



EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.32 n.2



ESCOLA, APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS

JUL/DEZ 2007

Educação & Realidade - v. 32, n. 2, jul/dez 2007

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

Diretora: *Malvina do Amaral Dorneles*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina Dorneles (DEE), Margareth Shäffer (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio Nôvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Gustavo Fischman (EUA), João Wanderley Geraldi, Jorge Larrosa Bondía (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alise Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Ana Carolina Damboriarena Escosteguy, Fernando Becker,

Fernando Seffner, Neusa Guareschi, Rosa Hessel da Silveira

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Ana Maria Marson

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Marcus Vinicius Rossi da Rocha

Bolsista

Carola Freire Saraiva

Capa

Vera Lúcia Gliese

Citação, na contracapa, extraída de: NIETZSCHE, Friedrich.

Ecce Homo: como alguém se torna o que é. (Tradução Paulo

César de Souza) São Paulo: Cia. das Letras, 1999. P. 86.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br

jul/dez 2007

ESCOLA, APRENDIZAGEM, DIFERENÇAS



v. 32n. 2

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CEB/933

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRENIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educereal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



v.32 n.2

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial

5

Editorial

School, Learning, and Differences

Escola, Aprendizagem e Diferenças

Life Images and Life Through
Images: three notes on the movies
and educating the gaze
Jorge Larrosa

7

Las Imágenes de la Vida y la Vida
de las Imágenes: tres notas sobre
el cine y la educación de la mirada
Jorge Larrosa

A Certain Music Band:
representations concerning
homosexuality in a public school
Cláudia Regina Santos Ribeiro

23

Uma Certa Banda de Música:
representações sobre a
homossexualidade numa escola
pública
Cláudia Regina Santos Ribeiro

The Constitution of the
Gaucho Identity in the
Classroom
**Letícia Fonseca Richthofen
de Freitas**

49

A Sala de Aula como um Espaço
que Constitui a Identidade Gaúcha
**Letícia Fonseca Richthofen de
Freitas**

Teachers' Narratives on
Language(s) Used in Deaf
Education
**Lodenir Becker Karnoppe
Madalena Klein**

63

Narrativas de Professoras Sobre
a(s) Língua(s) na Educação de
Surdos
**Lodenir Becker Karnopp e
Madalena Klein**



Contribution to the Study of
Attention and its Relationships
with Learning

**Maria Helena De-Nardin e
Regina Sordi**

79

Uma Contribuição ao Estudo da
Atenção e suas Relações com a
Aprendizagem

**Maria Helena De-Nardin e Regina
Sordi**

Notes and Inquietations
About the Object, Child and
Symbolism

Renata Sieiro Fernandes

95

Anotações e Inquietações Acerca do
Objeto, da Criança, do Simbolismo

Renata Sieiro Fernandes

Challenges to contemporary
school: a dialogue

**Jorge Ramos do Ó e Marisa
Vorraber Costa**

109

Desafios à Escola Contemporânea:
um diálogo

**Jorge Ramos do Ó e Marisa
Vorraber Costa**

RESENHA CRÍTICA

What we learn from
educational policies and practices?

Maria Clara Bueno Fischer

117

O que Informam as Práticas e as
políticas Educacionais?

Maria Clara Bueno Fischer

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* – no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



32(2): 5-6
jan/jun 2006

Editorial

Para saber, há que imaginar – escreve Didi-Huberman, convocando-nos a imaginar o inferno de Auschwitz, para assim dele termos “ciência”. Imaginar o imaginável (e não, ao contrário, mais uma vez invocar o inimaginável). Sim, procurar, receber, olhar e pensar “imagens” de algo que importa saber, em que pese este mundo tão completamente atapetado de figuras e mercadorias imaginárias. Entregar-se às imagens, para além da clássica separação entre mundo verdadeiro e mundo aparente, para inventar algo novo, como nos ensinou Nietzsche.

É nesse ambiente filosófico da relação entre imagem e vida, em nome de um trabalho de educação do olhar, que organizamos este número de *Educação & Realidade*, abrindo-o com uma conferência de Jorge Larrosa, feita por ocasião de um seminário realizado neste ano em Buenos Aires. O estudioso espanhol, companheiro de muitas andanças entre nós, na Faculdade de Educação da UFRGS, mais uma vez nos fala de linguagem, de narrativa, de educação pela e com a palavra e as imagens. Há uma recorrência em seus escritos, uma recorrência benjaminiana, de trazer para o campo da Educação aquilo que é da ordem da criação, da experiência – aquilo que enfim tem como critério principal a vida. Se, como Foucault, sabemos que há perigo na linguagem e nos discursos, é por dentro deles que havemos de lutar: falar “contra”, falar de outro modo, ler de outra forma, escrever diferentemente do que vimos escrevendo. Buscar, como diz Larrosa, uma saída, algo “fora” do que nos é dado, e da única maneira possível: com palavras. O autor vai além, nesta conferência que aqui publicamos: fala de fábulas e de cenas do cinema, convocando-nos a olhar de outro modo, a inventar, como o cineasta Kiarostami, novos exercícios de “mirar”, para que algumas formas cristalizadas de vida, como nossa relação com a infância, por exemplo, possam receber o frescor de outros ares, possam ser sacudidas em suas mesmices e insistências conservadoras.

Renata Fernandes dialoga com Larrosa, ao traçar suas inquietações sobre a criança e os simbolismos por ela construídos. Por sua vez, Lodenir Karnopp e Madalena Klein escrevem a partir de uma experiência com escolas de surdos, discutindo a complexidade do ensino de línguas – particularmente, da língua de sinais. No centro desse debate, certamente está o problema da aprendizagem, objeto do artigo de Maria Helena De-Nardin e Regina Sordi: elas se indagam sobre práticas contemporâneas de “prestar atenção”, compreendendo a atenção não como algo biologicamente determinado, mas antes como fenômeno cultural.

Estão no centro de nossas preocupações, neste número, os tantos “diferentes” que encontramos nas escolas: os atentos e os desatentos, os surdos e os ouvintes, as infâncias repetidamente narradas do mesmo modo e aquelas imaginadas de outro modo. Estão também os homossexuais e os músicos – sobre os quais escreve Cláudia Ribeiro. E estão os “diferentes gaúchos”, pensados por Letícia de Freitas. Na entrevista feita com Jorge do Ó e Marisa Vorraber Costa, outras diferenças emergem: diferenças de um outro tempo, a exigir uma outra escola. E, na resenha de Maria Clara Bueno Fischer, uma urgência: a articulação entre pesquisa em educação e práticas políticas.

Em todos esses textos, encontramos o desejo de autores que se propõem a ampliar os modos de pensar as múltiplas aprendizagens possíveis no ambiente escolar e nas práticas sociais mais amplas. Em todos os artigos, está presente o esforço genuíno de dedicação às micro-realidades, ao grão mínimo dos acontecimentos. Nesse esforço, nem o puro silêncio, nem a palavra absoluta, como escreve Georges Didi-Huberman no livro *Images malgré tout* (*Imagens, apesar de tudo*). Mas um trabalho, um tempo de trabalho sobre as imagens e as palavras – trabalho de conhecimento e de pensamento, necessário a todos nós, pesquisadores, professores e alunos.

A todos, uma boa leitura. Para saber um pouco mais. E imaginar, quem sabe, outros modos de ensinar, pesquisar e aprender.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



32(2): 07-22
jul/dez 2007

Las Imágenes de la Vida y la Vida de las Imágenes:

tres notas sobre el cine y la
educación de la mirada.

Jorge Larrosa

*Si otro mundo nos es dable
debe ser éste
desde unos ojos
que la diafanidad ha subyugado.*
Rafael Cadenas.

En la primera nota¹ se tratará de un gesto, en la segunda de una fábula y, en la tercera, de una imagen. El gesto podría definirse como un gesto nietzscheano, de ese Nietzsche que nos enseñó que no existe diferencia entre el mundo verdadero y el mundo aparente, que sólo hay apariencias, que no existe diferencia entre los hechos y las interpretaciones, que sólo los hechos se nos dan en tanto que interpretados, pero que nos enseñó también que no todas las apariencias ni todas las interpretaciones valen lo mismo, y que para medir el valor de lo que hay y de lo que nos pasa, de lo que nos parece que hay y de lo que nos parece que nos pasa, de lo que nos dicen y nos decimos que hay y de lo que nos dicen y nos decimos que nos pasa, el único criterio es la vida. La fábula pertenece a Peter Handke, a ese escritor y viajero, lector y observador, explorador de nuevas formas de caminar, de mirar y de escribir y, sobre todo, aventurero de la relación entre las formas de la atención al mundo, las formas del relato y las formas de vida. La imagen será de Abbas Kiarostami, uno de esos cineastas comprometidos en la renovación del realismo, pero de un realismo que sabe de su carácter de artificio (no en vano la retrospectiva que organizó, aquí en Buenos Aires, el Malba, se titulaba *Una poética de lo real*²), y uno de esos cineastas también que intenta una auténtica depuración de la mirada a la que podría convenirle el nombre de “infancia” (la exposición de Víctor Erice y Abbas Kiarostami que tuvo lugar en Barcelona el año pasado fue introducida con el motivo de “la doble infancia del cine”³).

La imagen que percibimos por primera vez la construimos inmediatamente apelando a nuestras antiguas experiencias, según el grado de nuestra sinceridad y de nuestro espíritu de justicia. No hay más experiencias vividas que las morales, sin exceptuar la esfera de la percepción sensible.

Friedrich Nietzsche.

Para comenzar, el gesto. Precisamente en estos mismos días está teniendo lugar en Barcelona un Festival de Arte Sonoro acompañado de una Instalación que con el título de “Sorderas” intenta problematizar los ambientes acústicos que, de formas apenas perceptibles, van minando nuestra capacidad de escuchar. El texto de la convocatoria del Festival dice lo siguiente:

Nos gusta escuchar los ruidos y trabajar con ellos, pero sabemos también que estos ruidos a menudo inoculan una suerte de sordera mental. Queremos escuchar con todo nuestro cuerpo y por ello, os invitamos a reflexionar y a realizar piezas sonoras que atiendan al exceso de verborrea, imágenes y sonidos que bajo la cobertura de la llamada información inundan nuestros oídos; a ese rumor

incesante y repetitivo que las consignas políticas pretenden grabar en nuestras mentes y nuestros comportamientos; a los extraños sonidos que generan las grandes concentraciones de poder; al modo en que continuamente se nos insta por doquier a considerarnos clientes, consumidores y no ciudadanos... a todo ese ruido que nos deja sin sonidos propios. Por ello, queremos preguntarnos qué es realmente lo que podemos escuchar; qué mecanismos operan esta gran sordera mental y social que nos aqueja y, sobretudo, interrogar nuestras/vuestras creaciones en tanto dispositivos de una escucha que se alza contra todas esas sorderas que habitan nuestro tiempo.

