não são, entretanto, estanques, hierarquizadas, mas se integram e transformam umas a partir das outras numa complexa hibridização. Os próprios gêneros de texto de diversas esferas discursivas (BAKHTIN, 1994) são heterogêneos, híbridos por natureza, constituídos de várias linguagens. Nos processos complexos de comunicação da sociedade contemporânea, essas linguagens – oral, escrita e visual – se encontram e se

imbricam de modo também complexo, irreduzível a cada uma delas em separado, sendo imprescindível avaliá-las à luz desses processos híbridos. As formulações de Bakhtin (1994) sobre gêneros discursivos e os hibridismos dos textos e das linguagens se somam àquelas dos estudos culturais e às do campo da comunicação para pensarmos nos processos híbridos que estão na base do intercâmbio entre linguagens.

Uma nova tendência da teoria da recepção em comunicação, em consonância com os estudos-culturais (MARTIN-BARBERO; REY, 2004), articulada a perspectivas da sociologia da infância (SARMENTO, 2003; SARMENTO; GOUVEIA, 2008) e também da antropologia da criança (COHN, 2005), permitem que se possa conceber o receptor dos meios de comunicação numa relação marcada pela negociação com a produção cultural das mídias e não como um sujeito receptor passivo, reprodutivo dos produtos culturais. Conforme assevera Bakhtin (1994), no plano da “responsividade”, da compreensão “responsiva”, o homem é um ser de resposta, perspectiva que pomos em diálogo com essas formulações.

É a partir desse entendimento que refletimos sobre a profunda reorganização que atravessa o mundo das escritas, dos relatos, dos novos repertórios que se colocam como base intertextual e modelo de linguagem e de narração para a produção escrita das crianças, no sentido de discutir sobre uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens. O ensino da língua materna precisa considerar essas mudanças e suas implicações nas práticas de leitura e escrita. Como discute Fernandes (2007), a escola não pode pretender que as crianças, tendo o convívio frequente com essas diversas mídias, narrativas e linguagens, tenham como modelo de narração apenas o texto escrito em seu formato tradicional, modelo da cultura letrada. Nem que a linguagem seja um bloco monolítico prévio aos seus usos.

Se a linguagem e, em especial, a escrita, como invenção humana que segue seu curso de invenção e reinvenção, se desenvolve, muda, se transforma e se hibridiza, segundo as interações verbais, as astúcias humanas e os artefatos que a entornam, por outro lado, também nela atuam forças de conservação, que a estabilizam, permitindo seu uso constante nas interações comunicativas. Desse modo, a linguagem, incluindo-se aí a língua, suas formas, seus modos de notação, bem como os gêneros discursivos, é sempre viva e ativa. Como afirma Freire (2003):

A organização, por um lado, e a indeterminação, por outro, conferem à linguagem um caráter aparentemente paradoxal. A língua é uma sistematização aberta: ao mesmo tempo em que ela traz as marcas do trabalho coletivo do passado – formas preferenciais – também suporta transformações e novidades – derivações, inclusão de itens lexicais – atestando o caráter histórico e cultural próprio da linguagem. Não é qualquer coisa que a língua comporta, mas ela sempre suporta as transformações da cultura e da história; ela é provisória, embora pareça acabada em um dado momento. A linguagem deve ser compreendida nesse contínuo movimento entre o que é sistematizado e aberto, individual e público, regular e transgressor. (FREIRE, 2003, p. 68-69)

Bakhtin (1998) diz que na linguagem atuam, por um lado, forças em movimento centrípeto, com vistas à estabilização, à homogeneidade e à completude e, por outro, agem também, como linhas de fuga, forças centrífugas, que buscam transformação, heterogeneidade, abertura e diversidade. A força centrípeta é centralizadora, unificadora, e a força centrífuga, descentralizadora e segue, ininterruptamente, seu trabalho de desunificação e descentralização da linguagem, dos processos de significação, operando de acordo com a tendência ao dinamismo e à mudança da língua. Assim, na perspectiva bakhtiniana, uma permanente tensão entre as forças centrípetas e centrífugas permeia o movimento incessante da linguagem. É nessa dinâmica entre forças de conservação e de transformação que analisamos as produções das crianças, suas negociações entre inserções e inovações e a necessidade de constituir um texto narrativo por escrito, compreensível por seus leitores presumidos, textualmente coeso e coerente.

Tomando por base a perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que é possível e preciso refletir sobre um ensino que abranja os diversos usos, práticas e formas da linguagem escrita em diferentes formatos, suportes, seus modos de inscrição, inserções, uso de recursos expressivos, seus gêneros – inclusive os da comunicação mediada – não como formas que transgridem o ideal de uma suposta língua única e formal, modelo de linguagem literária e de formas normatizadas, abstratas, mas como formas dinâmicas, em usos legítimos, autorais, astuciosos e criativos de uma linguagem heteroglósica por natureza. (BAKHTIN, apud FARACO, 2009)

(4) Os textos eram, na maioria das vezes, manuscritos, mas, eventualmente, produzidos em versão digital, especialmente os textos dos 5º anos, que experimentavam esse modo outro de compor e recompor textos.

(5) Não se sugere aqui uma separação entre conteúdo e linguagem. Trata-se do foco no conteúdo apropriado ou foco na própria linguagem dos formatos de referência. No texto da criança, no entanto, esse conteúdo é expresso pela linguagem e as relações intertextuais se estabelecem por operações sobre a linguagem.

Clic! E as crianças escrevem...

Como sublinhado anteriormente, trata-se aqui de discutir alguns aspectos envolvidos na problemática proposta e, em especial, apresentar as categorias de marcas de apropriação, que foram organizadas a partir do levantamento dos modos de narrar observados nos textos do *corpus* da pesquisa. Assim, apresentaremos a seguir algumas ocorrências dessas marcas nas histórias das crianças, organizadas nas categorias que foram se estabelecendo no decorrer do estudo.⁴

Foram observadas nos textos das crianças ora apropriações de conteúdos e universos presentes nas narrativas veiculadas por mídias diversas, ora de sua linguagem específica, ou seja, da linguagem desses formatos – quadrinhos, desenhos animados, games, filmes, seriados.⁵ Observou-se igualmente a apropriação de outros aspectos, como os próprios formatos, a exemplo de histórias apresentadas em forma de quadrinhos, e de mangás, com as páginas e os quadros organizados a partir da direção da escrita japonesa, da direita para a esquerda.

Em termos de conteúdos e universos, foram frequentes as apropriações de temas, personagens, situações de filmes, desenhos animados, seriados juvenis, games, trazendo seus universos para a história escrita. Essas histórias se apresentam ora como reescritas de episódios ou filmes efetivamente assistidos, ora como histórias inventadas, mas mantendo o universo da narrativa audiovisual fonte, seus personagens, tipo de aventuras, situações. Os textos se apresentam ora como paráfrases mais reprodutivas, ora como paráfrases mais criativas, conforme conceitos discutidos por Meserani (1995). A apropriação de um discurso que se apresenta em uma linguagem verbovisual e sua transposição para um texto escrito – ainda que numa paráfrase próxima à reprodução – exige muitas operações de transformação, resultando em um novo discurso que, além de exigir algum trabalho sobre a linguagem – como acontece mesmo nas paráfrases entre textos verbais – exige transposições de linguagens, pois o que se apresenta como verbovisual será recontado verbalmente, por escrito. Ressalta-se que as paráfrases mais criativas, no entanto, foram muito frequentes.

Quanto ao grau de reconhecimento dos intertextos, algumas histórias trazem muitos elementos dessas narrativas fonte numa relação intertextual visível, reconhecível e com a intenção de

explicitar a retomada, seja através de alusões, referências ou da própria organização dos referentes no texto, que alude a determinado universo narrativo. Como em histórias que trazem atestadamente o universo Harry Potter,⁶ por exemplo, com referência a elementos diversos desse universo, mesmo que a situação contada seja toda outra, diferente das situações vistas em um dos filmes/livros.⁷ Outras histórias trazem elementos intertextuais de modo mais difuso e implícito, revelando outros tipos de relações intertextuais. O campo de estudos sobre a intertextualidade, abordado por diversos autores, a exemplo de Samoyault (2008), Piégay-Gros (1996) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), fornece ferramentas que contribuíram para a análise das relações intertextuais de diversos tipos nos textos das crianças.

Tendo como fundamento a intertextualidade com todo um universo considerado, por vezes, as histórias das crianças apresentaram-se como um desenvolvimento de novas aventuras de determinada saga, com novos episódios, bem estruturados, mantendo as características daquele universo, como acontece nos *fanfics*,⁸ gênero que encontrou na internet sua manifestação mais popular e expressão peculiar. Nesse caso, apareceram histórias que se revelaram como novos episódios do filme Nárnia e do mangá/anime Naruto. No caso do texto que retoma Nárnia, a autora recorreu a uma estratégia textual bastante elaborada, pois começa como uma história em que uma das personagens é convidada a participar do novo filme de Nárnia. Então, ela conta o roteiro do filme, em um jogo interessante entre retomar e transformar: retoma características básicas da saga, como seus personagens, sua continuidade, ou como um novo portal para chegar a essa terra fantástica, e transforma dando-lhe novas aventuras. Além de trazer essa inovação relativa ao enquadre narrativo, cuja estratégia é de contar uma história dentro da história, a autora colocou um asterisco no título de seu “roteiro do filme”, com a seguinte nota de rodapé: “*Esse filme não é Nárnia de verdade, foi inventado”, chamando inteligentemente a atenção do leitor para sua estratégia de apropriação.

Em outras ocorrências, as histórias traziam grande parte desses universos, mas mudando certos detalhes, numa preocupação de mascarar, astuciosamente, o empréstimo para determinados leitores – os professores – e, ao mesmo tempo, deixá-lo reconhecível a outros leitores – seus pares, que compartilhavam dessa cumplicidade. Um

(6) Optou-se, no artigo, por não fazer a referência a todos os filmes, animações e games citados, por uma questão de espaço, e por serem universos conhecidos do público em geral.

(7) A maioria das crianças que dialogam com o universo Harry Potter, na pesquisa, teve contato com esse universo prioritariamente por via dos filmes, apenas algumas leram, igualmente, os livros.

(8) *Fanfic*, abreviação da expressão em inglês *fan fiction*, ou seja “ficção criada por fãs”, diz respeito a narrativas escritas, geralmente, em sites da internet, com base em livros, filmes ou quadrinhos, não fazendo parte do enredo oficial da narrativa a que faz referência, correndo em paralelo a essas e usando o seu universo, sua saga.