Si en lugar de un Festival de Arte Sonoro imaginamos un Festival de Arte Visual, podríamos sustituir “sorderas” por “cegueras” y la cosa podría sonar así:

[...]hay imágenes que inoculan una suerte de ceguera mental. Queremos atender a ese exceso de imágenes que inundan nuestros ojos; a esa proliferación de imágenes, incesante y repetitiva, que pretende actuar sobre nuestras mentes y sobre nuestros comportamientos; a las extrañas imágenes que genera el poder y que se dirigen a nosotros como clientes, como consumidores... y que nos dejan sin imágenes propias. Queremos preguntarnos qué es realmente lo que podemos mirar; qué mecanismos operan esta gran ceguera mental y social que nos aqueja y, sobre todo, interrogar nuestras/vuestras creaciones en tanto dispositivos de una mirada que se alza contra todas esas cegueras que habitan nuestro tiempo.

La estrategia, a la vez teórica y práctica, es muy simple: hay sonidos que nos hacen sordos, y hay que resistir a ellos, con otros sonidos, los que agudizan el oído, los que nos permiten escuchar, los que nos enseñan a escuchar... y hay imágenes que nos hacen ciegos, y hay que resistir a ellas, con otras imágenes, las que agudizan la vista, las que nos permiten mirar, las que nos enseñan a mirar. Personalmente, ni el sonido ni la imagen han sido mis objetos fundamentales de estudio. Yo he dedicado buena parte de mi trabajo al lenguaje, a la palabra, sobre todo a la palabra escrita, a la escritura y a la lectura. Pero el gesto es el mismo. Transcribiré apenas dos citas. La primera de Antonio Gamoneda: “¿Quién habla aún al corazón abrasado cuando la cobardía ha puesto nombre a todas las cosas?”⁴. La segunda de Francis Ponge: “... nuestro primer móvil fue sin duda el asco por lo que se nos obliga a pensar y a decir, por aquello en lo cual nuestra naturaleza de hombres nos obliga a tomar parte”. Y un poco más adelante, el imperativo: “una sola salida: hablar contra las palabras”⁵.

La apuesta es clara: lo que hay es un lenguaje dado y obligatorio, un lenguaje que se impone masivamente, un lenguaje en el que todo está nombrado, algo así como lo que todo el mundo dice, como lo que todo el mundo debe decir, algo así como el lenguaje de las convenciones, de los estereotipos y de las ideas comunes, ese lenguaje que nos da todo dicho, todo pensado, todo sabido, ese lenguaje que nos separa de lo real, que hace imposible la experiencia, que escamotea la vida a golpe de clichés y de lugares comunes, ese lenguaje que acalla o asimila

toda palabra disidente, ese lenguaje cobarde, podrido, impronunciable e inaudible, que da asco, frente al que sólo cabe un rechazo airado, un gesto de rebeldía marcado, en una primera instancia, por la negación: hay que negarse a hablar de ciertas maneras, a pensar de ciertas maneras, pero también hay que hablar a la contra, pensar a la contra, y también, por último, hablar de otro modo, leer de otro modo, escribir de otro modo, pensar de otro modo, buscar una zona de ruptura con ese discurso violento y totalizador, buscar una salida, un afuera, un exterior, y buscarlo, además, de la única manera posible: con palabras.

Sonidos contra sonidos, imágenes contra imágenes, palabras contra palabras. Si esto es así, educar el oído es trabajar a la contra de la sordera, pero no de esa sordera en la que nada se oye, esa sordera que es simple ausencia de sonidos, sino contra esa otra sordera inoculada imperceptiblemente por los ruidos y por los productos sonoros del poder, esa sordera que es física pero también y sobre todo mental, esa sordera que es una sordera del pensamiento, y eso sólo puede hacerse produciendo otros sonidos, atendiendo a otros sonidos, y a otra relación entre lo sonoro y el pensamiento. Si esto es así, educar la palabra, la lengua, el lenguaje, no es otra cosa que buscar brechas en esa lengua totalitaria y totalizante, en esa verborrea inacabable y omnipresente en la que nada se nos dice y en la que nada podemos decir, y eso solo puede hacerse con la palabra, con la lengua, con una cierta palabra, con una cierta lengua, explorando también la relación entre palabra y pensamiento. Si esto es así, educar la mirada es luchar contra la ceguera, pero no contra esa ceguera que es simple ausencia de imágenes, incapacidad o imposibilidad de ver, sino contra esa ceguera que nos imponen las imágenes masivas del poder, esa ceguera que es también y sobre todo mental, y eso solo puede hacerse produciendo otras imágenes, atendiendo a otras imágenes, produciendo otra relación entre las imágenes y el pensamiento.

Vivimos en un mundo de sonidos, pero no todos los sonidos valen lo mismo. Vivimos en un mundo de palabras, somos palabras, estamos hechos de palabras, hay una soldadura casi perfecta entre lo que somos y las palabras que decimos y que nos dicen, pero no todas las palabras valen lo mismo. Vivimos en un mundo de imágenes, las imágenes fabricadas configuran cada vez más nuestras relaciones con lo real y con nosotros mismos, pero no todas las imágenes valen lo mismo. La cuestión es, naturalmente, qué significa aquí “valor”, cuál es la diferencia de valor entre los sonidos de la sordera y los otros, los de la escucha, cuál es la diferencia entre las palabras que nadie dice y que no dicen nada y las otras, aquellas que nos permiten decir y decirnos, escuchar y escucharnos, cuál es la diferencia, por último, entre las imágenes de la ceguera y las otras, las que nos enseñan a mirar. Y, si no todo vale lo mismo, la cuestión también es en qué medida y hasta qué punto somos responsables de lo que oímos, de lo que leemos, de lo que vemos. Hasta qué punto y en qué medida lo que vemos no tiene que ver con lo que somos, con lo que pensamos, con lo que hacemos, con nuestra forma de vida. Hasta qué punto y en qué medida oír otras cosas y escuchar de otro modo, inventar nuevas formas de escuchar, leer otras cosas y

leer de otro modo, practicar nuevas formas de leer, mirar otras cosas y mirar de otro modo, construir otras formas de mirar, no supone esencialmente inventar, practicar o construir otras formas de vida, otras formas de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

El aforismo de Nietzsche con el que he encabezado este epígrafe sugiere que la experiencia es una cuestión de moral y que eso incluye también la esfera de lo sensible⁶. Ustedes recordarán la célebre hipótesis crítica de Godard que dice que *“el travelling es una cuestión de moral”*. Y conocerán también el famoso texto de Jacques Rivette en el que analiza moralmente un plano de la película *Kapo*, de Gilles Pontecorvo, que muestra a un prisionero que acaba de suicidarse arrojándose a una alambrada electrificada⁷. O el modo como Serge Daney convierte la crítica moral de Rivette a la abyección del plano de Pontecorvo en una especie de *“dogma portátil”*⁸, punto de partida para innumerables variaciones y expansiones, con el que construirá su ética del cine, una ética, desde luego, con profundas implicaciones políticas. O la manera en la que un Wenders todavía comprometido critica gran parte de las imágenes de nuestro mundo diciendo que se confunden con la publicidad en el sentido de que todas ellas pretenden vendernos algo⁹. Aunque quizá fuera suficiente con la definición del realismo que hizo Rossellini en una entrevista: *“Para mí es sobre todo una postura moral desde la que se observa el mundo. Después se convierte en una postura estética, pero el punto de partida es moral”*¹⁰. La educación de la mirada, por tanto, esa que tendría que ver con luchar con imágenes videntes contra las imágenes ciegas, es, naturalmente, una cuestión de moral, o una cuestión de política o, si hacemos caso a Agamben cuando dice que *“el concepto guía y el centro unitario de la política que viene”*¹¹ no es otro que el de “forma de vida”, la educación de la mirada es también, indisociablemente, una cuestión que compromete al modo en que vivimos y al modo en que queremos vivir.

Tengo la sensación de que las imágenes con las que hay que luchar, las imágenes que nos hacen ciegos, son las imágenes falsas, mentirosas. Son esas imágenes, además, que producen una extraña sensación de irrealidad o, dicho de otro modo, imágenes que no nos conectan con el mundo, con lo real, sino que nos desconectan del mundo. También son las imágenes agresivas, violentas con aquello que muestran, es decir, que no pueden mostrar nada sin hacerle violencia, y violentas con nosotros, con los espectadores, como si se nos echaran encima, como si no nos dejaran respirar. Son también las imágenes que no nos dejan pensar, o que no nos hacen pensar, que no se dirigen a nosotros como seres pensantes, o pensativos. Y son las imágenes, por último, que no pueden integrarse en la vida, que no establecen ninguna relación con la vida, con la nuestra y la de los otros, que nos desconectan de nuestra vida, de nosotros mismos, y nos desconectan también de los otros, de la vida de los otros.

Sé que no es mucho, sé también que no es muy claro, pero lo que de momento puedo decirles es que, para mí, el valor de las imágenes está en su relación con la verdad (nada que tenga que ver, desde luego, con la equívoca distinción entre documental y ficción), en su relación con el mundo (nada que tenga que ver,

desde luego, con las “retóricas del realismo”), en su relación con la violencia (nada que tenga que ver, desde luego, con que muestren o no golpes y crímenes), en su relación con el pensamiento (nada que tenga que ver, desde luego, con el cine didáctico o de tesis), y en su relación con la vida.

Es desde estos puntos de vista, creo, que podríamos plantear la tarea de aprender a mirar, de educar la mirada, de tratar, tal vez, de emprender una especie de terapia de la mirada que nos permitiera curarla y curarnos a nosotros mismos de todas las cegueras (también mentales y morales) que la acechan por todas partes.

Como si uno tuviera que recuperar de la información absoluta todos los ámbitos de la vida. Cada detalle parece ya “esclarecido” para la opinión, parece haberse convertido en una mancha blanca. Cada vez más ámbitos del universo se han convertido, por pura información, opinión, noticia, nuevamente en manchas blancas.

Peter Handke.

Vamos ahora con la fábula. Hay un libro de Peter Handke que se titula *La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos* en el que la protagonista, una viajera venida del norte, de un puerto fluvial de Alemania, encuentra un lugar llamado La Hondareda, una especie de hondonada, o de valle alto, en medio de la cordillera, en el macizo central de la Sierra de Gredos, una especie de claro hundido y rodeado por un círculo de coníferas, algo así como una hoya, o una depresión, o un circo, un sitio llamado también La Majada Honda, o la Bella Cerca, o La Hondonada, o El Claro de las Tinieblas, o El Bello Coto, en el que habita una extraña comunidad de refugiados, o de fugitivos, o de supervivientes, o de emigrantes, o de personas venidas de otro lugar (por eso La Hondareda es para todos ellos, no un país, o un Estado, o una patria, sino La Colonia, o El País Extranjero), una especie de pioneros, o de fundadores, o de aventureros, o de nuevos robinsones que persigue experimentar allí nuevas formas de vida, nuevas formas de relación con el mundo, con los otros, y con uno mismo, orientadas por lo que podríamos llamar un anhelo de realidad.

Para ello, los colonos de Hondareda han comenzado a construir una especie de mundo loco, o de mundo nuevo, o de mundo al revés en el que experimentan nuevas formas de vivir el tiempo y el espacio, nuevas formas de trabajar y de intercambiar, nuevas formas de nombrar y de relatar, nuevas formas de aislarse y de juntarse, nuevas formas también de usar los sentidos y, en especial, al menos para lo que aquí nos interesa, nuevas formas de ejercitar la mirada¹².

Los habitantes de Hondareda, por ejemplo, han abolido las medidas del tiempo en días, horas o minutos, han abolido el cronómetro como instrumento privilegiado para sentir y para dar cuenta del tiempo que pasa, y han comenzado a usar expresiones como “una ráfaga de viento más tarde”, “tres o cuatro círculos de águila después”, “algunas lunas antes” o “a la caída de rocío siguiente”. Tienen una preferencia especial por la expresión “durante” y gustan

de decir cosas como “*durante las zarzamoras*” o “*durante el libro*” o “*durante mi hermano*” o “*durante un grano de arroz*” o “*durante tus labios*” o “*durante el viento de la noche*”. Cuando experimentan la duración, esa forma de tiempo que no se superpone a la vida sino que se corresponde de modo estricto con ella, como si el tiempo se confundiera con la existencia misma, con la vida misma en tanto que duración, en tanto que vida temporal o tiempo vivido, los hondureños usan expresiones gloriosas en las que el tiempo se hace cosa y, por lo tanto, se sustantiviza, forma parte de los sustantivos, expresiones como “*el-tiempo-de-la-arena-en-las-vías-del-tranvía*”, “*el-tiempo-del-cielo-sobre-las-copas-de-los-árboles*”, “*el-tiempo-del-andar-por-la-estepa*” o “*el-tiempo-de-empujar-el-cochecito-del-niño*”. En lugar de dinero, usan cosas como trozos de mica, bolas de excremento de gamo, nueces y castañas secas. Sus unidades para medir cantidades son “*dos puñados*” o “*tres palmos*” o “*cuatro bolsillos llenos*” o “*varias veces lo que puedo llevar en la espalda*”. Se comunican por carta y sólo en casos urgentes por teléfono o de viva voz. Se asombran por cosas que a los demás les parecen nada o, mejor aún, nada de nada. Cultivan con esmero el arte de las distancias y protegen estrictamente su soledad y la de los otros hasta el punto de que a los de fuera les parecen hoscos e inabordables. No les entusiasman los logros, sino los desengaños, que siempre les llenan de una extraña alegría. Sus calles y callejuelas obligan a dar rodeos completamente innecesarios. Caminan frecuentemente hacia atrás, o en cuclillas. No aceptan que se les pregunte, las preguntas les producen una intensa incomodidad y nunca responden a ellas, pero se comunican gustosamente cuando alguien los conduce o los lleva amistosamente al habla. Es común ver a un hondareño que habla solo o consigo mismo. Intentan que su hacer no tenga nunca la forma del trabajo, así como que su dejar de hacer no tenga la forma del descanso o del ocio, al menos de ese descanso y de ese ocio que sólo pueden pensarse en relación al trabajo. Rechazan cualquier oficio especializado. Nunca hacen planes ni preparativos. Antes de leer, exponen los libros a la intemperie, a la lluvia, al viento, al rocío, al granizo y a la nieve. Dibujan en el aire los perfiles de las cosas, recorren los contornos con las yemas de los dedos, y han inventado un culto y una ciencia completamente gratuitos, el culto y la ciencia del rocío. Escriben voluminosos tratados tan hermosos e inútiles como:

De la forma que toman las gotas de rocío sobre la hierba en comparación con la que toman sobre piedras, sobre arena, sobre cascotes y sobre vidrio”, o “De las múltiples formaciones de rocío sobre superficies lisas de granito como consecuencia de la mayor irradiación de calor solar en las noches de alta montaña”, o “Distintos fenómenos de rocío en las hojas de los robles, en las pinochas de los alerces, en las plumas de las aves –en especial las grajillas, los urogallos y los halcones comunes–, además de en las cerdas del jabalí, en los cabellos de los seres humanos y en las pieles de los animales, con especial atención a los llamados remolinos o espirales de rocío sobre las vacas, las cabras y los perros pastores”, o “el enigma del rocío negro: intento de explicación.

Inventan liturgias al rocío en las que pronuncias letanías que dicen cosas como

¡Oh rocío de la luna nueva! ¡Oh rocío del equinoccio! ¡Oh rocío sobre la manzana de la montaña! ¡Oh rocío sobre mis zapatos! ¡Oh rocío sobre la lápida de la tumba de mi madre! ¡Oh rocío bebido de los labios de mi amada! ¡Oh rocío sobre el celofán de la cajetilla de tabaco arrugada! [...]

Es como si los hondareños hubieran perdido el tiempo, o el sentido del tiempo, y trataran de recuperarlo. Para ellos, la manera crónica o cronológica, o mecánica, o aritmética o, simplemente, práctica de medir y de vivir el tiempo, no sólo lo deshonra, o lo profana, o lo corrompe o le quita realidad, sino que produce una relación con el tiempo en la que las personas quedan como esclavizadas a él en lugar de dejar que el tiempo actúe en la vida y, como ellos dicen, le dé vida a la vida. Y para eso tratan de inventar un sistema temporal o, si se quiere, una forma-de-tiempo, una gramática-de-tiempo, una forma de hablar y de pensar y de sentir y de vivir el tiempo, una relación con el tiempo, una experiencia temporal en suma, que ya no tendrá que ver con el cómputo o la contabilidad de la vida y en la que, por tanto, el tiempo no será ya un enemigo de la vida, sino que será una experiencia temporal en la que el tiempo volverá a amistarse con la vida, acompañándola, escoltándola e iluminándola, y dándose a ella, una experiencia que evite darle la vida al tiempo y trate de darle tiempo a la vida. Lo que está en juego, obviamente, es la relación entre el tiempo y la vida:

¿No se ha estado insultando a sí mismo y no ha estado lamentándose de sí mismo cada uno de los de la depresión de Hondareda, arañándose la cara y mordiendo las manos, cada vez que, al pensar en su vida, la presente, la pasada y la futura, las normas establecidas del tiempo del reloj y del calendario le han arrebatado lo vivido, lo de ahora y lo que tiene que vivir, llevándolo a un mero cómputo del antes, del ahora y del después? Incluso lo más sustancioso de las imágenes de la vida lo aguaron con un pensamiento que contiene un pronombre numeral; el tesoro del ¡ahora! cubierto con una capa de óxido; con el metrónomo le han quitado también el cuerpo y el alma al anhelo de que llegue el día o de que llegue la noche.

De un modo parecido, es como si los colonos de Hondareda hubieran perdido también el espacio, o el sentido del espacio, y trataran de recuperarlo, elaborando de otro modo la relación del espacio con el cuerpo, con la vida, como si hubieran perdido el tacto, o el gusto, o el olfato, o el oído, o la vista, y trataran de recuperarlos, ejercitando de otro modo los sentidos, como si hubieran perdido la soledad, o el sentido de la soledad, y la convivencia, o el sentido de la convivencia, y trataran de recuperarlos, como si hubieran perdido el habla, o el relato, o el sentido del habla y del relato, y trataran de recuperarlos, como si hubieran perdido lo importante, o el sentido de lo importante, y trataran de recuperarlo, como si hubieran perdido el mundo, o el sentido del mundo, y la vida, o el sentido de la vida, y trataran de recuperarlos, como si se hubieran perdido a sí

mismos, o al sentido de sí mismos, y trataran de recuperarse. Al hilo de la cita de Handke con la que he encabezado esta sección, es como si todo, en tanto que esclarecido, se les hubiera convertido en una mancha blanca y tuvieran que recuperarlo para la vida, para poder sentirse vivos¹³.

Por eso son supervivientes, porque todos ellos han sufrido una enfermedad mortal, la enfermedad de la pérdida del sentido, por eso arrastran consigo una especie de muerte. Por eso son torpes, o parecen torpes, al menos a los que nunca han sufrido una enfermedad como esa, a los que están instalados perfectamente en ese tiempo y en ese mundo y en esa vida que a ellos se les ha corrompido irremediablemente. A esos, a los que nunca han estado enfermos de sentido, los colonos de Hondareda les parecen feos, o toscos, o huraños, o infantiles, o enfermos, o primitivos, o idiotas. Simplemente porque están recuperándose a sí mismos poco a poco, y con un gran esfuerzo, en una manera otra de sentir, de hablar, de trabajar, y de convivir.

Algunos hondareños le cuentan a la viajera el porqué de su emigración a Hondareda. Uno de ellos le dice que fue por aburrimiento, pero no por aburrimiento de esto o de aquello, tampoco por ese aburrimiento que tiene que ver con la falta de diversión o de entretenimiento, ni siquiera por ese aburrimiento que tiene que ver con que el tiempo se hace largo, sino una especie de enfermedad sin nombre en la que algo se iba colando, como una niebla, entre él y lo que ocurría, entre él y las personas, las cosas y los lugares. Otro, que antes de trasladarse a Hondareda era buscador, buscador de tesoros o de cualquier otra cosa, le dice que vino a Hondareda porque aquí, donde no hay nada que buscar, podía liberarse de esa mirada de buscador, una mirada encogida y que le encogía a él mismo, y simplemente empezar a mirar libremente. Otro, que había viajado mucho, le dice que ha venido a Hondareda porque esta es una región en la que lo que se muestra, lo hace de un modo verdadero. Otro le dice que Hondareda es el único lugar en el que puede tener sueños amplios y abiertos al mundo, sueños en los que no es protagonista sino mero espectador, sueños que siguen actuando en la vigilia dándole una maravillosa sensación de estar despierto y de actuar despierto. Otro, un antiguo juez, le dice que tuvo la sensación de que el tiempo de los jueces se había acabado y que ahora la condición de juez, del que pronuncia sentencias y condena, no sólo estaba dominada por el miedo y orientada a aniquilar la existencia de los otros, sino que cada hombre se erigía en juez, se entrometía en todos y en todo, en un despotismo ilimitado y arbitrario, como si fuese el soberano del mundo. Otro, que había sido rey o emperador y que estaba enfermo de muerte, le dice que ha emigrado a Hondareda porque su reinar le había escindido de sí mismo, porque quiere atenderse a sí mismo y ser rey-de-sí-mismo, porque sólo aquí puede morir como él desea o imagina o quiere su muerte. Otro le dice que ha ido a Hondareda por la luz. Otro que porque ahí, en Hondareda, no entiende una palabra. Otro porque su país, que había sido angosto y carente de significado, se ha hecho demasiado importante. Otro, al que la viajera había conocido como *“el loco de las afueras de la ciudad”*, porque su condición de loco se acomodaba perfectamente al modo de vida de los

hondareños e, incluso, allí, podía florecer. Otro, que había sido soldado en varias guerras y que tenía el matar “*en los brazos y en las puntas de los dedos*”, porque un día había visto la muerte de otro modo y, como él mismo dice, repentinamente, había abierto los ojos, había abierto del todo los ojos, se le habían abierto completamente los ojos, y así, por la visión, se había liberado del pensamiento de matar seres humanos.

Como ven, muchos de los hondareños están ahí porque no soportan cierto tipo de miradas, las miradas, podríamos decir, que se han hecho corrientes en el mundo de hoy. Está el que no soporta la mirada del aburrimiento, esa que separa de las cosas, de las personas y de los acontecimientos. Está el que no soporta la mirada del buscador, el que no soporta la mirada del protagonista, el que no soporta la mirada del juez, el que no soporta la mirada del soberano, el que no soporta la mirada del que comprende, el que no soporta la mirada del que se sabe importante, el que no soporta la mirada del asesino. Todos ellos, de distintas maneras, quieren liberar la mirada, curar la mirada, aprender a mirar de nuevo.