(9) Os dispositivos da pesquisa permitiam essa interlocução, em muitos casos, pois, conforme já indicado, a pesquisadora participou das situações de revisão textual, implicada no projeto de produção da escola.

exemplo dessa tentativa de disfarçar intencionalmente a relação intertextual, através da supressão de elementos explicitadores dessa relação, é uma história que traz todo o universo Naruto – os personagens, o universo ninja, as aldeias e vilas ocultas, os poderes, técnicas e instrumentos de luta – só que com os nomes de todos os personagens mudados. É necessário, quanto a esse aspecto, ter em mente a questão do texto escolar e sua função, sua circulação, para que se compreenda o que revelam essas astúcias das crianças para driblar as recomendações escolares, que, frequentemente, interdita esse tipo de apropriação das crianças, por considerá-las apenas do ponto de vista reprodutivo. Considerar essas apropriações sob a perspectiva da criação intertextual é uma contribuição que a pesquisa pode trazer ao campo da produção de textos e do ensino da escrita na escola.

Outro modo de apropriação das crianças é o de aproveitar em suas histórias apenas alguns elementos da narrativa fonte, como o fato de certo trecho de algumas histórias trazer referência a um filme ou animação – ou a uma situação presente neles – ou se inspirar em alguma situação que apresentam. Nesses casos, determinar a relação intertextual pode ser muito casual, dependendo do conhecimento da pesquisadora daquele filme ou episódio – o que, mesmo com um “mergulho” nesse campo de narrativas, é impossível. Impossível conhecer tudo. Assim, muitas vezes, a memória intertextual da própria pesquisadora era também complementada com informações ou confirmações por parte das crianças, para garantir o reconhecimento desses intertextos.⁹ Podemos ainda argumentar que, mesmo as próprias crianças nem sempre podem atestar todas as suas inspirações. O repertório narrativo, composto de referências diversas, vai se constituindo e vai também, muitas vezes, perdendo a memória de si mesmo; ficam as ideias, esmaecem-se as fontes. Assim, além de não ser possível ao pesquisador apreender e sistematizar todas as apropriações de que fazem as crianças, por vezes, há aí também algo de “inconsciente ou automático” nesses procedimentos de apropriação – como apontado por Barthes, conforme Samoyault (2008, p. 24).

Muito frequente também foi a situação de se apropriarem apenas de um ou alguns elementos dessas narrativas, mas não o universo como um todo. Em alguns casos, a apropriação é bem pontual: o nome de um personagem, de um lugar, um objeto mágico ou modo de agir próprio ao universo referido. Podemos

citar a ocorrência de um texto em que há a referência a um objeto mágico próprio ao universo Harry Potter, a capa da invisibilidade, em uma história que nada tinha a ver com bruxos, ou, em outro texto, o nome de um personagem, Eduard Cullen,¹⁰ sem um contexto estrangeiro ou universo de vampiros.

Ainda em termos de conteúdos e universos, há também textos que entrelaçam referências diversas, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual de muitas alusões a narrativas diversas, um mosaico de referências, percebidas pelo pesquisador e/ou atestadas pelas crianças. Essa estratégia, por vezes, se revelou improdutiva, com justaposição de universos diversos – como vários super-heróis diferentes – sem coesão ou muito sentido, e por vezes, realizada de forma bastante criativa e bem articulada, criando uma nova trama, coesa, coerente, pela costura dessas diversas referências. Uma ocorrência bem sucedida é a de um texto que retoma o mito de Hércules, mesclando-o habilidosamente ao filme Percy Jackson e o ladrão de raios, assistido pela autora. Numa história que recria e carnaliza o mito clássico – no sentido bakhtiniano do termo carnavalizar (BAKHTIN, 1981b) – a autora costura o enredo básico, já mesclado, com diversas outras referências, como a situação em que de Hércules pára, no intervalo entre uma de suas doze tarefas, para tomar chá com o Chapeleiro Maluco, em um *clin d'oeil* com Alice nos país das maravilhas – segundo ela, na versão fílmica de Tim Burton, em cartaz na ocasião.

Há apropriações também mais difusas, que não aludem a um filme, desenho animado ou seriado específicos, mas a um conjunto de obras que trazem esses elementos, como se fosse algo que está “no ar do tempo”. Podemos citar aí a busca de bandas de música pela fama; heróis mirins responsáveis por ações do mundo adulto, como o salvamento do planeta, por exemplo; artefatos tecnológicos convivendo com armamento e ambiência medieval; dinossauros convivendo com pessoas, dentre outras situações.

Os modos de se apropriar dos elementos das narrativas verbovisuais fonte variam bastante, revelando uma multiplicidade de operações. As crianças recortam, reconfiguram, misturam, hibridizam, montam e desmontam as narrativas de seus repertórios para apropriar-se delas em suas próprias narrativas, muitas vezes de modo bastante autoral e bem tramado, outras vezes menos, outras, ainda, de forma pouco potente, mais reprodutiva, dispersa. Certo é que elas acessam esse repertório, que constitui uma memória

discursiva de que lançam mão, e hibridizam os elementos que colhem aqui e ali, compondo-os e recompondo-os nos seus modos de narrar. Quanto a isso, Leal (2006, p. 19) argumenta que: “[...]os fragmentos que compõem o tecido da memória frequentemente advêm dos diversos produtos midiáticos. A sua recuperação, pela mobilização da memória, produz narrativas que se caracterizam exatamente pela colagem desses elementos”.

Quanto às apropriações relativas a elementos da linguagem dos diversos formatos, observamos inserções desses elementos no fluxo da própria escrita, e também a ocorrência de representações visuais que completam, de algum modo, o texto verbal.

No primeiro caso, encontramos inúmeras ocorrências de elementos da linguagem dos quadrinhos, como uso de onomatopeias, de reticências e frases interrompidas pela fala de outro personagem, a repetição de consoantes sugerindo gagueira ou hesitação e também o uso de hífen para separar sílabas, sugerindo uma fala pausada, escandida, explicada, enfatizada. Esses são recursos que, embora não exclusivos dos quadrinhos, são frequentes nesse gênero, conforme Ramos (2009). Risadas e representação de conversa, sem o texto, como o uso de “Blá, blá, blá”, apareceram também. Os usos de caixa alta ou expansão de letras e sinais de pontuação para representar grito, surpresa ou enfatizar a fala de um personagem, apareceram igualmente, com muita frequência (ARAUJO, 2013, p. 256):

- Chamamos muuuuuuuitas vezes e ela não veio.
- Que lindoooooooooooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! - Gritou Joana.
- Nossa, gostei MUITO disso!

O prolongamento das unidades gráficas mostra que o uso das letras e sinais pode adquirir expressividades diversas nos quadrinhos, como enfatiza Ramos (2009). Almeida (2001) ressalta que, nos quadrinhos, há uma transferência parcial de códigos, quando certo modo de articulação de recursos expressivos característico de uma de suas linguagens é transferido produtivamente para a outra, como quando aspectos da linguagem verbal são explorados iconicamente. Como exemplo dessa transferência, temos, justamente, uso de letras estilizadas, ou de caracteres maiúsculos ou em tamanho grande, sugerindo que o enunciado fora proferido em voz alta.

No caso da inserção de elementos visuais no texto, por sua vez, constatou-se também o uso de recursos que, como destaca Ramos (2009), são próprios aos quadrinhos, dentre os quais, os balões ou figuras cinéticas que dão ilusão de impacto. Esses elementos apareceram contornando, na linearidade da linha na folha de papel, algumas onomatopeias, como na seguinte ocorrência (ARAUJO, 2013, p. 264):

Ela não viu o poste e  bateu com toda a força.¹¹

Outros elementos representativos da linguagem dos quadrinhos foram o uso de signos visuais para representar elementos linguísticos significativos, como xingamentos: “Caraca, vou te matar!!!! Seu @\$@#\$@&!”. Um uso interessante de signos visuais para representar a linguagem musical foi observado em dois textos diferentes; em um, a inserção de notas musicais indicam a modalização de uma fala, dando-lhe certo tom melódico, certa entonação; e em outro, essa inserção representa um trecho efetivamente cantado (ARAUJO, 2013, p. 259):

♪ Quem são vocês? ♪ - Perguntaram as musas todas juntas.

♪ Zubineliotregonlogistavillacadabra♪ - Cantamos em coro para chamar os duendes.

Nota-se aí que, em ambos os casos, trata-se de um elemento visual transposto para o enunciado, para indicar o trecho cantado ou o tom melódico da fala do personagem. A nota musical não aparece como um elemento específico da linguagem musical, mas como signo visual que remete globalmente à melodia.

Cabe ressaltar que, embora a linguagem da internet não seja foco nesse estudo, notou-se, igualmente, nessa categoria de apropriação da linguagem visual, a inserção de elementos próprios à escrita digital, como *emoticons* e *smileys*, usados, geralmente, para reforçar o texto verbal ou substituindo-o.

Ainda referente à inserção de representações visuais no texto, observou-se o uso de informações visuais para complementar a descrição verbal de um personagem ou objetos da trama, ou, ainda, substituindo as descrições verbais, sempre com a justificativa de que a imagem complementa e dá precisão ao que é dito verbalmente. Em uma ocorrência, a roupa de guerreiro espacial parecia ter que ser mostrada e não descrita; em outra, o *tao*, com o yin e o yang,

(11) Há ocorrências desse tipo em textos manuscritos, desenhando-se em volta das palavras, e em textos digitados, quando as crianças usavam os próprios recursos do editor de texto ou desenhavam no texto já impresso.

(12) Na tese, esse tipo de operação foi analisado como parte de uma categoria intitulada de "visualidade ausente".

foi desenhado para mostrar o que era o objeto mágico referido na história como "o círculo da China". Os desenhos apareceram, nesses casos, na margem da folha, ao lado do trecho em questão e, por vezes, em uma folha avulsa, sempre referidos como explicativos dos trechos da história. As ocorrências nessa categoria revelam como as crianças se apoiam na imagem para dizer o que querem dizer, ressaltando-se que, nas obras audiovisuais, esses aspectos descritivos são, de fato, mostrados pelas imagens, à medida que a ação avança.

Quanto ao cinema, aos desenhos animados e aos games, algumas ocorrências mais pontuais se apresentaram nos textos. Dos desenhos animados, foram observados alguns procedimentos relativos à sua linguagem, como a construção de mundos possíveis próprios aos *cartoons*, com personagens que se esticam, se achatam, caem do precipício e logo voltam ao normal, sem maiores danos.