Tal vez por eso, lo más interesante y lo que, en definitiva, quería contarles, es lo que les ocurre a los hondareños en la relación entre la imagen y la mirada. Todos ellos son resistentes a la imagen, como si hubieran renegado de las imágenes, de un cierto tipo de imágenes. Saben que “*las imágenes son necesarias para la vida*”, para el sentimiento de la vida, para poder sentir y palpar y saborear la vida, para que la vida se haga sensible. Saben que “*sin ellas no se puede transmitir el mundo*”. Pero, al mismo tiempo, saben también que

[...] en los últimos siglos se ha hecho una explotación de las imágenes como todavía no se había hecho nunca. Y de ese modo el mundo de las imágenes se ha agotado –convertido todo él sin excepción en algo ciego, sordo y sin sabor-, y no hay ya ninguna ciencia que pueda reactivarlo. Y por ello ahora, en este tiempo, lo único que importa es la mirada, dentro de la cual, por lo demás, está comprendida toda la ciencia y desde la cual ésta tiene que desarrollarse paso a paso.

Renegar de las imágenes porque ahora, cuando todas las imágenes se han agotado, lo único que importa es la mirada. No está mal. Los colonos de Hondareda repiten una y otra vez ese motivo. Cada hondareño sostiene que

[...] para este tiempo intermedio no está vigente ya ninguna imagen, ni una sola, y esto de un modo general y no sólo para ellos. Lo que para él, en cambio, ahora, en este tiempo intermedio, se plantea, es mirar. Que lo que él perdió viviendo allí, en el lugar desde donde ha emigrado hasta aquí, no son las imágenes, que son siempre del mismo tipo, las naturales o las hechas por el hombre, las soñadas o las vividas, las exteriores o las interiores. Que lo que él perdió, o por lo menos lo que para él está amenazado, es la posibilidad de mirar. Que la falta que para él es más dolorosa en el mundo y en este mundo, es la mirada. Y que recuperar la mirada es lo que le empuja aquí (...), en la Bella Cerca o en la Majada Honda, y esto no por mor de esta o de aquella imagen, no, sólo por mor de la mirada, de la mirada que ilumina la disensión, que fundamenta la existencia, que termina el mundo, que dignifica, que renueva, que vincula.

Ya he dicho que, debido a la torpeza que se deriva de sus pérdidas, los hondareños son vistos como enfermos, como primitivos, como idiotas, como niños y, a veces, como enemigos, como si fueran una banda de conspiradores. Por eso, para poner coto a la amenaza que supone su particular forma de vida, se ha enviado a Hondareda a una serie de observadores cuya tarea es vigilarlos, estudiarlos y, si es posible, curarlos. Los observadores creen que los colonos han sido atacados por una epidemia que les ha hecho perder las imágenes y por eso creen que su tarea debe ser suministrar imágenes:

[...]llevamos un año o más esforzándonos por devolver a estos tenebrosos a las aguas claras del mundo de las imágenes, por tapar el agujero de imágenes (...). Para empezar hemos electrificado el enclave de hondareda, hemos llenado de cables su subsuelo, lo hemos rodeado de reflectores y lo hemos provisto por todas partes de aparatos que suministran imágenes, en un número superior entre diez y cuarenta veces al de los semáforos de Frankfurt, París, Nueva York o Hong Kong: aparatos que no sólo reproducen imágenes de fuera o de más allá de sus fronteras, de la civilización, sino sobre todo imágenes de los hondarederos que llegan al ámbito de recepción y emisión de éstas, imágenes del interior de sus cuerpos; en esta esquina de roca la región del corazón del que pasa por ahí, en la siguiente el interior de la cabeza, en la otra la zona del sexo y del bajo vientre.

Sin embargo, los hondareños ni siquiera tienen que volver la vista, sino que simplemente no ven esas imágenes y se deslizan entre ellas sin prestarles la más mínima atención, ignorándolas, comportándose como si no existieran:

[...]hay que señalar, por ejemplo, que nuestras instalaciones de proyección de imágenes, que apenas les dejan la posibilidad de mirar a otros lugares que no sean los que nosotros hemos provisto de imágenes, no han sido atacadas ni una sola vez. Es sólo como si sus ojos, pasando por paredes de imágenes levantadas por todos lados, anduvieran, más aún, se pasearan por estrechas sendas sin imágenes en dirección al horizonte, como antaño los israelitas, saliendo de su cautiverio en Egipto, pasaron por el mar Muerto, no, el mar Rojo, que, a izquierda y derecha, les abría un vado.

Los habitantes de Hondareda no ven las imágenes suministradas simplemente porque no dejan que esas imágenes sean imágenes:

[...]hasta los jóvenes, a los que normalmente un pequeño lunar en la cara de otro o una mancha de color por diminuta que sea, en una gota de rocío, les distrae, en cambio, no dejan que las imágenes sean imágenes (...); lo cual significa que no dejan, no y no y no y no, que las imágenes, sean ellas cuales fueren, les abran el acceso al mundo de hoy y, en lugar de seguir en la situación de rehenes de sus padres y abuelos, les vinculen a gente como ellos, de donde sea, de más allá de las montañas, da igual donde, de todas partes.

*Dos cuadernos de cien hojas
un lápiz con la punta afilada
una mochila de consejos
un niño en el camino.*
Abbas Kiarostami.

Hasta aquí un gesto y una fábula. El gesto consiste en hacer trabajar las imágenes contra las imágenes. Y espero haber mostrado que no es un gesto circular o retórico o vacío en tanto que se asienta sobre una determinada sensibilidad para captar el valor de las imágenes en relación a la verdad, al mundo, al pensamiento y a la vida. La fábula nos habla de rechazar las imágenes para poder ejercitar la mirada, para aprender a mirar de nuevo. Sin duda, otra versión del mito del nuevo comienzo. Pero entre el gesto y la fábula palpita, me parece, un aliento utópico en absoluto desdeñable: un anhelo de realidad, un deseo de vida.

Tal vez podamos derivar de ese gesto y de esa fábula un cierto modo de atender a las imágenes menos agresivo que la negación total que constituye la terapia radical de Hondareda. Las fábulas son eso, fábulas, y las que hablan de un mundo nuevo, o de un mundo otro, las fábulas que construyen utopías o heterotopías, lo que pretenden es hacer brechas en este mundo que es, en definitiva, el único que hay, y abrir la posibilidad, en este mundo, de nuevas formas de vida. Como dice Rafael Cadenas en el poema con el que he encabezado este texto¹⁴, no hay otro mundo que este mundo, y lo único que podemos hacer es tratar de mirarlo con ojos subyugados por la diafanidad. Tal vez no todas las imágenes estén gastadas. Tal vez nos interese todavía el cine. Tal vez en el cine, en cierto tipo de cine, podamos encontrar esa atención a la mirada, ese “*por mor de la mirada*”, que es el sello distintivo de la actitud de los hondureños. Tal vez todavía existan imágenes que den vida a nuestra mirada.

Estos días ha salido finalmente aquí, en Buenos Aires, un libro sobre cine e infancia que coordiné con algunos amigos brasileiros¹⁵. Para la presentación del libro utilicé partes del texto que leí hace dos años en este mismo encuentro. Y algunas frases de esa presentación figuran en la contraportada. Concretamente las siguientes:

El cine mira a la infancia. Y nos enseña a mirarla. El cine trata de acercarse a una mirada infantil, da a ver el mundo con los ojos de un niño, con esa mirada libre, indisciplinada, quizás inocente, quizás salvaje, que aún es capaz de sorprender a los ojos. En el cine, la mirada de un niño también nos mira, nos enfrenta, se dirige a nosotros para interrogarnos, interpelarnos, pedirnos una respuesta. Nada más difícil que mirar a un niño. Nada más difícil que mirar con ojos de niño. Nada más difícil que sostener la mirada de un niño.

Yo creo que Kiarostami es uno de los grandes poetas de la infancia, uno de esos cineastas que nos enseñan a mirar la infancia, la singularidad de la infancia, sin estereotipos ni clichés. Es también de esos cineastas que tratan de mirar con ojos de niño, que tratan de purificar su mirada de prejuicios, de interpretaciones, de conclusiones. Y es también de esos cineastas que nos pone cara a cara con las miradas de los niños, sin moralismos¹⁶. Por eso voy a cerrar mi intervención con dos piezas de Kiarostami¹⁷.

Se trata de dos piezas en las que Kiarostami pone en juego uno de los dispositivos centrales de su cine, el agenciamiento, dispositivo que introduciré citando las cuatro características que lo definen, según un magnífico texto de Alain Bergala que merece ser traducido en su totalidad:

Primera característica: un agenciamiento es un par de fuerzas puramente mecánicas. Un ser inmovilizado puede romper la inercia y ponerse otra vez en movimiento si consigue agenciarse a un objeto, un animal o una persona, ellos mismos en movimiento. Es una oportunidad que se captura en el instante en que se entra en una sincronía rítmica que libera del bloqueo. Segunda característica: un agenciamiento no pide ninguna connivencia entre las dos figuras, no es una alianza (que requeriría un mínimo de intersubjetividad), aunque pueda llegarlo a ser, sino una pura cuestión de dinámica. Se comprende por qué el viejo de “El pan y el callejón” debe ser sordo: no sabrá nunca que ha servido de fuerza motriz en un agenciamiento aleatorio ni que ha ayudado al chico a resolver provisionalmente una situación de bloqueo que era suya. Uno puede agenciarse, entonces, a no importa qué y a no importa quién (...). Tercera característica: el agenciamiento, en Kiarostami, es cuestión de ritmo, de musicalidad, de fluidez, de felicidad en la forma, de puro cine en definitiva. El agenciamiento, para Kiarostami, es siempre algo muy cinematográfico, una sincronización de dos ritmos que permite avanzar. En general, en sus películas, cuando un agenciamiento se pone en marcha, comienza la música y se crea la armonía. Sucede como si, para entrar en un agenciamiento, se estuviera guiado por la música de las esferas y, de un golpe, aunque se esté en territorio enemigo, o desconocido, se está protegido, provisionalmente salvado, protegido por la música y por el mismo agenciamiento. Cuarta característica: el agenciamiento es reversible. Lo agenciado puede devenir agenciador. En ese par de fuerzas dinámicas que lo constituyen, las posiciones son intercambiables¹⁸ (Bergala, 2004).

Les invito a ver dos escenas de agenciamiento. En ambas es un niño el que coloca sus pasos al amparo de una fuerza ajena para poder seguir caminando pese a la fatiga, pese a lo avanzado de la noche, pese al miedo, pese a la incertidumbre de estar atravesando un territorio desconocido. Les invito a captar su mecánica, su dinámica, su musicalidad, su ambivalencia. Les invito a sopesar si no hay ahí un valioso pensamiento de la educación, específicamente cinematográfico, en el que se pone en juego, otra vez, el sentido griego de la palabra “pedagogía”, esa que no se refería al enseñar, al intercambio de los saberes, sino que nombraba el acompañar a un niño, el hacer camino con él, atravesando un mundo que, en sí mismo, es el único que verdaderamente enseña.

Sólo que en Kiarostami la soledad y la separación de los niños siempre está salvaguardada. Los niños de Kiarostami están siempre en camino, pero en su propio camino. Ponen en juego su voluntad, su fuerza, su valor, su perseverancia. Muchas veces se cansan, se pierden, no saben cómo seguir, tienen miedo. Pero son capaces de utilizar en su beneficio las fuerzas que les salen al paso. Los niños de Kiarostami no caminan con los adultos sino junto a ellos, tratando de acompañar los pasos, los ritmos. Entre los niños y los adultos siempre hay una distancia infinita, no sólo física, sino también intelectual, emocional, existencial. Habitan espacios distintos, tiempos distintos, ocupaciones y preocupaciones distintas. No están los unos por los otros, o los unos con los otros, sino que cada uno “está en lo suyo”. Los niños de Kiarostami, quizá como todos los niños, están en lo suyo y siempre están solos. Entre los niños y los adultos no hay mediación, o comunicación, sino agenciamientos. Y son los niños, y no los adultos, los que los necesitan y, por tanto, los que los producen y los utilizan.

Tal vez podamos ver ahí una imagen otra de la infancia. No las imágenes moralistas y moralizadoras de la infancia que producen las ideologías pedagógicas, esas que siempre están queriendo conocer, comprender y ayudar a los niños, esas que nos invitan constantemente a “ponernos en su lugar”. Tampoco las imágenes policíacas y controladoras que producen los dispositivos pedagógicos, esos que someten a los niños a una permanente vigilancia y, como Foucault nos enseñó, a una permanente normalización. Ni siquiera las imágenes arrogantes que producen las prácticas pedagógicas, esas que pretende enseñar a los niños lo que estos no saben (no sólo “saberes” en sentido estricto, sino también normas, actitudes, valores, formas de relación y de convivencia). Todas esas imágenes disminuyen a los niños con el pretexto de que los aman, o los protegen, o los educan.

Mirar a los niños no es fácil. Y no sólo por la fuerza abrumadora de esas imágenes pedagógicas a las que me refería antes. Tenemos también el uso y el abuso publicitario de la infancia, de cierto tipo de imágenes de la infancia, y no me refiero sólo a aquellas que han sido objeto de debate por sus reales o pretendidas connotaciones sexuales. Por otra parte, las imágenes de la información oscilan entre la utilización masiva de ciertos estereotipos infantiles para apelar con ellos a una sensibilidad embotada, y el hábito, crecientemente asumido, de usar caretas o difuminados para ocultar los rostros de los niños y, según se dice, defender su derecho a la privacidad. Además, las cámaras de video-vigilancia son crecientemente utilizadas en los lugares frecuentados por niños y especialmente en las escuelas. También el cine utiliza constantemente imágenes de infancia con propósitos descarados de identificación o de proyección emocional. Las imágenes de la infancia no representan a los niños, sino a nosotros mismos.

Quizá no sea exagerado decir que las imágenes masivas de la infancia que producimos y consumimos nos impiden mirar a los niños, nos hacen ciegos para los niños. Quizá deberíamos aprender a mirar de nuevo y, como los habitantes de Hondareda, inventar ejercicios de mirar. Tal vez cineastas como Kiarostami puedan

ayudarnos a educar la mirada. Y eso no con la intención de que otras imágenes se integren pacíficamente en nuestras formas establecidas de vida, incluyendo nuestra relación con la infancia, sino con el anhelo de organizar, con ellas y a partir de ellas, una nueva forma de vida.

Notas

1. Conferencia de clausura del seminario *Educación la mirada*, organizado por FLACSO-Argentina, en Buenos Aires, en septiembre de 2007.
2. Abbas Kiarostami. *Una poética de lo real*. Buenos Aires. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba) 2006.
3. Erice-Kiarostami. *Correspondencias*. Barcelona. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona 2006.
4. Antonio Gamoneda, "Lápidas" en *Esta luz (poesía reunida)*. Barcelona. Círculo de Lectores 2004. Pág. 293.
5. Francis Ponge, "Razones para escribir" en *De parte de las cosas (proemios)*. Caracas. Monte Ávila 1968. Págs. 165-170.
6. Friedrich Nietzsche, *La Gaya Ciencia*. Aforismo 114. Palma de Mallorca. Olañeta 1979. Pág. 108.
7. "Obsérvese el plano en el que Riva se suicida abalanzándose sobre la alambrada eléctrica. Aquél que decide, en ese momento, hacer un travelling de aproximación para reencuadrar el cadáver en contrapicado, poniendo cuidado de inscribir exactamente la mano alzada en un ángulo de su encuadre final, ese individuo sólo merece el más profundo desprecio". Jacques Rivette, "De la abyección" en Antoine de Baecque (Comp.), *Teoría y crítica del cine. Avatares de una cinefilia*. Barcelona. Paidós 2005. Pág. 37.
8. La expresión es de David Oviña y puede encontrarse en "Serge Daney: sismógrafo del cine", Introducción a Serge Daney, *Cine, arte del presente*. Buenos Aires. Santiago Arcos editor 2004. Pág. 9.
9. La idea es casi un leit-motiv para Wenders. La pronuncia, por ejemplo, el protagonista de *Alicia en las ciudades*, y la dice el mismo Wenders ese magnífico documental sobre la mirada dirigido por Joao Jardim y Walter Carvalho y titulado *Janelas da alma*.
10. Roberto Rossellini, *El cine revelado*. Barcelona. Paidós 2000. Pág. 61.
11. Giorgio Agamben, "Forma-de-vida" en *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia. Pretextos 2001. Pág. 20.
12. Peter Handke, *La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos*. Madrid. Alianza 2003. Todas las citas son de los capítulos 28 y siguientes, páginas 400-562.
13. La cita pertenece a la *Historia del lápiz*. Barcelona. Península 1991. Pág. 57.
14. El poema pertenece al libro "Presencias" y está en Rafael Cadenas, *Obra entera*, México. Fondo de Cultura Económica 2000. Pág. 258.
15. Jorge Larrosa, Inês A. de Castro Teixeira y José de Sousa Miguel Lopes (compiladores), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires. Miño y Dávila 2007.
16. Una muestra es el poema breve que he colocado en el encabezamiento de esta sección y que pertenece a Abbas Kiarostami, *Compañero del viento*. Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo 2006.

17. Se trata de *El pan y el callejón*, de 1970, el primer corto que Kiarostami filmó para el *Instituto para el Desarrollo Intelectual de Niños y Jóvenes* en el que trabajó durante cinco años, y del final de *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, de 1987, su primer largo.

18. Alain Bergala, *Abbas Kiarostami*. Paris. Cahiers de Cinéma 2004.

Jorge Larossa é professor da Universidade de Barcelona, Espanha.

Endereço para correspondência:

jlarrosa@ub.edu

Uma Certa Banda de Música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública

Cláudia Regina Santos Ribeiro

RESUMO – Uma Certa Banda de Música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública. Este artigo trata das representações sobre homossexualidade em um colégio do município de Niterói/RJ. As concepções de gênero, sexualidade, discurso e representação social são centrais nessa pesquisa. Analiso as diversas representações construídas por essa comunidade sobre o “outro” homossexual e sobre a banda de música do colégio, considerada por muitos como o lugar privilegiado para a manifestação dessa sexualidade. Apesar de sua história não ser objeto de análise desse artigo, a banda é central nessas reflexões, pois foi a partir, principalmente, de sua evocação que essas representações foram formuladas. Desenvolvo as reflexões sobre esse universo e seus integrantes, a partir das minhas impressões sobre o campo e dos discursos de alunos/as, professores/as, membros da administração e ex-regente da banda, construídos durante as entrevistas.

Palavras-chave: **Escola. Homossexualidade. Discriminação.**

ABSTRACT – A Certain Music Band: representations concerning homosexuality in a public school. This article handles with representations concerning homosexuality into a county school from Niterói/RJ. The conceptions of sort, sexuality, speech and social representation are main within this research. I analyze various representations built by this community about the “other” homosexual and related to school music band, held by many ones as a privileged place for the manifestation of this sexuality. Although its history is not the purpose for analysis of this article, the band is essential on these reflections, then from, mainly, from its evocation which these representations have been formulated many times. I develop the reflections regarding this environment and its members from my impressions regarding the subject and speeches of students, teachers, management members and ex-band conductor, built during interview.

Keywords: **School. Homosexuality. Discrimination.**

Introdução

Práticas sexuais entre pessoas¹ do mesmo sexo são conhecidas desde tempos imemoriais; porém, segundo Bozon, diferente de outros comportamentos sexuais que, no século XIX, passam a ser classificados como extravagâncias sexuais, a homossexualidade ganha nova conotação e vai “se implantar de maneira durável e, como forma canônica da transgressão, contribuir para reforçar as fronteiras da normalidade sexual” (Bozon, 2004, p. 53). Assim, “o homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa” (Foucault, 1997, p. 43). O processo de construção de uma “verdade” sobre a sexualidade humana constitui-se como um esforço de definição e classificação que fazem com que a identidade sexual passe a constituir-se como uma das dimensões centrais da identidade social dos indivíduos (Foucault, 1997; Weeks, 1999; Rohden, 2001; Bozon, 2004).

A escola destaca-se como espaço privilegiado para a construção social dos indivíduos, inclusive das identidades sexuais e de gênero (Foucault, 1997; Louro, 2003b; Moita Lopes, 2002; Souza; Altmann, 1999). Para Moita Lopes (2002), a escola tem o papel fundamental de ratificar ou levar-nos a abandonar os aprendizados sobre gênero e sexualidade adquiridos na família. No entanto, algumas autoras (Altmann, 2005; Louro, 2003b) afirmam que ela ainda elege concepções essencialistas em detrimento de outras mais contemporâneas que privilegiam a idéia de construção social das identidades. Para Louro, na instituição escolar, o que se pretende é “a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (Louro, 2003b, p. 81). Ela se torna, assim, um ambiente especialmente inóspito aos homoeróticos, muitas vezes promovendo a discriminação e o preconceito (Castro; Abramovay; Silva, 2004; Moita Lopes, 2002; Louro, 2003b, 2004; Altmann, 2005).

Privilegiar o tema da homossexualidade, portanto, é entrar em um campo que a escola parece temer e pouco compreender. Neste artigo, a partir de uma pesquisa etnográfica em um colégio público do município de Niterói, arrisco-me nessa seara e busco investigar as diversas representações sobre a homossexualidade circulantes nesse universo. Esse colégio revelou-se um ambiente especialmente propício às minhas investigações devido à presença, ainda que na memória da comunidade, de uma banda de música² considerada o lugar privilegiado de manifestação da homossexualidade feminina e masculina.

A banda iniciou suas atividades em 1999 e, segundo seu ex-regente, em pouco tempo começou a atrair alunos/as e ex-alunos/as homossexuais, fato que ficou mais evidente a partir de 2003. A homossexualidade tornou-se objeto de conjecturas de alunos/as, professores/as, funcionários/as, diretores/as e pais. Apesar de a banda ter acabado em fevereiro de 2005, antes do início dessa pesquisa, sua lembrança ainda encontra-se viva na memória dessa comunidade. Sua história não é “o tema” dessa pesquisa, mas funcionou como uma desencadeadora de discursos e estímulo à construção de representações sobre a homossexualidade.