Alguns aspectos que podemos atribuir à linguagem audiovisual do cinema se apresentaram nos textos, alguns efeitos frequentes nessa linguagem, como a presença de muita ação e de ações que rapidamente se sucedem, apareceram em várias histórias. Essas ações, apresentadas sem descrições de tempo-espço, deixavam muitas lacunas para o leitor. Alguns textos traziam sequências de ações que, por falta de palavras que descrevessem o que parecia claro e visualizado na "cabeça" da criança, não era possível compreender, deixando o leitor sem saber o que, de fato, se passava nas "cenas", ou essas pareciam sem uma continuidade narrativa. Muito frequentemente, quando perguntadas sobre essas lacunas das histórias, as crianças referiam a um "filminho" na cabeça delas, em que tudo estaria claro, complementando o texto efetivamente escrito. O apoio aí é na imagem mental, que sustenta a narrativa apenas na cabeça de seu autor, sem expressão verbal que permita ao leitor a construção de sentidos. Ou seja, a linguagem visual aí está presente no modo *in absentia* de remeter-se a uma representação mental da cena imaginada.¹²

Um aspecto, entretanto, chamou bastante atenção quanto às apropriações da linguagem cinematográfica: a referência precisa, numa história, a uma canção de fundo no momento de uma "cena" romântica numa praia, sem a presença de qualquer aparelho eletrônico que pudesse emitir tal som. Trata-se aí de uma referência a um fundo musical para criar o clima para o leitor, como a trilha musical cria, no cinema, para o espectador. Esse som, que não faz parte do espaço diegético da narrativa, pode ser interpretado como

uma apropriação de um recurso cinematográfico traduzido em palavras. O interesse desse dado singular é também pelo fato de que se refere a um aspecto sonoro – ou áudio – do cinema, e não visual.

Alguns elementos presentes nos games foram igualmente observados, aqui e ali, em algumas histórias do universo pesquisado, sobretudo de meninos, como a morte reversível de algum personagem (que “se regenera”, segundo seu texto, e “revive”, segundo afirmação da criança), sem maiores explicações. Também apareceram sequências de fases dentro da trama narrativa e a existência de duas possibilidades diferentes de ação, explicitadas no texto, e escolha do personagem por uma delas, conforme características dos jogos eletrônicos apontadas por Aranha (2008). Na maioria das vezes, no entanto, os textos inspirados em games consistiam mais em descrição dos jogos e de passagens para novas etapas do que propriamente em tramas narrativas. O trabalho de revisão, nesses casos, era justamente o de provocar a criação de uma moldura narrativa para a situação apresentada. Uma criança produziu um enredo, no entanto, em que as personagens entravam em um game, viviam as aventuras lá dentro e depois retornavam ao mundo real por um portal, numa trama narrativa muito bem construída e, ainda assim, trazendo diversos elementos próprios a um game. Esse texto traz uma passagem em que há um espelhamento do jogo vivido (na história) e o jogo jogado (pelos personagens), quando, diante de uma sugestão de um dos personagens de entrar em um buraco submerso, o outro diz, antes de escolherem outro caminho para seguir: “Não, no mundo real a gente sempre morria ali quando jogava, não vamos arriscar!”.

Os mangás, por sua vez, inspiraram histórias que, além de trazerem o universo ninja, frequente nesse tipo de quadrinhos, traziam muitas palavras em japonês, que as crianças aprendem com a experiência de leitura desse gênero. Para se fazer compreender pelos leitores, a exemplo do que fazem os próprios mangás que circulam fora da cultura nipônica, algumas crianças apresentaram uma espécie de glossário no final de seu texto, com a definição dos termos japoneses utilizados. Evidentemente, o glossário não é próprio a esse gênero no Japão, mas tornou-se uma marca desse gênero traduzido no Ocidente. Os mangás, montados “de trás para frente” – na formatação do livro e na ordem dos quadrinhos, reproduzindo a ordem de leitura japonesa – são os representantes mais expressivos da categoria de modos de apropriação de formatos,

igualmente discutida na pesquisa. Outra ocorrência interessante nessa categoria são os textos produzidos, ano a ano, como trilógias, mimetizando as trilógias fílmicas que são frequentes na produção cinematográfica para crianças e jovens.

Essas são algumas das muitas ocorrências analisadas na tese, características das diversas categorias traçadas para organizar as marcas nos textos, que revelam a diversidade dos modos de apropriação que as crianças fazem das narrativas verbovisuais de seu repertório.

Entre apropriação e autoria...

Apropriar-se de elementos de outras linguagens, de outras narrativas, e utilizar-se deles na escrita de textos é um processo absolutamente legítimo e esperado, não negativo em si mesmo, como também sempre foram, e são, utilizados os elementos advindos do contato com as narrativas populares, da tradição oral, ou literárias. Não só legítimo como abonável, produtivo. Ainda que sejam dados parâmetros para a produção textual – como objetivos, gênero textual, interlocutores – faz parte da produção de linguagem recorrer ao repertório disponível para compor e recompor novos discursos e para estabelecer as diversas mixagens entre os elementos desse repertório. Trata-se de um intercâmbio natural entre linguagens, de relações intertextuais que fazem parte da produção textual, como manifestação e mobilização de um repertório narrativo e linguístico vivo e diversificado, que é o que pode, de fato, nutrir as criações infantis. Bakhtin (1981, 1994) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. É isso que fazem as crianças, e é isso que fazem as próprias narrativas de hoje e de sempre.

Por outro lado, é da imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que a singularidade emerge como possível. Os sujeitos têm a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seus discursos na interação viva com as vozes sociais. Nesse sentido, o termo “apropriação”, tal qual usado nesse contexto, abrange a ideia de “tomar emprestado” de outro lugar e, a um só tempo, “tornar próprio”, ou seja, estabelecer gestos de autoria, quando da transposição para a escrita – de “autorar”, como o compreende Faraco (2009). Apropriar-se, não necessariamente de forma reprodutiva,

mas estabelecendo uma dinâmica centrífuga, ao reutilizar os elementos emprestados, transpostos, recontextualizados.

Preocupando-se, no entanto, por outro lado e de qualquer modo, com tantos Tóquio, Nova Iorque e Los Angeles, tantos Jakes e Joshs e Kiokos, tantos termos e referências culturais estrangeiros nas tramas narrativas das nossas crianças – como o bacon com ovos no café da manhã de seus personagens –, recorreremos a uma reflexão de Sarmiento (2003), que, questionando uma visão determinista da recepção cultural pelas crianças, diz a propósito das culturas infantis contemporâneas:

A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar. Mas, do mesmo modo, não se pode também ignorar a resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem [...] reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas. (SARMENTO, 2003, p. 16)

Esperamos que, de fato, sim! E que as apropriações não sejam apenas uma colonização, esse é, também, um compromisso e desafio da escola. O que a análise das histórias das crianças e as situações de produção e revisão dos textos indicam, a escola precisa validar. A diversidade de histórias, de apropriações, de intertextos, de diálogos entre discursos e entre linguagens que pudemos observar nas produções das crianças no decorrer da pesquisa, e as situações de revisão que puderam mostrar a composição textual em ato, nos revelaram uma riqueza de procedimentos das crianças ao escrever, construir sentidos, jogando com a memória narrativa de seu repertório e retrabalhando diversos recursos expressivos provenientes de diferentes linguagens.

A organização das histórias ou de trechos das histórias em função das apropriações de elementos dos conteúdos, linguagens e formatos das narrativas verbovisuais, revelou uma diversidade de modos de estabelecer relações intertextuais e intercâmbios entre linguagens, a combinação entre eles e, inclusive, sugeriu a potencialidade de usos sempre dinâmicos de novos modos e novas combinações. O artigo traz apenas algumas dessas ocorrências. Para além do levantamento do repertório de marcas de apropriação, com as análises possibilitadas e enriquecidas pelo dispositivo de

(13) Essa discussão mais ampla – que envolve a participação da pesquisadora em situações de revisão textual, bem como a questão dos encaminhamentos pedagógicos – não é objeto do presente artigo, conforme já ressaltado.

pesquisa que envolveu a participação da autora nas situações de revisão de textos (ARAUJO, 2013), a pesquisa mostrou, ainda, que, entre as narrativas-fonte e as histórias escritas, os usos de recursos e procedimentos produtivos e inventivos envolveram reelaborações e negociações de sentido, numa dinâmica entre a apropriação intertextual e constituição da autoria.¹²

Se não há dúvidas de que a escrita resulta da invenção humana, o que nos falta talvez seja dar crédito a esse fenômeno, quando os autores são crianças. Jenny (1976) ressalta a vocação crítica do trabalho intertextual, considerando-o um exercício de assimilação e transformação, que vai além da mera junção de referências em um mesmo texto. O autor afirma a condição lúdica, transformadora e transgressora da intertextualidade em geral, dizendo que é uma “máquina perturbadora” que não deixa o sentido em sossego. Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que essas crianças – como vimos em algumas ocorrências neste texto – sacudiram o sossego dos sentidos e das linguagens em seus diálogos intertextuais, tomaram seu lugar como sujeitos de linguagem e mostraram, em suas produções, a dinâmica centrífuga e inventiva da linguagem escrita, em seus diálogos fecundos com a cultura visual.

É preciso, no entanto, reconhecer, por outro lado, as situações em que essas apropriações configuraram um aspecto tenso ou perturbador da estruturação da narrativa verbal e da textualidade escrita, inclusive devido às diferenças entre as linguagens verbal e verbovisual e aos aspectos pragmáticos relacionados à produção escrita – o que mostra que as crianças estão em seus processos de construir as habilidades textuais relativas à escrita e que nem sempre podem articular bem as transposições que fazem em suas histórias. Por tudo isso, cabe, justamente, discutir sobre o que fazer com esse repertório, com as misturas, com os empréstimos, as transposições, fazendo-os presentes nas pautas de ensino da língua, da produção textual – que inclui a reescrita, o burilar do dizer em meio a muitas vozes, bem como a contextualização da produção em situações comunicativas que justifiquem a produção e a revisão textual.

Esse aspecto aponta um campo produtivo para o ensino da escrita atravessado por outras linguagens, na dinâmica viva do uso da escrita pelos sujeitos de linguagem, tornando esse um terreno fértil de reflexão metalinguística, e validando, ao mesmo tempo, a permanência alvissareira da heterogeneidade dos textos,

das inspirações, das fontes, da própria linguagem. Ou linguagens. Afinal de contas, como ressaltam Beltrão e Arapiraca (2010, p. 17), “fonte inesgotável de saberes e dizeres, garantia selada pela sua proliferação permanente, a escrita que alimenta a escrita, gera também a incomensurabilidade, surpreende a estabilidade, promete renovação permanente”.