As concepções de gênero, sexualidade e construção social das identidades são centrais nesse trabalho, assim como a idéia de representações sociais definida como “categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (Minayo, 1999, p. 158). Considero importante salientar que as representações sociais fluem e atravessam a sociedade e as instituições como algo “natural”, anterior e habitual e podem passar de individuais a coletivas, chegando mesmo a se institucionalizar (Minayo, 1999). Para Silva (2002), a representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes nem um efeito de estruturas que lhe são exteriores, mas uma forma de diferentes grupos sociais forjarem a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Mais, visto que é atravessado por relações de poder, não é um campo de fáceis negociações.

Apreciações Sobre o Campo

O colégio localiza-se em um bairro de classe média baixa, da zona norte de Niterói. Em 2005, ano da pesquisa, ele atendia a 1603 alunos divididos em três turnos: pela manhã, Ensino Médio; à tarde, Fundamental; à noite, os dois níveis de ensino. O turno da tarde reúne o maior número de alunos/as.

Seus alunos/as pertencem às classes trabalhadoras urbanas, ou grupos populares, assim definidos a partir de aspectos da sua configuração simbólica e não econômica. Esses grupos têm como valores principais a família, o trabalho e a localidade, como afirmam Heilborn; Gouveia (1999) a partir de definições de Duarte (1986). Embora venham sofrendo alterações, ainda apresentam aspectos bastante marcados no que se refere à sexualidade e ao gênero, como, por exemplo, a preservação de “valores morais em torno do casamento, da maternidade e da família como eixos estruturadores da pessoa, bem como da permanência de uma lógica assimétrica entre os gêneros, que é o melhor retrato de uma ideologia não-moderna” (Heilborn; Gouveia, 1999, p. 179).

Minha primeira inserção no campo deu-se em 2003, durante o desenvolvimento de um projeto de prevenção a DSTs/AIDS implementado por uma ONG de Niterói, quando atuei diretamente junto a alunos/as e professores/as. Em 2004, retornei ao colégio para desenvolver o trabalho de campo do curso de mestrado, que teve como tema central a construção das identidades masculinas. Posso dizer, portanto, que minhas impressões sobre essa comunidade, no que concerne às suas representações de gênero e sexualidade, começaram a ser construídas anteriormente a essa pesquisa.

A pesquisa etnográfica se estendeu de maio a novembro de 2005. Nesse período, estive presente no colégio em diversos dias da semana, turnos e horários, sobretudo nos turnos diurnos, mas não todos os dias. Nos turnos da manhã e da tarde, as observações se concentraram em algumas aulas de Educação Física³, nos horários de recreio, entrada e saída dos alunos, durante atividades complementares – como aulas de desenho e teatro – e em algumas atividades

recreativas. Também estive bastante presente na sala dos professores, tanto durante os recreios quanto em horários de início e término do turno diurno, quando os/as docentes se reúnem para conversar, lanchar ou organizar as atividades de aula. Mas a atividade mais observada foi o recreio, no pátio, local pequeno e fechado onde também é servida a merenda. O espaço não comporta adequadamente os/as alunos/as, sobretudo os/as do turno da tarde. Mas o prédio é grande e tem áreas abertas e de convivência nos dois andares superiores, ao lado de amplas salas de aula. A escola conta ainda com uma quadra aberta para a prática de esportes, laboratório de química, sala de informática, biblioteca e auditório. No turno da noite, que não tem recreio, observei em quatro ocasiões o horário de chegada dos alunos e a subsequente refeição, feita antes da entrada em sala. É interessante dizer que o colégio conta com inspetores em todos os turnos.

As entrevistas se deram paralelamente às observações e se estenderam de agosto a novembro de 2005. A partir de um roteiro semi-estruturado, realizei 21 entrevistas: quatro professoras e um professor que ministram aulas nos dois níveis de ensino; uma professora e um professor que estão na direção do colégio; uma funcionária; quatro alunas e sete alunos do Ensino Médio; uma aluna do Ensino Fundamental; e o ex-regente da banda, entrevistado também em outubro de 2004, quando ela ainda existia.⁴ Com exceção da segunda entrevista com o ex-regente, as demais foram realizadas no colégio. As entrevistas foram, em sua maioria, individuais, com exceção de duas moças e dois membros do Grêmio que pediram para serem entrevistados em dupla, pois estavam juntos/as no momento da abordagem⁵.

A escolha dos/as alunos/as seguiu os seguintes critérios: estudarem no colégio há mais de dois anos e/ou serem ex-integrantes da banda. Além disso, temendo as dificuldades para conseguir autorização e apoio dos/as responsáveis e do colégio, limitei a idade mínima dos entrevistados em 16 anos⁶. Quanto aos/as docentes, os critérios foram a disponibilidade e o envolvimento com os alunos, percebidos durante meus contatos anteriores e observações. A escolha da funcionária seguiu esses mesmos critérios. A faixa etária desses/as informantes era de 35 a 56 anos.

Alguns Motivos para as Animosidades Contra os/as Homossexuais

O primeiro turno (manhã – Ensino Médio) conta com uma maioria de alunos com idade entre 15 e 20 anos, e o segundo (tarde – Ensino Fundamental), com alunos entre 11 e 18 anos⁷. Apesar da proximidade das faixas etárias, pode-se observar nos dois grupos uma grande diferença no comportamento e nas atividades durante os recreios. Diferença que pode ser notada também no segundo turno entre alunos das primeiras séries (5ª e 6ª) e das últimas (7ª e 8ª).

Essa diferença é flagrante, por exemplo, no tratamento dispensado aos⁸ homossexuais, ou aos que assim são percebidos pelos/as colegas. Entre os alunos do Ensino Médio, a presença de colegas do sexo masculino que assumem sua homossexualidade, como relatado nas entrevistas, parece não causar estranhamento e eles podem ser vistos conversando em vários grupos durante o recreio. Além disso, comportamentos mais próximos do universo feminino não provocam animosidades. Porém, entre os alunos do Ensino Fundamental, basta um gesto ou uma expressão considerada inadequada a um menino para que esse venha a sofrer constrangimentos como risos e chacotas. A palavra *viado*⁹ é usada com frequência como xingamento. Os mais jovens são, portanto, mais cruéis e explícitos na forma como discriminam, o que só percebi entre os mais velhos durante as entrevistas.

Essa impressão foi compartilhada por todos os entrevistados. Um aluno, ao responder sobre o motivo da diferença, disse o seguinte: “Acho que é porque de tarde tem mais criança”. O professor de Educação Física¹⁰, que acredita haver homossexuais masculinos nos dois níveis de ensino, revela que os alunos da 5ª e 6ª “espinham mesmo, não perdoam, são cruéis”. Mas que, a partir da 7ª série, o quadro começa a mudar, e as agressões diminuem. Explica ainda que, se um menino do Ensino Fundamental é reconhecido como homossexual, ele poderá ser excluído das brincadeiras, ter seu espaço de atuação delimitado e mesmo se envolver em brigas. No entanto, ressalta que, nessa faixa etária, quem foge dos padrões impostos pela mídia – como “as gordinhas”, por exemplo – sofre também discriminação, embora admita que são os homossexuais as vítimas preferenciais.

A funcionária¹¹, que trabalha no turno da tarde mas pode ser vista na escola nos três turnos, fala de um aluno da tarde que abandonou a escola devido às agressões:

Ele era de uma outra escola e porque ele era da banda quis vir pra cá, mas não deu certo, ele não conseguia ficar no recreio junto, caçoavam, riam muito dele. Ele foi escasseando, não vinha à aula [...] aí ele falou pra mim: ‘Olha, dona Soraia¹², não quero estudar aqui não, essas crianças são muito chatas’.

Em seu relato, a funcionária não fez referência ao gestual ou ao comportamento desse menino que pudesse corresponder aos estereótipos da homossexualidade e levar os colegas a classificá-lo como homossexual, como fez em outras ocasiões referindo-se a outros meninos, mas cita a banda como motivo da entrada desse aluno no colégio. Fazer parte de um grupo que a comunidade reconhecia como freqüentado por homossexuais pode ter sido motivo suficiente para defini-lo como tal. Ela conta ainda o caso de um menino da 7ª série, não pertencente à banda, que era constantemente chamado de “viado” por um colega. Durante um desses episódios, ela resolveu encaminhá-lo à direção:

[...] Levei ao professor João (diretor), passaram um sabão nele e agora ele deu uma modificada [...] agora ele não tá chamando porque a gente não deixa [...] quanto mais jovem, mais discriminação eles sofrem dos meninos mais novos.

A funcionária não fez nenhuma referência aos estereótipos sexuais desse menino.

No primeiro episódio relatado, a funcionária denuncia um fenômeno que vem sendo descrito como uma das consequências da discriminação contra homossexuais na escola – o abandono escolar – ou, o que parece ter acontecido, a expulsão do sistema de ensino (Castro; Abramovay, 2003; Rios, 2004). Para Rios (2004), ao ser expulso do sistema de ensino, o homossexual passa a ser duplamente discriminado, pela homossexualidade, ou comportamento que não condiz com as regras, e pela pouca escolaridade, o que reduz suas chances no mercado de trabalho, por exemplo.

A concepção de Goffman sobre o estigma “atributo profundamente depreciativo”, tomada aqui como uma das representações sociais sobre o/a homossexual, que podem ser sinais corporais ou um comportamento desviante, parece adequado à análise. O homossexual é estigmatizado – assim como outras categorias que se “entregassem aos vícios e fraquezas do corpo” – e/ou, como colocou o professor, fugisse dos padrões impostos, por exemplo, pela mídia. Para esse autor, “por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (Goffman, 1988, p.15).

Os relatos da funcionária e de um dos membros da direção fazem-me crer que, nesse colégio, diferente do que vem sendo apontado pela literatura (Louro, 2003; Castro; Abramovay; Silva, 2004), as formas verbais de discriminação e agressão contra homossexuais não são minimizadas ou toleradas. Esse diretor revelou ter especial atenção com os mais jovens por julgá-los mais frágeis e menos hábeis para suportar e responder às agressões, o que parece não evitá-las de todo. Nesses depoimentos, evidencia-se uma questão a ser considerada, mas não respondida nesse trabalho: seria essa vigilância um dos motivos de os alunos chegarem ao nível médio menos agressivos com seus colegas homossexuais?

Os relatos relacionam a homofobia sobretudo com os meninos e levam-me a crer que nesse colégio eles são os principais agentes da discriminação, como apontam diversos estudos (Kimmel, 1997; Connell, 1997; Fuller, 1997; Louro, 2003b; Castro; Abramovay; Silva, 2004). Para a funcionária,

[...] as meninas aqui da escola não desrespeitam viado não, se dão bem com eles, procuram ser amigas, tratam ele assim com muito carinho, já os meninos agredem mesmo.