Uma pedagogia da escrita que incorpore a intertextualidade e a revisão textual como partes da produção de textos ganha enormemente com uma visão da criança como sujeito de linguagem e de cultura, que aprende a escrever tendo seu uso e suas experimentações com a língua, com a linguagem, com as linguagens, validadas e constituindo-se em matéria prima do aprendizado.

Dito isso, é importante ressaltar que a riqueza de modos de apropriação observada no *corpus* analisado tem relação com as condições de produção das histórias. A pesquisa acompanhou um projeto de produção textual próprio a um contexto escolar que favorece a produção e revisão de textos como processos intrínsecos e justificados pelos objetivos relativos à sua circulação na escola, que incentiva a produção autoral de discursos, bem como está caminhando produtivamente no sentido de acolher mais amplamente a cultura infantil contemporânea como repertório disponível e de legitimar os empréstimos e hibridizações, para além de uma visão das operações de apropriação desse universo como reprodução pouco inventiva¹³.

Não submetidas à censura, ao controle, nem apenas às forças centrípetas que atuam na linguagem (BAKHTIN, 1998), as crianças podem experimentar usos inventivos, atualizações renovadas da língua, rearranjos relativos ao que ela dispõe aos sujeitos, mostrando a dinâmica viva da escrita, como testemunhos – quem sabe – de novos episódios de sua invenção, em ato. E, por nos interpelarem com seus usos criativos da escrita, atravessada por outras linguagens, suscitam o debate, por parte daqueles que se mantêm sensíveis à própria dinâmica da linguagem e suas forças centrípetas e centrífugas em ação.

Assim, afirmamos que, não só referente aos textos que circulam socialmente em diversos meios, mas também àqueles produzidos pelas crianças, a escola e o ensino da escrita, em particular, precisam reconhecer, e reconhecer como legítimas, a diversidade de escritas, a heterogeneidade de textos e a diversidade de linguagens. E

(14) É digno de nota a distância que há entre esse enquadre e as muitas práticas correntes em nossas escolas, sejam públicas ou particulares, quanto à produção escrita. A problemática proposta, no entanto, requeria um enquadre em que as práticas de produção textual pudessem contribuir para o alcance dos objetivos traçados e, portanto, o universo escolar investigado foi escolhido visando a esse propósito.

trabalhar a textualidade própria da escrita, sim, bem como ampliar o universo de referências literárias e da tradição oral, os nossos próprios repertórios culturais locais, considerando, entretanto, essas estratégias astuciosas dos sujeitos, seus gestos autorais de apropriação e reutilização da linguagem – das linguagens – e os diversos universos culturais que fazem parte de seus repertórios contemporaneamente.

Clic! And once upon a time: visual-verbal narratives in histories written by children

Abstract: The article presents part of a doctoral research within the school context, whose objective is to make observable the modes in which children appropriate the elements of visual-verbal narratives – comics, mangas, animations, films and games – in their written stories, revealing diverse intertextual relationships and exchanges between the different languages. The implications of these appropriations and the modes of narrating in the teaching of written language are discussed in the thesis, as well as the possibility of the school validating these appropriations and the inclusion of elements of other languages in the stories written by the children and ensure the work possesses the textuality that is inherent in writing and with the characteristics of the narrative text. The article presents views of this set of problems, as well as the organized classes of marks of appropriations in the texts. The marks revealed as much legitimate procedures and cunning of children on the appropriation of content, languages and formats of verbal-visual narratives of his repertoire, as greater or lesser ability, still under construction, to text composition written in relation to genres performed in verbal and visual language. Recognizing the suppleness and the writing mutability, the heterogeneity of texts and hybridity of languages, the research is based on dialogic perspective of language, subject and authorship by Bakhtin, and a conception of an active subject recipient of media products which negotiates meaning on your “active responsive comprehension”.

Keywords: Writing. Written language teaching. Stories. Intertextuality.

Referências

- ARAÚJO, L. C. de. *Clic! E era uma vez: marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar*, 2013. 392f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação/UFBA. Salvador/BA, setembro de 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18187>>. Disponível em: 6 out. 2013.
- ALMEIDA, F. A. de. Arquitetura da história em quadrinhos: vozes e linguagens. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 113-140, 2001. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/264/230>. Acesso em: 6 out. 2013.

- ARANHA, G. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, M.L.M.;Pereira, r.m.r (Org.). *Infância e juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis,RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- Bakhtin, M.M.*Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981b.
- BELTRÃO, L. M. F.; ARAPIRACA, M. de A. Aprendizagem da escrita: situações comunicativas em debate. In: Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. 9. Flórida, Orlando, 2010. v. II. p. 12-17.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2005.(Col. Passo a Passo, 57).
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.
- FERNANDES, A. H. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30. 2007, Caxambu, MG. *Anais...* ANPED:Caxambu-, MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3831-Int.pdf>> . Acesso em: 5 dez. 2013
- FREIRE, F. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, E. (Coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88
- JENNY, L. La stratégie de la forme. *Poétique*. Paris: Seuil, v. 27, n. 1, p. 257-281, 1976.
- KOCH, I. G.V; BENTES, A.C., CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LEAL, B. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-27.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- MESERANI, S. C. *O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*, São Paulo: Cortez, 1995.
- PIÉGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod,1996.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. (Org.). *Estudos da infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SAMOYAULT, T. *A intertextualidade*. São Paulo: Hucitec, 2008.

A organização geográfica do terreiro de candomblé contribuindo para ensino da geografia

Resumo: Esse artigo é fruto de uma pesquisa realizada sobre formação de professores e o ensino da geografia. O seu objetivo é descrever a organização do espaço geográfico sacralizado terreiro de candomblé, religião de matriz africana, destacando a importância da geografia para a prática religiosa do Candomblé e para o ensino dessa disciplina. A partir de uma abordagem da geografia cultural, refletimos a respeito dos espaços do terreiro de candomblé *Ilê Axé Ijexá Olufon Orixá*, localizado no bairro Santa Inês, em Itabuna, Bahia. Consideramos sua organização geográfica como interface pedagógica para o ensino da geografia. Podemos destacar que o terreiro utiliza-se de elementos da geografia, contribuindo como fonte de pesquisa, estudo e ensino, bem como sínteses de religiosidade, colaborando para manter e recriar tradições e culturas afro-brasileiras.

Palavras-chave: Educação no terreiro. Redes educativas. Africanidade. Espaço geográfico. Geografia cultural.

Luzineide Miranda Borges
Universidade Estadual de Santa Cruz
neide.luzi@gmail.com

Raimundo Nunes de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Arataca
rmenesajagunan@hotmail.com

Stela Guedes Caputo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
stelauerj@gmail.com

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar

Introdução

Geografia e religião sempre fizeram parte da vida do ser humano. Mesmo antes da ciência geográfica e das instituições religiosas, o ser humano já praticava geografia e cultuava de alguma forma a natureza. Como expressão cultural, a religião nos possibilita a entender os costumes de um grupo cultural ou até mesmo de uma sociedade, uma vez que ela determina comportamentos definindo visões de mundo. Para compreender os sentidos que os candomblecistas dão aos espaços que ocupam dentro do terreiro de candomblé recorreremos aos estudos da geografia cultural. Esta busca analisar a organização geográfica territorial e a espacialização na paisagem do terreiro como um todo, visando, especificamente, o local e as interfaces humanas que perpassam esses elementos, suas alterações e contribuições nos processos de compressão e alteração dos espaços.

(1) O ILÊ AXÉ IJEXÁ ORIXÁ OLUFON é uma sociedade religiosa de culto afro-brasileiro, de origem nagô, da nação Ijexá, consagrado a Oxalá, fundado em cinco de setembro de 1975 e mantido pela Associação Santa Cruz do Ijexá – ASSANCRI. O responsável por ele é o Babalorixá Katulembá. Mais informações em: <http://www.ijexa.com.br/index2.php?page=nossa_casa>.

A geografia cultural contribuiu, assim, para a compreensão das religiões afrobrasileiras e seu processo de construção e sacralização do espaço vivido, que aqui é sintetizado no terreiro de candomblé, *Ilê Axé Ijexá Olufon Orixá*, na cidade de Itabuna, Bahia, no Bairro de Santa Inês.¹ O trabalho procurou identificar a relação do candomblé com a natureza e a construção de territorialidade, na constituição da paisagem do terreiro. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dá a organização do espaço geográfico sacralizado do terreiro de candomblé, religião de matriz africana, destacando a importância da geografia para a prática religiosa dos candomblecistas, e como esses conhecimentos podem contribuir para o ensino da geografia.

Ninguém entra no terreiro sem saudar o sagrado que compõe esse espaço. Logo na entrada saudamos exu, orixá guardião das entradas e das encruzilhas. A intensa presença de subsídios geossimbólicos confere ao terreiro um sentido, uma identidade e também uma espiritualidade cujo auge é revelado na criação de um conjunto de representações simbólicas que engendram uma rede de significados e que se associam a um ordenamento inexaurível de fluxos e fixos, considerados decisivos para organização do espaço sagrado. (ROSENDAHL, 2010, p. 45)

O sagrado aqui representado pelas cidades-santuários pode ser considerados lugares onde o simbolismo religioso comporta um conjunto de elementos geossimbólicos constituídos por templo, santuários, estátuas, colinas, fontes, lagos, roteiros devocionais etc., estabelecendo uma ligação com o homem religioso, aproximando-o de sua vida comum. (ROSENDAHL, 2010, p. 41)

Tomando emprestado o conceito de sagrado de Rosendahl (2010) e Corrêa (2007), podemos afirmar que os artefatos geossimbólicos (assentamentos dos orixás, matas, rios, cachoeiras, árvores, fontes) presentes onde está construído o Terreiro *Ilê Axé Ijexá Orixá Olufon* compõem o espaço sagrado onde os elementos hierofânicos que constituem o espaço sagrado das religiões afrobrasileiras, no nosso caso específico, o candomblé constitui uma ligação com os candomblecistas e com a natureza em torno do divino.

Como espaço sagrado, Rosendahl (2002, p. 30) vem afirmar que:

O espaço sagrado é um campo de forças e de valores que eleva o homem religioso acima de si mesmo, que o transporta para

um meio distinto daquele no qual transcorre sua existência. É por meio dos símbolos, dos mitos e dos ritos que o sagrado exerce sua função de mediação entre o homem e a divindade. E é o espaço sagrado, enquanto expressão do sagrado, que possibilita ao homem entrar em contato com a realidade transcendente chamada deuses, nas religiões politeístas, e Deus, nas monoteístas.

(2) Altares consagrados aos orixás.

Já Póvoas (2007) vai trabalhar o conceito de sagrado a partir dos estudos afroreligiosos considerando o terreiro como um espaço sagrado cujo geossimbolismo leva anos para ser construído, obedecendo à lógica dos orixás.

Acontece que o terreiro é um espaço organizado em estruturas que obedecem à rigorosa ótica dos orixás. São eles que determinam tudo: localização, tipo de construção, distribuição espacial. E essa geografia leva anos para se completar. (p. 268). As árvores, os bichos, as pedras, os ribeirões, os rios, as fontes e demais componentes fazem parte do templo e, por isso mesmo, são também considerados sagrados. (PÓVOAS, 2007, p. 400)

Os terreiros de candomblé procuram se organizar de modo a abrigar na sua estrutura a força regente dos Orixás, com isso se utiliza dos conhecimentos da geografia. Assim, as construções nesses ambientes, de maneira simbólica, abrigam os fenômenos naturais e seus respectivos deuses: chuva (Nanã), relâmpago (Iansã), trovoadas (Xangô), enchentes (Oxum), maremotos (Iemanjá), terremotos (Obaluaiê) dentre outros, pois cada Orixá está ligado a um elemento da natureza e aos fenômenos a ele relacionados. Partindo desses pressupostos, pode-se dizer que a geografia está relacionada diretamente com a religião do candomblé. Cotidianamente, os povos de terreiros convivem com ela. O universo, os astros, o relevo, o clima, a vegetação, a hidrografia que é trabalhada nesta área do conhecimento, se relacionam com os Orixás.

O espaço geográfico do terreiro estudado está organizado em duas dimensões: o espaço do profano e o espaço do sagrado. O primeiro, normalmente habitado pelas pessoas que nele circulam em sua cotidianidade. O segundo, dedicado ao culto dos Orixás. Esse segundo espaço, por sua vez, tem duas amplitudes. Uma, fechada, constituída de construções, *pejis*,² quartos de consultas, barracões etc. A outra, espaço aberto, com árvores, arbustos,

plantas. Vale assinalar que o espaço considerado profano está dividido em ambientes diversos, conforme as necessidades da comunidade: cozinha, refeitório, despensas, lavador de pratos, avenidas de alojamentos, lavanderia, depósitos, criatório de animais, residência de caseiro, jardineiras, reservatório de água. Para Eliade (1992), o espaço sagrado e o profano são espaços culturalmente produzidos pelo homem, sendo o espaço sagrado o espaço em que a manifestação dos orixás estão presentes e o espaço profano é o oposto do sagrado, “para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras”. (ELIADE, 1992, p. 25)

Figura 1 - Praça da Andiroba onde estão distribuídos os assentamentos dos Orixás.



Fonte: Acervo de Nunes (2014) para esta pesquisa.

Por sua vez, o espaço considerado sagrado termina por configurar uma espécie de memória ao continente africano de onde vieram os primeiros pertencentes das religiões afrobrasileira. Como exemplo do espaço sagrado tem os *pejis* ou *igbás*, que são espécies de altares, onde os orixás são cultuados, também são conhecidos como assentamento do santo. Esses *pejis* se ligam a várias origens africanas, o *peji* de Oxum, por exemplo, no terreiro que pesquisamos, tem na sua entrada uma fonte luminosa com cascatas para simbolizar os rios e cachoeiras por que essa orixá é uma referência, aqui na diáspora brasileira, do rio Oxum que se encontra na cidade de Osogbo na Nigéria. Ainda em relação ao

território, valem registrar que o espaço do sagrado também engloba certas árvores bastante frondosas, algumas vindas da África, que se constituem em *pejis* vivos. Outro exemplo de espaço sagrado encontrado nesse terreiro é Mata de Oxóssi, que permanece tal qual quando a propriedade foi adquirida, há quarenta anos.

Há muito, compreendemos com Alves (2010), que os muros das escolas são criações imaginárias e que vivemos e aprendemos todos “dentrofora”³ das escolas, ou seja, em redes educativas. Acreditamos que os terreiros de candomblé com toda sua produção histórica, material e simbólica, com seus modos de vida, e, portanto, com suas culturas⁴ estão nessas redes educativas. É assim que vemos acontecer ensinamentos de geografia nos cotidianos do *ilê*,⁵ das formas mais simples às mais complexas. Em um bate papo, na hora do café, em um encontro de mais velhos com mais novos, nos rituais, na cozinha, ou apenas nos olhares.

Essas redes se inter cruzam e são retroalimentadas pelos saberes produzidos e partilhados nos encontros dos sujeitos que estão *dentrofora* dos terreiros, por que a cultura é dinâmica, viva e contextual. Para Geertz (1978, p. 15)

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

A cultura surge, nessa perspectiva, como uma ponte que viabiliza a relação do ser humano e da sociedade com o espaço. Quando os africanos vieram para o Brasil no período escravocrata trouxeram mais que sua força braçal para o cultivo da cana de açúcar e café, transportaram seus conhecimentos territoriais na sua memória, que é coletiva, e recriaram o espaço simbólico africano em terras brasileiras. Primeiro nas senzalas e quilombos e hoje nos terreiros de candomblé. Desterrados e desterritorializados os africanos encontraram na sua capacidade criativa, apoiada na imaginação geográfica o desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar para resistir ao cativeiro. (CÔRREA, 1999)

Assim, encontramos ainda hoje nos terreiros essa capacidade cultural inventiva e simbólica dos povos nagôs presente na organização espacial, *peji* de Ogum, Mata de Oxóssi e fonte de

(3) Nilda Alves (2010) prefere grafar *dentrofora* e diversos outros conceitos desta forma unida, para indicar a necessidade de algumas pesquisas nos/ dos/com os cotidianos de ir além dos limites herdados das ciências modernas.

(4) Para Raymond Williams (2007), a noção de cultura está impregnada da produção histórica, material e simbólica da sociedade e suas lutas. Cultura, na concepção de Williams é modos de vida.

(5) *Ilê* significa casa em Yorubá.

(6) OXALÁ. Orixá masculino, da paz, do amor e da sabedoria, considerado o pai da criação.

Oxum são criações simbólicas produzidas pelos povos africanos na diáspora brasileira. A importância da geografia para os terreiros é tanta que ela começa já com a escolha do território, que não se dá por vontade própria. O espaço para construir o terreiro é revelado pelos orixás no jogo de búzios. (PÓVOAS, 2007) Trata-se, como diz o povo nagô, de plantar o axé da casa. Daí a importância da orientação geográfica. Justamente por isso, a escolha do território é determinante e não pode acontecer sem a orientação dos orixás.

Nessa perspectiva, os geossímbolos podem estar representados por pontos fixos, por exemplo, rochedos, árvores, construções, rios, desníveis, e itinerários reconhecidos, desenhando no solo uma semiografia elaborada pelos signos, figuras e sistemas espaciais, que são a 'representação da concepção que os homens produzem do mundo e dos seus destinos' (CORRÊA, 2006, p. 54)

Os geossímbolos são determinantes na escolha da localização, por exemplo, é necessário observar a localização da nascente do sol e do poente, para centralizar o marco principal do axé. Um terreiro de candomblé consagrado ao orixá Oxalá,⁶ por exemplo, precisa ser erguido no ponto mais alto de uma localidade ou numa altitude mais elevada em relação ao nível do mar por se tratar de uma energia do ar. É por isso que o *Ilê* onde desenvolvemos nossa pesquisa está numa altitude de 100 metros. Percebe-se que há uma transformação do espaço na paisagem geográfica nos terreiros, desde a construção do espaço central, chamado de barracão, até as áreas urbanizadas onde residem as pessoas.

Educar no espaço sagrado do *Ile Ijexá*

Os cotidianos de terreiros ensinam de vários modos. Contudo, um elemento crucial une e costura todos os aprendizados: o pertencimento. Pertencer a uma casa de axé que cotidianamente liga e religa nossas vidas aos ancestrais é o embrião, para que o povo de santo faça nascer um diferente modo de cidadania. O candomblecista, a candomblecista são cidadãos de axé. Esse é o principal aprendizado, utilizado *dentrofora* do terreiro.

No terreiro tudo ensina e aprende. Os rituais, a cozinha, as rezas, as danças, as músicas, os toques, a geografia do espaço. (CAPUTO, 2012a) Sendo esse o espaço sagrado o caminho metodológico, para aprendizagens que, muitas vezes, ocorrem no fazer brincando,

e no brincando fazendo. Formas lúdicas também utilizadas nas escolas convencionais, mas que, dentro do *ilê*, acontecem sem hora marcada, sem tempo previsto ou formalizada. Outro modo de “aprenderensinar” observado nesse terreiro pesquisado refere-se às oficinas que utilizam a água e o barro, matérias primas naturais usadas para cura e para o artesanato. As oficinas são aulas de arte, com foco na prática da cura, dentro das ricas culturas trazidas pelos nossos ancestrais.

Outro aprendizado geográfico que ganhamos quando visitamos o terreiro pesquisado foram os conhecimentos produzidos nas rodas de conversas em que a natureza está sempre no enredo das histórias mitológicas contadas pelos os mais velhos através dos *Itans*. Os *Itans* são mitos em que os Orixás apontam para uma longa memória em que os Deuses habitavam a terra, uma necessidade de explicação da vida, dos fatos, das ações de um povo. (BASTIDE, 2001; VERGER, 1981; PÓVOAS, 2007)

Os terreiros são considerados como guardiões da palavra, por manterem ainda viva a tradição oral como forma de registrar os seus fatos históricos, gerando dessa forma, segundo Benites (2009, p. 32), a mitologia. De acordo com este autor, sempre há uma narrativa mitológica (*Itan*), um exemplo capaz de justificar qualquer coisa e qualquer prática, que não deve ser interpretado como curiosidade científica, mas sim como o reviver de uma mentalidade primordial. Entre vários *Itans* contados pelo povo nagô em suas narrativas no dia a dia do *ilê*, trazemos um que ouvimos no terreiro em uma das nossas visitas em que o Babalorixá Katulembá contava para as pessoas que estavam presentes. Depois que terminou a conversa ficamos sabendo por ele, que este é um dos *Itans* que ele ouviu de seus antepassados e que ele reuniu em uma coletânea escrita para que a memória não se perdesse.

Contam os mais-velhos que, tempos depois da criação do mundo, Olorum andava querendo saber como os humanos entendiam o espaço no tempo e o tempo no espaço.