Na construção da masculinidade hegemônica¹³, o feminino coloca-se como a “fronteira simbólica do masculino”, visto que esta se estabelece, de um lado, pela ilusão da firmeza baseada no biológico e, do outro, pelo medo do afeminar-se (Fuller, 2001). Para o senso comum, a homossexualidade se aproxima da feminilidade e as agressões homofóbicas se justificam nesse contexto de

demarcação de fronteiras entre o masculino – forte, superior – e o feminino – fraco, inferior (Connell, 1997). Assim, a discriminação contra homossexuais é abertamente assumida e valorizada, pois confirma e mostra identificação com a norma estabelecida e o desprezo por imagens menos valorizadas do masculino (Roland, 2003; Bozon, 2004). Entre os adolescentes, os grupos de pares são especialmente importantes nessa construção, estando sempre atentos e prontos a desmascarar qualquer deslize que aponte traços de feminilidade (Kimmel, 1997). E, na escola, eles encontram o cenário ideal para articular essa dimensão homofóbica e confirmar sua masculinidade.

As agressões verbais, mais comuns nesse colégio, confirmam a idéia de que a fala é uma forma de ação e a disputa pelo poder de proferi-la é uma constante na sociedade, delimitando os lugares sociais dos falantes e de quem eles falam, ou a quem se dirigem (Moita Lopes, 2002). Assim, o menino que grita *viado* para um outro, na verdade, grita para todos/as que ele mesmo não é *viado*, construindo, a partir da linguagem, um lugar confortável para si entre os pares – meninos e meninas –, o lugar do heterossexual e, mais que isso, o lugar de uma masculinidade como ela “deve ser”, agressiva e homofóbica. Essa fala só é possível porque esse menino está investido do poder de pertencer ao círculo dos “normais”, da sexualidade hegemônica. Para o colega, ao mesmo tempo, o lugar construído a partir da linguagem é desconfortável, o lugar do “anormal”, do que “não deve ser”, da homossexualidade.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única (Silva, 2000, p. 83).

Esse autor, porém, ressalta um elemento fundamental na construção dessa sutil arquitetura de poder: “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (Silva, 2000, p. 84).

As meninas, diferentemente, não precisam provar sempre sua feminilidade e, como aponta a literatura (Castro; Abramovay; Silva, 2004), elas dispensam tratamento mais amigável aos seus colegas homossexuais, como parece acontecer também nesse colégio. Para as autoras, é grande o número de meninas que classificam a violência contra os homossexuais como muito grave, e das que discordam da perspectiva de que o homossexualismo é uma doença.

Mas a discriminação não parte apenas dos/as alunos/as. Um dos membros

da direção afirma que, com relação aos/as professores/as, nunca soube de casos de discriminação,

mas você percebe que grande parte é preconceituosa, ouve uns comentários maldosos, assim, meio que despreocupadamente na sala dos professores [...] no fim é a mesma coisa que os alunos fazem [...] acabam verbalmente expressando esse desprezo.

A funcionária e um dos ex-integrantes da banda disseram também perceber discriminação dos professores na forma de tratar os homossexuais. Parece que, diferente dos alunos mais jovens que expunham seus preconceitos com muita facilidade, apesar das repreensões, o que existe é um discurso discriminatório por parte dos que deveriam não apenas protegê-los, mas também buscar construir uma nova imagem sobre esses alunos. Em sua fala, o informante parece descrever uma tolerância impulsionada pelas responsabilidades da docência e/ou, pelos limites impostos pelo “politicamente correto”. Concordo com Louro quando afirma que o discurso da tolerância serve, na verdade, para manter de forma irremediável a assimetria entre heterossexuais e homossexuais e evitar discussões fundamentais que devem ser travadas na escola: o questionamento sobre como as diferenças são produzidas, como o outro é construído, e como são estreitas “as relações do eu com o outro, bem como se observaria a precariedade de todas as identidades” (Louro, 2003b, p. 78).

Em sua fala, um outro professor culpa o próprio homossexual pela exclusão, mas acaba trazendo elementos que nos levam a pensar no oposto. É interessante como ele explicita os meandros dos mecanismos de exclusão, das estratégias de autoproteção, das características que levam os colegas a considerarem um menino como homossexual, e do “clima” que se estabelece nas aulas de Educação Física.

Eles próprios procuram um ambiente melhor pra eles, não se misturam, por exemplo, com a galera do futebol [...] eu até procuro puxar, mas não adianta porque eles não vêm [...] aí eles dão aquela ‘espizinhadinha’, mas nada que eles deixem de participar.

De modo geral, essas relações e “clima” podem ser percebidos facilmente no pátio durante os recreios.

Uma professora tomou esse mesmo argumento da culpa dos homossexuais ao relatar o caso de um menino que em sala senta-se ao lado de uma menina:

Eles são assim, não fazem parte com a turma toda, sempre se juntam com uma garota e ficam ali [...] eles mesmo se afastam, por preconceito, por medo, até eles mesmos são preconceituosos com a posição deles mesmo, né?

Apesar de usar as palavras *medo* e *preconceito*, ela parece minimizar o peso que a agressividade dos colegas tem nesse afastamento e acredita que se o menino assumisse sua homossexualidade e se mostrasse firme em sua decisão, a agressividade seria minimizada. Acredita também que é a consciência da sua condição desfavorável nesse ambiente e o preconceito que tem contra a sua própria sexualidade que o levam a se afastar. Seu discurso revela ainda o “desejo” de estabelecer condutas claras entre os homossexuais a partir de evidências corporais, evitando que alguém que não se “decida” provoque o desconforto da dúvida na comunidade. A idéia de que a homossexualidade precisa ser revelada e definida de forma clara em gestos e palavras denuncia uma concepção engessada dessa sexualidade, baseada em estereótipos, bem próxima do que Foucault (1997) denunciou acontecer a partir do século XVIII.

Alguns depoimentos apontam outros caminhos para se fugir da agressão no colégio – a discrição. Mas revelam mais:

Aquele garotinho ali (aponta um menino no pátio) dizem que é, mas como ele é um menino muito calmo... talvez se ele fosse um pouco levado ele sobressaísse, mas como ele é uma pessoa boa, você não percebe essa questão do preconceito.

A agressividade, portanto, seria provocada pela exacerbação da homossexualidade através de gestos, do tom de voz e mesmo das companhias. O menino que “mantém-se discreto” com relação a sua homossexualidade protege-se das agressões. Isso é o oposto do que se espera, e do que acontece, com os meninos heterossexuais, que devem, a todo momento, explicitar sua “macheza”.

Como disse a funcionária da escola,

[...] o garoto que mais se dá bem aqui é aquele que fica passando a mão, pegando uma, pegando outra, o conquistador de mulheres, aí respeitam direitinho.

Ela diz também que ele é “uma pessoa boa”. Essa expressão leva-me a crer que ser homossexual o aproximaria “naturalmente” do grupo dos maus. Porém, por ser “quieto” e “bom”, gozaria de algum conforto entre seus pares.

Outra saída é resistir e esperar a ação do tempo:

Outro menino teve muitos problemas com as crianças de 5ª série, quando ele entrou. Aí ele passou pra 6ª, pra 7ª, foi indo e hoje parece que os garotos não têm mais aquela implicância, acostumaram com ele.

Para Goffman, nem a familiaridade elimina as respostas estereotipadas e o apagamento do estigma, embora possa amenizá-los. A familiaridade nos levaria a vislumbrar as qualidades pessoais sem, no entanto, reduzir necessariamente o menosprezo, pois o que acreditamos ser próprio da categoria e da natureza de uma pessoa são percepções que ficam claramente impressas nesses contatos, “colocando-nos, mesmo nesse caso, em nosso lugar” (Goffman, 1988, p. 63).

A Banda: vitrine e abrigo para os/as homossexuais no colégio

Os informantes foram unânimes ao afirmar que há mais *gays* do que lésbicas na escola. No entanto, variou muito a percepção da quantidade geral, inclusive na banda, dado que em si já é interessante, pois demonstra que alguns comportamentos considerados próprios a cada gênero podem não ser percebidos por alguns como marcas da homossexualidade masculina e feminina.

Entretanto, parece que nem todos pensam assim. Para uma das professoras,

as mulheres, a gente não identifica muito quem é quem não é, mas homem a gente identifica mesmo quem são.

Uma outra docente definiu os motivos que podem levar essa comunidade a não perceber a presença de lésbicas:

Eu acho que elas têm um exercício mais fácil disso porque a amizade entre mulheres é uma coisa mais aceita, e quando passa de um determinado limite, a gente não percebe muito.

Esse argumento vai ao encontro do que preconizam alguns estudos sobre a pouca visibilidade, ou apagamento, da homossexualidade feminina (Louro, 2003b; Castro et. al., 2004). Para Weeks, essa pouca percepção pode dever-se ao fato de as práticas sexuais entre homens sempre terem sofrido de maior aversão que a das mulheres, e porque o modelo de homossexualidade sempre foi empregado para descrever os homens, deixando as mulheres quase à margem dessa questão (Weeks, 1999).

Porém, quando perguntei sobre a presença de lésbicas na banda, a resposta foi unânime: havia muitas. Ou, como disse uma das professoras:

Teve na época da banda, mas algumas até já saíram da escola e agora que a banda acabou, a gente desconhece.

Pareceu-me então que a banda teve um papel de “vitrine” da homossexualidade feminina no colégio, pois só nela era percebida. Não existindo mais a banda, em que alguns comportamentos mais “comprometedores” podiam ser mais abertamente assumido pelas alunas, fica agora difícil para a comunidade perceber a presença de lésbicas. Ou seja, as lésbicas tornaram-se “invisíveis” com o fim da banda. Ou, era na banda, com o apoio de uma rede de amigas e de solidariedade, que podiam se fazer visíveis.

Podemos ainda tomar outra linha de raciocínio a partir das entrevistas. O que imperou na escola durante a existência da banda foi a idéia de que bastava fazer parte dela para ser considerado homossexual e, assim, todas as meninas que lá estavam “eram lésbicas”, idéia que foi contestada veementemente por seus ex-integrantes. Posso também concluir que, para esses informantes, ser

lésbica, assim como ser *gay*, pressupõe gestos, modos de andar, falar e vestir específicos e bastantes próximos dos “modos masculinos” e, no momento da pesquisa, nenhuma aluna da escola apresentava tais comportamentos.

O depoimento de uma professora abre ainda outra possibilidade de análise ao revelar que uma aluna que anteriormente havia assumido uma relação homossexual, “agora está até grávida” e que, portanto, para a comunidade pode ter se “tornado” heterossexual. Esta idéia pode ser percebida na fala conclusiva da professora, quando afirma que “não há lésbicas na escola esse ano”. Assim, apesar de as concepções tradicionais sobre a homossexualidade feminina estarem fortemente presentes nesses discursos, parece haver também a idéia da possibilidade de uma não fixidez dessa homossexualidade, diferente, talvez, da homossexualidade masculina, mais marcada, inclusive historicamente. Essa argumentação, longe de refutar idéias construídas recentemente nos campos da sexualidade e gênero e dos estudos culturais quanto ao caráter cambiante das identidades, em oposição às noções essencialistas de uma identidade fixa, busca mostrar o “espírito” que dava vida, de modo geral nessa escola, às idéias que diferenciavam homossexuais femininos e masculinos.