Tinha que escolher um embaixador de tarimba: firme, decidido, paciente, profundamente observador e, principalmente, que soubesse aguardar sem dar um vacilo. Ninguém melhor do que Iroco, o Mestre do Tempo. Dito e feito: Olorum mandou e Iroco veio ao Iluaiê, para descobrir o que Olorum queria saber. Iroco recebeu ordens de procurar uma aldeia muito antiga e

conversar com Iroju, que era o morador mais velho do lugar. Procura daqui, procura dali, e ele terminou tendo informações sobre a aldeia, onde ele podia encontrar Iroju, o morador mais velho entre os mais-velhos da Terra. Depois de dias procurando, Iroco encontrou um homem que tinha uma boa informação. Iroco, chegou, bateu palmas e o homem veio atender. Terminou dizendo assim:

– Ah, moço, eu estou muito contente hoje. Um filho meu, que está ausente há muito tempo, vai chegar daqui a três dias. Logo, logo, ele vai estar aqui e o tempo é muito curto para eu tomar as providências que quero.

O homem conversou muito e animou Iroco a prosseguir. Disse que a casa do velho ficava perto dali e indicou a direção. Iroco agradeceu e se despediu. Andou muito, até que precisou procurar outro informante. Terminou encontrando outro homem, que pouco conversou. Apenas disse o seguinte:

– Ah, moço, eu estou muito preocupado com a ausência de um filho meu. Olhe, ele saiu tem uma hora e ainda não voltou. Eu não aguento mais essa demora. Tanto que eu queria saber em que lonjura ele está...

Iroco ficou por ali, olhando o mundo, esperando pacientemente, para colher mais alguma informação. Mas o homem continuava amuado e não adiantou puxar conversa. Para se ver logo livre da visita, o homem informou:

– Dizem que a casa do velho que o senhor procura fica para as bandas de lá... Mas é muito longe. Mas muito longe mesmo...

E apontou na direção a ser seguida. Iroco se despediu agradecido e se pôs a caminho. Para sua surpresa, logo depois da primeira curva da estrada, avistou a casa do velho, embora tivesse recebido a informação que a casa ficava muito longe. Andou só um pouquinho e foi logo chegando aonde queria.

Mas antes de se aproximar da casa de Iroju, Iroco resolveu descansar um pouco para pensar. Sentou-se numa pedra, debaixo de um arvoredor e ficou pensando sobre tudo o que viu e ouviu, naquela tão longa e, ao mesmo tempo, tão curta viagem. E ele terminou concluindo que nem precisava mais conversar com Iroju, pois já sabia a resposta para ser dada a Olorum: **A distância e o tempo têm o tamanho da preocupação.** (PÓVOAS, 2004, p. 22, grifo do autor)

Os *Itans* no candomblé apresentam extrema importância. São eles que imprimem as suas marcas, suas reformulações da natureza, transformando de “simples” elemento natural, objeto de exploração do ser humano a um elemento sagrado deste culto e para os adeptos do mesmo. O espaço, o tempo, longe, perto, tarde, noite, logo ali, é desta forma, recriado a partir das experiências do espaço e tempo vivido pelos candomblecistas que se aprende geograficamente. Para Corrêa (2001), o espaço vivido é o espaço construído pelas nossas relações simbólicas expressa nas significações que imprimimos nesse espaço, “rico em simbolismo que vão traduzir em sinais visíveis não só o projeto vital da sociedade, subsistir, proteger-se, sobreviver, mas também as suas aspirações, crenças, o mais íntimo de sua cultura”. (CORRÊA, 2001, p. 32)

Durante a observação no terreiro percebemos coisas assim: permanecer e conviver no espaço do terreiro, mas tendo consciência do espaço coletivo, que é de todos nós, os espaços dentro do terreiro, a vegetação, as pedreiras, os rios, os pássaros os bichos enfim tudo que pertence, ao terreiro pertence à comunidade, é necessário colocar isso em evidencia, para que haja um equilíbrio, e entender que o pertencer é uma das primeiras formas de se fazer educação dentro do terreiro. De acordo com Katulembá, Babalorixá, do terreiro pesquisado, “não devemos trazer os costumes lá de fora. O terreiro tem outra dinâmica deixada pelos nossos ancestrais que é diferente da cultura do nosso país e esse país não tem a ideia do pertencer”.⁷

A geografia como forma de “ensinoaprendizagem” das questões espaciais necessita trazer para o cotidiano escolar, temas/conceitos que são cruciais na vida social dos povos de terreiro. Os terreiros de candomblé proporcionam, dessa maneira, uma transversalidade que permite discutir temas/conceitos que vão desde a formação sociocultural, passando por questões ambientais e pela noção de localização espacial. A cultura viva do terreiro e sua abordagem espacial destacam-se num campo para formação lógico-espacial, bem como cultural, e enriquecendo as relações socioculturais e humanas.

(8) s. m. Cargo ocupado exclusivamente por homens, em várias categorias; espécie de padrinho e que não vira no santo. (PÓVOAS 2007)

(9) s. m. Cargo ocupado exclusivamente por mulheres que não vira no santo. (PÓVOAS 2007)

(10) Resumidamente, *As águas para Oxalá* é um ritual que acontece, geralmente, no mês de janeiro, em que os praticantes da religião prestam homenagem e honraria ao Orixá Oxalá, considerado o mais velhos entre os orixás, que também é visto como orixá da paz e da sabedoria. É também o patrono do terreiro em que realizamos a pesquisa. Resposta do Babalorixá do Terreiro, Katulembá em conversa informal na visita que fizemos ao terreiro em julho de 2014.

(11) Palavra yorubá que significa refeição.

Os orixás e sua relação com o meio ambiente: uma relação sustentável

Ao longo do tempo, no terreiro pesquisado, as crianças ouvem sempre os mais velhos falando sobre a importância da terra e das coisas que foram criadas e como esses artefatos culturais e materiais são utilizados na prática religiosa. “Quando chego à escola e a professora fala da formação das águas, dos rios e mares fico pensando em Oxum, Iemanjá e do quanto elas nos presenteiam com suas riquezas em forma de peixes e água para beber”, fala o *ogan*⁸ Mogbá de 16 anos. Essas e outras falas foram ouvidas nas rodas de conversas com as crianças e os jovens do terreiro durante nossas visitas. Além do *ogan* Mogbá conversamos com Irolebum, 16 anos, Ojoiná, 14 anos e Maria Eduarda, 13 anos. Também ouvimos deles/a que “*quando a professora fala da fauna ou da flora não tem como não se lembrar de Oxossi ou de Ogum!*” diz Ojoiná, e ainda “*Tá vendo aquela árvore lá? Ela é Iroco, meu Orixá*”, complementa Irolebum e a conversa segue. Saberes de dentro do terreiro inter cruzados com os saberes geográficos que muitas vezes não são conhecidos pelos professores. Na comunidade de axé, os mais velhos e os mais novos compartilham axé e experiências que servem para vida, para entender a criação do universo e o tempo.

Outra observação realizada durante a pesquisa foi sobre o conceito de tempo, nesta comunidade, que é de tradição nagô, na qual o sistema boca ouvido é utilizado na construção dos saberes partilhados nas rodas de conversa. Por exemplo, durante as visitas ao terreiro, ouvimos coisas assim: “*o ritual amanhã será ao entardecer*” dizia a *ekedi*⁹ Corobi, se despedindo do grupo antes de dormir e no fundo da sala o *ogan* Fadori faz outro lembrete: “*vamos dormir pessoal que as Águas para Oxalá*¹⁰ *será na madrugada*”. Em maio de 2014 quando voltamos ao terreiro, mais uma vez, a organização do tempo é apresentada dentro de uma lógica nagô: “*O presente da Oxum, será na lua cheia*” e não esqueçam que a oficina de plantas medicinais “*será amanhã pela manhã*”, lembra o *Ogan* Oloriba na roda de conversa que se formou logo após o *ajeum*.¹¹ Não se usa o horário civil, convencional, sempre é pelas ordens da lógica do povo nagô, quase não se vê pessoas com relógio no terreiro ou consultando celular, mas é comum ver as pessoas olhando para o céu, para ver a posição do sol.

Ligado a estes ensinamentos, está o Orixá Tempo – de origem Angola e Congo – semelhante ao Iroco, da Nação Ketu e a Loko, de Nação Jeje. (PÓVOAS, 2007) Para os candomblecistas, Tempo é o senhor das estações do ano; regente das mutações climáticas. Ele está sempre em movimento, entre uma e outra extremidade dos polos. O Tempo é equilíbrio e desequilíbrio, ao mesmo tempo, ele é o segundo, o minuto, a hora; representada o momento também de maior purificação, feita através do banho com ervas, água do mar, de cachoeira, de rio, de mina e de chuva. A partir dos saberes que circulam nos terreiros e que chegam às escolas pelos praticantes da religião podemos articular rodas de conversas para discutirmos o movimento da terra e sua influência no clima, das estações do ano, na água do mar (maré alta e baixa), nas fases da lua. A relação do tempo que os povos nagôs utilizam é de uma singularidade cultural trazida pelos nossos ancestrais, preservadas e atualizada pelos pertencentes da religião, mas que pode ter circularidade a partir do nosso reconhecimento cultural e histórico no processo de escolarização.

A importância da religião de matriz africana para o ensino da geografia no ensino fundamental e médio

O ensino de geografia sempre foi ponto de preocupação para os professores que estão na educação básica. Desde a gestão e organização do tempo da aula, organização do conteúdo, o espaço da sala de aula como limitador de aprendizagem à utilização escassa de recursos pedagógicos. Para muitas escolas da região sul da Bahia, as aulas da geografia se limitam a transmissão oral de conteúdo engessado em livros didáticos desatualizados e descontextualizados. A geografia se relaciona com as práticas cotidianas. O terreiro de candomblé pode ser então um espaço onde se aprende de forma constante a se orientar e a saber dos significados da herança afro-brasileira. Os processos de ensino e aprendizagem podem ter uma grande potencialidade de proporcionar uma série de atividades relacionadas ao espaço sagrado, e ao processo de ensino de geografia na escola.

Figura 2: Marco principal de uma casa de candomblé: porta principal de entrada, ao sul.



Fonte: Acervo de Nunes (2014) para esta pesquisa.

O candomblé como religião afro-brasileira se destaca na caracterização dos espaços e seu significado. Nada é vazio de significado. Cada espaço possui em si um universo abrangente cheio de elementos simbólicos que se ligam a prática social e religiosa. São potências que podem ser utilizadas como uma alternativa interdisciplinar conectada com o fazer “dentrofora” da escola para o ensino da geografia.

A partir desse olhar, propomos uma aprendizagem articulada com a realidade da qual as crianças e jovens não só fazem parte, mas reconhecem a sua existência. Para as crianças pertencentes ao terreiro, esse lugar é o lugar da vida, da sua cotidianidade, onde aprendem a respeitar e a reverenciar a natureza com toda a sua simbologia religiosa.

Depois de observar o terreiro, temos algumas sugestões baseadas em saberes e princípios da organização espacial religiosa estabelecida pela prática afro-religiosa.

O quadro abaixo é um resumo do que propomos como articulador para uma das múltiplas atividades que poderão ser desenvolvidas a partir dos conhecimentos que circulam nos terreiros de Candomblé.

Quadro 1: Aprendendo geografia com as tradições nagôs

ORIXÁ	ESPAÇO	PRÁTICA	APRENDER/ENSINAR GEOGRAFICAMENTE
Exu	Entradas e portas e ruas. através da encruzilhada, que corresponde os pontos cardeais	Princípio da comunicação, por isso é o primeiro a ser referenciado.	Localização; orientação Migrações Internas/ externas, MOVIMENTOS POPULACIONAIS. Meios transportes/rodovias Geologia.
Ogun	Entradas e caminhos	Estrada, cuida dos objetos de ferro e aço, o segundo a ser referenciado.	A mineração Urbanização. Agricultura
Oxossi	Mata	Cultivo da mata e das plantações, o grande pesquisador.	Vegetação.
Logun-Edé	Mata e Agua.	Cultivo da mata e das águas, e das nascentes.	Vegetação Meio-ambiente hidrografia
Ossãe	Folhas	Cultivo das plantas medicinais e de culto, pai da cura pelas folhas.	Vegetação Agricultura
Oxum	Rios e águas doces	Fontes, flores e rios (dentro e fora do terreiro).	Hidrografia.
Iemanjá	Águas salgadas, espumas do oceano	Dentro e fora do terreiro (ir ao mar).	Oceanografia
Naná	Chuva e lagoas	Água doce e parada, lamas e limos.	Hidrografia/Climatologia
Oxalá	Atmosfera: criação inteira	A respiração e elementares da criação.	Climatologia

Fonte: Acervo de Nunes (2014) para esta pesquisa.

A configuração religiosa se expande pelo espaço que constitui o terreiro de candomblé ao mesmo tempo em que se liga em um universo maior de significado, desde o processo de comunicação relacional até os mais amplos ambientes sociais e naturais. Cada constituição das esferas naturais se justifica em um universo amplo que é utilizado de forma singular na educação no terreiro, constituindo-se não só de espaços divinos, divinizados, mas também humanos e amplamente respeitados. O fogo, o ar, a terra, a mata, as águas não são apenas forma amorfas utilizadas, mas sagradas, temidas e reverenciadas. São os domínios dos Orixás, que se manifestam nos fenômenos da natureza e nos cultos, nas cabeças de seus religiosos.

Conclusões provisórias

O terreiro como campo de pesquisa apresenta a importância da religião afro-brasileira para as que pessoas conheçam e reconheçam. O espírito de religiosidade que cobre os espaços sagrados faz com que seus adeptos encontrem a razão que os motivou a buscá-lo, seja pela fé, seja pela curiosidade, seja pelo valor que se dá à arte, a cultura e à própria natureza do espaço, entendendo que sacralização não vem da localização geográfica e sim da ritualística que implantou os axés no território e dos sentidos que os sujeitos imprimem a esse espaço.

Nosso estudo não está acabado. É um esboço com o qual buscamos ir além de simplesmente atingir objetivos. Queremos deixar pontos vazios, não abarcados, com a meta de fomentar conhecimentos futuros. Acreditamos que a geografia no ensino fundamental e **médio, e até mesmo na** universidade, deveria também abordar a importância que os terreiros dão ao território em que suas comunidades estão encravadas. Ali, tudo o que se faz está sob a ótica da dimensão do sagrado. O solo é sagrado, as plantas também. E os seres humanos situados no seu território compõem, junto com plantas, bichos e minerais a sustentação da vida em nosso planeta.

The geographical organization of Candomblé yard contributing to geography teaching

Abstract: This article is the result of a survey conducted on teacher training and the teaching of geography. Its purpose is to describe the organization of geographical space sacralized yard of Candomblé religion with African roots and present it as interface “natural space” and “urban space”, highlighting the importance of geography to religious practice in Candomblé and the teaching of geography. From an ethnographic approach, we reflect about the yard spaces of Candomblé *Ile Axe Ijexá Olufon Orixá*, located in the neighborhood Santa Ines, in Itabuna, Bahia. We consider its geographical organization as an educational pedagogical element to the teaching of geography. We can highlight the yard makes use of elements of geography, contributing as a source of research, study and teaching, as well as religious synthesis, helping to maintain and recreate traditions and african-brazilian cultures.

Keywords: Education in the of Candomblé yard. Educational networks. African influence. Geographical space. Cultural geography

Referências

- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- BASTIDE, R. *O Candomblé da Bahia: rito nagô*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BENITES, T. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp085221.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2015.
- CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012a.
- CAPUTO, S. G. Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012b.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. *A geografia cultural*. Florianópolis: EdUFSC, 1995.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. As abordagens da geografia cultural. In: INÁ, E. de C. et al. (Org.). *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). *Paisagem, textos e identidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- CORRÊA, R. L. et al. O terreiro de candomblé: uma análise sob a perspectiva da geografia cultural. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, v. 3, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.tecap.uerj.br/pdf/v3/aureanice.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- CORRÊA, R. L. *Sobre a geografia cultural*. 2007. (Textos NEPEC, 3).
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Martins Fontes: São Paulo, 1992. 191 p.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- PÓVOAS, R. C. Dentro do quarto. In: CAROSO, C.; BACELAR, J. *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2006.
- PÓVOAS, R. C. *Itan de boca a ouvido*. Ilhéus, BA: UESC, 2004.

PÓVOAS, R. C. *Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco*. Ilhéus: Editus, 2007.

ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Religião, identidade e território*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ROSENDAHL, Z. *Espaço e educação na geografia cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/8090/5875> >. Acesso em: 30 jun. 2016.

ROSENDAHL, Z. *Espaço e religião: uma abordagem geográfica*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 92p. (Coleção Geografia Cultural).

VERGER, P. F. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio; São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

VERGER, P. F. *Lendas Africanas dos Orixás*. Disponível em: < <http://lelivros.top/book/download-lendas-africanas-dos-orixas-pierre-fatumbi-verger-em-epub-mobi-e-pdf/> >. Acesso em: 10 nov. 2014.

Resenhas

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: 1 edições, 2015.

Inicialmente antes de escrever a resenha do livro *O aracniano e outros textos* (2015) é preciso descrever algumas linhas biográficas do autor, o educador francês Fernand Deligny (1913-1996). Desde já, cabe destacar que este livro é o primeiro e único livro do autor traduzido em língua portuguesa, pois ele ainda é pouco estudado no Brasil no campo da educação. O pensamento deste pedagogo é inclassificável, ele cruza os campos da filosofia, da educação, da arte e da literatura. Sua prática pedagógica contorna um processo de escritura que acontece continuamente durante as investigações e as experiências na área da educação junto aos autistas. Logo, a leitura deste livro nos convoca ao deslocamento de leitura, não tão somente em relação aos procedimentos de escrita que o pedagogo apresenta junto a arte literária, mas também, ao acesso a outra potência de agir em educação, ainda marginalizada dos espaços da pedagogia.

Sônia Regina da Luz Matos
Professora da Universidade de
Caxias do Sul (UCS)

Então, conforme anunciado, aponto algumas linhas da biografia do professor Deligny, que desde 1927, trabalhou junto às crianças e aos adolescentes que eram classificados como inadaptados socialmente ou considerados “à parte da sociedade” (DELIGNY, 2015). Encontramos registros inéditos sobre sua experiência como educador no *hôpital psychiatrique à Armentières*. Esse trabalho aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial e desdobrou-se em outras experiências pedagógicas. Uma delas foi junto a clínica *La Borde* com o grupo de estudos do psiquiatra Félix Guattari. A partir de 1967, ele se instala na região de *Cèvennes*, construindo coletivamente uma rede de espaços de acolhimento e de investigação, que ele denominou de “rede aracniano” (DELIGNY, 2015).

As atividades educativas desta rede são influenciadas pela experiência de ensaísta, de poeta, de escritor e de cineasta. Deligny escreve e publica, constantemente, seus pensamentos pedagógico e investe nos conceitos das áreas de etologia e de antropologia. Sendo assim, elabora um procedimento cartográfico a partir de traços, de linhas e de mapas que constituem os percursos dos movimentos do cotidiano dos autistas. A investigação cartográfica

sobre a “experiência autística” (DELIGNY, 2015) deste educador é reconhecida como uma prática pedagógica inédita. Prática citada nos livros e entrevistas do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) e do psicanalista Félix Guattari (1930-1992). Nesse sentido, cabe destacar que estes dois pensadores franceses, expressam a ideia de que Deligny assumiu profissionalmente uma vertente de atuação educativa próxima da psicanálise institucional, que percebem o autismo como uma produção singular de existência.

Na França, após dez anos de sua morte se retomam as investigações e os estudos sobre sua obra. A partir de 2007, a editora *L'Arachnéen*, publica um volume com algumas obras de *Fernand Deligny* e reedita outras. No Brasil, o trabalho deste pedagogo é pouco conhecido, somente em 2015 contamos com uma primeira tradução brasileira do livro que disponibilizo nesta resenha: *O aracniano e outros textos* (2015). O objetivo da resenha é mostrar alguns conceitos deste autor, do movimento aracniano e de suas experimentações pedagógicas com os autistas. Ainda é importante destacar que o livro não versa sobre uma transposição didática que apresenta modelos de práticas escolares junto ao trabalho com os autistas.

Diante destas palavras introdutórias, digo que o presente livro é composto por dois eixos de leitura, um primeiro é o texto *O aracniano*, redigido entre 1981 e 1982, contendo 59 fragmentos que nos remetem a mesma denominação do título do livro. Um segundo eixo de leitura é aglutinado ao subtítulo: *Quando o homenzinho não está (aí)* que é composto por 14 breves textos redigidos entre 1976 a 1982, em gêneros de ensaios e artigos. Ainda nesta publicação constam mapas do percurso dos autistas, produzidos entre 1976 e 1977. Além disso, há um conjunto de fotografias das instalações das crianças autistas que moravam no espaço aracniano, na região de *Cévennes*, em 1969.

Então, o primeiro eixo de leitura, o texto *O aracniano* é escrito em fragmentos e sua inspiração conceitual retirada do campo da etologia que estuda as espécies de animais, como as aranhas. O seu projeto pedagógico denominado de aracniano é coletivo e envolve as crianças autistas, as suas famílias e os educadores. Assim, todos vivem no mesmo espaço rural. Sendo que, este espaço rural é dividido em pequenos territórios, assim, cada território tece uma parte da linha da teia de aranha, que se transforma em uma rede que investiga o agir autista. Com isto, o movimento aracniano acompanha, descreve e escreve o espaço da “experiência autista”.

(DELIGNY, 2015) Para registrar essa experiência, o grupo elabora a montagem de mapas que constituem os trajetos que as crianças autistas fazem em seu cotidiano. Os mapas acompanham a experiência das “linhas de errância de crianças ‘autistas’”. (DELIGNY, 2015, p. 41) Elas são errantes porque as crianças não funcionam pela consciência dos atos. Por meio desta prática investigativa, o pedagogo diz: “o meu projeto: dar à palavra *aracniano* – ao meu ver estonteante – um sentido digno de sua harmonia e de sua amplitude”. (DELIGNY, 2005, p. 22) Afirma-se assim, que o pensamento aracniano descentraliza as práticas pedagógicas do autismo das representações psicopatológicas e investe em rastrear e em apreender com as singularidades produzidas pelo projeto.

O segundo eixo de leitura do livro que é composto por 14 breves textos, se inicia com um texto de 1976. Ele foi redigido para um congresso de psicanálise e publicado em uma revista francesa e uma italiana, intitulado: *Esse ver e o olhar-se ou o elefante no seminário*. A escritura do artigo tem um tom de ensaio descritivo, pois apresenta um dos mapas que constitui o percurso dos autistas. O texto descreve a invenção de vários símbolos que possibilitam a leitura e a interpretação cartográfica dos percursos das pessoas que viviam no espaço aracniano. Cabe destacar que ao mostrar o funcionamento cartográfico nos deparamos com um outro plano de vocabulário, tais como: linhas, anel, traçar, ângulo, entrelinhas, desvio, deriva, ideologia, microideologia, linguagem vacante, linguagem em falta e na falta de linguagem.

No outro texto *O agir e o agido*, escrito em 1978 para uma edição italiana, segue outra descrição de mapa, neste ele amplia as questões conceituais já demarcadas no texto anterior, porém remarca algumas críticas ao tipo de psicanálise que classifica o autismo e o determina como patologia. Posição essa que vai acompanhar outros textos em sua vida profissional.

Logo, outro ensaio: *A arte, as bordas... e o fora*. O ensaio, também é publicado em italiano, em 1978. Conceitualmente, Deligny mostra que “a linha e a linguagem eram de idêntica natureza” (DELIGNY, 2015, p. 148) e a linha expressa-se nos mapas dos trajetos do cotidiano dos autistas. Os mapas apontam alguns elementos da linguagem que a “experiência autista” (DELIGNY, 2015) produz e que essa experiência vive uma linguagem fora da relação direta e hierárquica entre sujeito e objeto.

(1) Ele utiliza como sinônimo de mapa.

Na redação do texto *Carteira adotada e carta¹ traçada*, publicado por uma editora italiana, em 1979, ele diferencia sua relação com o Partido Comunista Francês e sua experiência na elaboração da cartografia junto ao movimento aracniano. Passa a valorizar essa última experiência porque ela não exige filiação ideológica. A experiência no Partido Comunista Francês o vincula por meio de uma carta que representa a adoção de uma ideologia. Já com a experiência do movimento aracniano ele se vincula aos mapas do traço das “crianças cujos trajetos são traçados [...] não tende de forma alguma para uma globalidade em que o absoluto ideológico se reencontraria, endêmico”. (DELIGNY, 2015, p. 157).

A *criança preenchida*, divulgado em 1979, trata da relação topológica, que são as “áreas de estar” que expressam os movimentos topográficos dos autistas. Esses movimentos constituem os mapas e os trajetos registrados e interpretados como linhas errantes do agir autista. O pedagogo define dois tipos de “topos” ou registros dos espaços autistas, a topologia e a topografia. Os dois tipos de registros permitem traçar o agir autista que conjuga “ ‘o tempo’ fora do tempo” (DELIGNY, 2015, p. 163), pois esse agir funciona pela lógica do “topo” ou espaços que não se sujeitam a linguagem oral, espaços refratários a falação. Por meio da topologia e da topografia, ela aponta uma outra plasticidade pedagógica, que pode ser analisada a partir dos espaços ocupados pelo agir autista.

Ainda neste mesmo ano, o pedagogo publica em italiano um breve ensaio denominado *Esses excessivos*. Ele elabora uma resposta direta a academia que somente valida como produção intelectual a classificação e ou a posição de conhecimento mais universal sobre os estudos com os autistas. Ele se posiciona afirmando que não comunga com o que ele chama de falação intelectual em busca do universal e do verdadeiro. Ele defende que sua produção se faz a partir dos “topos”, ou seja, traça o espaço do agir autista, sem assumir um manual ou modelo que caracterize o autismo.

O humano e o sobrenatural é um texto envolto na ideia da vacância da linguagem das crianças autistas. Ele inicia o texto argumentando que elas desproveem da intenção de vagar e de balançar o seu corpo. Elas não acompanham o ato da consciência, o que elas fazem é o uso do seu corpo humano não como segregação, como faz o homem em muitos momentos da história da humanidade. A vacância da linguagem produz um espaço único

de relação refrataria com a língua e com os gestos. Neste momento ele crítica o conceito de humanidade e linguagem humana.

A exibição é um título publicado em italiano, em 1980. O educador elabora sua posição desconfortável em relação a posição da psicanálise quando ela refere-se ao inconsciente e a linguagem dos autistas. Afirma que não compreende a língua psicanalítica. Fala que essa língua não faz parte da língua do repertório arcaico, a língua que o interessa é de “quem vê um autista viver”. (DELIGNY, 2015, p. 180)

Em 1978, escreve para um colóquio, em Paris, sobre o tema *A liberdade sem nome* e destaca que o autista tem a potência de ser refratário ao poder da língua do homem e que a potência da “experiência autista” (DELIGNY, 2015) se encontra no agir sem direcionamento ideológico e nada identitário. Trata-se, portanto, de um tipo de liberdade à deriva, de vivacidade desconhecida por nós, os homens.

O artigo *Semblant de rien*, refere-se a 1981, escrito em italiano. A tradução dele não acontece para língua portuguesa porque é uma expressão francesa que dispara vários significados e o autor mescla o uso dos significados do título durante a sua escrita. A ideia da frase “*semblant de rien*” nos remete a ideia de um semblante significa o que? Para quem? Para quem o semblante não significa nada? Para os autistas. O semblante emite signos. Essa emissão signífica não representa nada para eles. A língua que conhecem é a língua do agir em gesto, por isso, a expressão autística é uma língua estrangeira para os homens que vivem das palavras e sua verossimilhança com os signos.

No mesmo ano, publica numa revista francesa o ensaio com o título *O obrigatório e o fortuito*. O texto trata do tema da guerra, no período em que viveu em *Armentières* e “era professor primário encarregado de instruir crianças retardadas”. (DELIGNY, 2015, p. 198) O pedagogo se refere a ideia de que a obrigação é uma ação presente quando os homens estão diante da guerra e diante de instruções instituídas por culturas e instituições. E mesmo diante da guerra e das instituições a experiência do obrigatório chegava as crianças retardadas² como um elemento desconhecido e sem referente.

Na data, em 1981, o texto *Convivência* é editado num congresso americano sobre o tema sexualidade e linguagem. O professor mostra que há um Ser subjetivado a linguagem da sexualidade, este Ser está escrito em letra maiúscula porque é determinado pela

(2) Lembrando que este é o conceito usado pela literatura científica e especialidade nos anos de 1940. Deligny o usa de maneira a demarcar uma certa ironia e oposição a classificação institucional.

convivência do homem. Ele constata que com a “experiência autista” (DELIGNY, 2015), por ser refratária a subjetivação da linguagem, ela não é atingida por essa linguagem. Assim, a convivência autista se distingue da convivência do homem. Convivência, retirada dessa experiência autista que se encontra vinculada ao agir sem Ser subjetivado aos signos da sexualidade do homem.

A voz faltante, publicado em italiano, em 1982, faz parte do penúltimo dos textos escolhidos para compor este livro. O pedagogo escolhe apresentar o paralelo entre as palavras homofônicas na língua francesa: a voz (*voix*) e a via (*voie*). Em sua experiência no asilo, ele reconhece que o ato da ausência da fala por parte da maioria dos autistas produz outro efeito na relação com a linguagem. O efeito dessa relação passa pela via do traço e dos trajetos produzidos pelo “agir autista” (DELIGNY, 2015) que se faz pela linguagem não-verbal. Talvez, por isso à “experiência autista” (DELIGNY, 2015) acione algo estrangeiro e desconhecido ao humano. Se a voz é ausente, é um indicativo de que a investigação com os autistas exige uma via novo para se pensar a supremacia dada a linguagem oral na relação humana.

O último ensaio, compõem o segundo eixo de leitura do livro e ganha espaço como título: *Quando o homenzinho não está (aí)*. A redação do texto refere-se aos fragmentos e as anotações de quem escreve um diário de pensamentos do tipo aracniano. As anotações versam sobre muitos conceitos já demarcados nos textos anteriores e sobre as vivências nos asilos e no movimento aracniano junto as crianças, principalmente junto ao Janmari, adolescente autista que o professor Deligny adotou.

Para finalizar, reintero que o livro é composto por várias singularidades conceituais de experimentações em pedagogia. Uma das singularidades é que o livro se faz junto ao território de artes, tais como: escrita literária, fotos, imagens dos mapas, ou seja, ele flerta e se produz por meio de uma ínfima parte do pensamento do educador Deligny como um aracniano. O desafio da leitura deste livro é que ele escreve sobre práticas pedagógicas que trabalham com o radicalidade de investir no autismo como existência e com o rigor de retirar dela uma potência singular de vida, experimentando outro tipo de educação para o homem. Poderemos desfrutar desta leitura como uma prática única que nos ensina a pensar como é uma pedagogia que se faz junto com o agir autista e não sobre o agir autista.

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	300 exemplares

en

A medicalização e suas várias faces: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar

Thaís Seltzer Goldstein

A produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula

Francine Costa De Bom

Grupo de professores: a (des)construção da queixa sobre violência e indisciplina escolar

Anderson de Carvalho Pereira

Clic! E era uma vez: narrativas verbovisuais em histórias escritas por crianças

Liane Castro de Araujo

A organização geográfica do terreiro de candomblé contribuindo para ensino da geografia

Luzineide Miranda Borges

Raimundo Nunes de Oliveira

Stela Guedes Caputo

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: 1 edições, 2015.

Sônia Regina da Luz Matos

ISSN 2317-0956



9 772317 095000

t
ra
s
e
i