Os integrantes do Grêmio entrevistados em dupla disseram que a banda não tinha boa fama dentro do colégio e ampliaram os motivos da animosidade ao revelar sua percepção da existência de um grupo fechado, que dificultava a entrada de outros/as alunos/as. É o que afirma o rapaz:

A banda era aquele mesmo grupo sempre, aquela panelinha ... não tinha abertura.

Ao responder à pergunta sobre os motivos que levavam os outros alunos a não procurarem mudar esse quadro, o discurso da moça toma um rumo diferente: “*Não entravam por discriminação*”, enquanto o rapaz completou:

E má fama também (...) as pessoas vinham pra cá e achavam que isso era um celeiro pra aquele tipo de ideologia que eles tinham, e eles não respeitavam que o colégio tinha seu próprio pensamento, sua própria ideologia, entendeu?

Se a “ideologia” da banda era a homossexualidade, como parece dizer o rapaz, a do colégio era a heterossexualidade. Uma regra, ou “ideologia”, que deveria ser seguida por todos, ditada por uma norma geral – a heteronorma¹⁴ –, que coloca a heterossexualidade como a sexualidade correta, universal, normal, e homossexualidade como o desvio. A heteronorma tem como princípio a suposição de que “todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais” (Louro, 2001, p.17). Ainda segundo essa autora, se “a matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões” (Louro, 2004, p. 17).

O discurso do integrante do Grêmio revela um aspecto que considero fundamental para percebermos o significado da banda nesse colégio. Se alguns depoimentos a consideravam como uma agremiação independente, com pouca relação com o colégio, formada por seres “anormais”, construíam, ao mesmo tempo, a imagem de um abrigo, de um lugar onde os que não encontravam, no colégio, e mesmo nas comunidades no seu entorno, o acolhimento que procuravam, iam se “refugiar”. Um lugar de liberdade e exercício do que a escola tenta apagar ou silenciar – as sexualidades consideradas desviantes, como referiu Louro (2003).

Considerando-se que, para grande parte dessa comunidade, o fato de pertencer à banda “denunciava” a sexualidade homossexual dos sujeitos, a fala desse aluno revela também que havia um jogo de inclusão-exclusão provocado pela exposição, ou visibilidade da sexualidade, que o “pertencer à banda” denunciava. Ao se incluir na banda, o/a aluno/a estava optando por tornar “visível” sua sexualidade desviante e, a partir desse momento, teria muitas chances de ser excluído/a de outros grupos e, em última análise, do próprio colégio. Essas práticas acontecem numa instituição que há muito vem sendo conclamada a agir para amenizar as diferenças e o preconceito através da inclusão, por exemplo, dos portadores de necessidades especiais, mentais ou físicas. E, apesar das dificuldades para se alcançar esse objetivo, essa idéia atravessa hoje os discursos sobre a escola. Mas quando se trata dos/as homossexuais, uma categoria também historicamente excluída dos bancos escolares, as reações são diferentes e o que predomina é a exclusão, não a inclusão, mesmo nos discursos.

Ao responder minha pergunta sobre a atração dos homossexuais pela banda, como ela havia explicitado acreditar, a funcionária disse o seguinte:

É um lugar onde sou (colocando-se no lugar dos homossexuais) recebida, onde ninguém fica tentando se esquivar, porque os que são homens tratam os ‘viados’ com muita naturalidade, tratam muito bem. Eu acho que é por isso que a banda tem muito ‘viado’.

Uma das professoras disse que a banda constituiu-se como “um espaço de resistência” em que seus integrantes se sentiam confortáveis e respeitados, mas frisa que “não tinha só homossexual não, tinha ‘hetero’ na banda também”. Em sua primeira entrevista, antes do fim da banda, o ex-regente reforça essa idéia de ser a banda um lugar de respeito e amizade entre gays e heterossexuais:

Os homens mesmo falam os linguajares deles, ficam zoando, sabe, cria toda aquela amizade.

Então, ao que parece, além de lugar de acolhimento, a banda era o espaço em que homossexuais e heterossexuais conviviam harmoniosa e respeitosamente.

Um dos ex-integrantes, que participou da banda por um ano e se afastou devido aos comentários sobre a sua sexualidade, revelou que suas lembranças são as melhores:

Eu lembro que um pouco da minha vida ficou ali, me identificava dentro da banda [...] foi tudo na minha vida, sofri muito quando ela acabou.

Uma aluna que esteve na banda por três anos disse que:

[...] era muito bom, todo mundo amigo do outro [...] uma fase na minha vida que eu não vou esquecer, porque a gente aprende muitas coisas.

Para outro ex-integrante, ela

[...] era maneira pra caramba, tinha um monte de coisas boas [...] era cultura, música, coisas interessantes.

Dois desses sujeitos fizeram questão de ressaltar sua heterossexualidade durante a entrevista. Uma das meninas entrevistada em dupla, que nunca participou da banda, também tinha uma percepção positiva dela:

[...] a banda era muito boa, criativa, tinha músicas diferentes, eles inventavam instrumentos, eram bem organizados.

E quando, no fim da entrevista, toquei no tema da homossexualidade na banda, ela disse:

Dava pra ver, mas também não era assim [...].

Ela demonstra que não considerava a possível homossexualidade dos seus membros algo tão explícito como relataram os demais entrevistados, e parece que esse não era o fator que mais chamava sua atenção na banda.

Para os ex-integrantes da banda, as amizades, as viagens, a música compensavam o fato de serem zoados pelos colegas, e mesmo por alguns professores: “As pessoas zoavam, mas eu não ligava”, disse um deles. Há, portanto, uma clara diferença de percepção sobre a banda entre os que estavam “dentro” e os que estavam “fora” dela. Para os primeiros, tratava-se de um espaço de convivência, acolhimento, cultura, aprendizado e lazer. Os demais, em sua maioria, não percebiam essas qualidades citadas, apesar de reconhecerem que a banda era prestigiada fora dos muros do colégio. O que sobressaía era o fato de reconhecerem entre seus membros um grande número de homossexuais.

Alguns discursos levaram-me a crer que a banda era também um espaço importante no fortalecimento da auto-estima e para a construção de uma auto-imagem mais positiva e fortalecida que permitia que assumissem mais livremente sua homossexualidade no colégio. Uma das professoras sugere algo parecido com o que busco sustentar:

Era bem fácil de se perceber na sala de aula quem participava [...] a princípio, né, quando a banda surgiu, eles não tinham muito espaço na escola, correram todos pra lá, então ficava bem visível.

Tornaram-se visíveis e/ou puderam se fazer mais visíveis. O ex-regente afirma que muitos alunos que “eram enrustidinhos no colégio puderam se mostrar mais na banda”. A banda, formada por mais de quarenta alunos e alunas (nem todos/as do colégio), era um grupo forte que respaldava certas atitudes que, sem sua presença, talvez fossem difíceis de serem assumidas. Ela gerava as condições para incursões para além da quadra de esportes, onde aconteciam os ensaios.

Um dado também interessante é que, apesar da vigilância e da agressividade, como relatado anteriormente, os/as informantes afirmaram que, no turno da tarde, era mais facilmente percebida a presença de homossexuais, e que muitos integrantes da banda eram também desse turno. Esses dados estabelecem uma contradição que me leva a especular se não seria justamente a agressividade de seus pares o que levava muitos alunos que não correspondiam aos estereótipos de uma masculinidade heterossexual, nos moldes do que seria esperado para a sua idade, a “refugiarem-se” na banda. Seria para protegerem-se das gozações, para viverem nesse grupo uma certa liberdade de expressão, partilharem experiência e buscarem construir uma imagem mais positiva de si e da homossexualidade, o que, fora desse espaço, seria muito difícil. Reforça também a idéia de que o “clima” na escola não era dos mais favoráveis para os homossexuais, ou eles/as não precisariam “refugiarem-se” na banda, a não ser por gosto pela atividade musical.

Ao que parece, para os integrantes homossexuais, a banda poderia significar o que Goffman (1988) considerou como “um paraíso de autodefesa”. Diferente dos excêntricos e rebeldes que se desviam individualmente, os que se reúnem em grupos, ou “subcomunidades” são denominados pelo teórico de *desviantes sociais*, e a sua vida corporada pode ser chamada de comunidade desviante. Os relatos me permitem dizer que os integrantes homossexuais da banda experimentavam nela o que lhes era negado no colégio: conforto e sensação de acolhimento que os permitia acreditar que sua posição era tão boa quanto qualquer outra. Para o autor, esse convívio e essa comunidade podem, ainda, levar o desviante a sentir que sua vida é melhor do que a vivida pelos demais, algo que seria mais difícil de ser percebido em outros espaços do colégio.

Docentes e Alunos/as: medos e preconceitos comuns

Os relatos, até mesmo os ouvidos em meus contatos anteriores com o colégio, mostram a existência nesse universo de um medo de “contaminação” pela homossexualidade. Um “mal” que poderia acometer não a quem entrasse em contato com alunos e alunas portadores dessa “doença” no recreio ou em sala de aula, mas na banda, o “foco” da homossexualidade no colégio.

Uma professora que se mostrou muito próxima aos alunos disse que a idéia de contaminação pela homossexualidade estava presente no colégio:

[...] achavam que quem entrasse na banda iria virar viado [...] como se fosse uma doença contagiosa.

Essa crença esteve presente mesmo nas falas dos seus ex-integrantes, como na de uma moça que reforçou essa idéia e, quando pedi explicações para o fato, respondeu-me:

Sei lá, vai naquela empolgação, vai indo, e quando vê, já tá.

Um ex-integrante disse que uma amiga que “até aparentava” ser lésbica, mas negava com veemência,

[...] entrou pra banda e um mês depois ela virou lésbica.

Pergunto se ele não achava possível que essa menina fosse lésbica e o ambiente da banda apenas possibilitou que ela se revelasse, e ele argumenta que

[...] não, ela tinha namorado e tudo, conheço o pai dela, a mãe dela, era supertranquila, aí depois, do nada, ela virou e até hoje eu não entendi.

Se mais uma vez essas falas podem parece alinhar-se com a idéia de identidades fluidas – indo ao encontro das discussões contemporâneas nos campos da cultura e da sexualidade e gênero, que consideram que as identidades sofrem interferências ao longo da vida a partir de contatos com inúmeros discursos que alteram as formas de perceber e estar no mundo –, na verdade, não revelam consonância com essas idéias. Ao que parece, apontam na direção não da fluidez possível, mas da idéia de “contaminação”, “persuasão” e, em última instância, de fraqueza para o “mal”, em oposição ao “bem”, que seria manter-se firme na sua identidade heterossexual.

Essas idéias revelam-se ainda nas palavras usadas para descrever os que ousaram desvelar sua homossexualidade: *misturar* e *cabeça fraca*, por exemplo. A palavra *misturar*, no sentido atribuído pelo rapaz, geralmente é usada como referência ao contato com grupos ou lugares freqüentados por pessoas marginalizadas que podem nos comprometer, ou contaminar com algum mal. A expressão *cabeça fraca*, em linguagem coloquial, substitui a expressão “fraqueza de caráter”. Em oposição, usam a expressão *supertranquila* quase como sinônimo de heterossexualidade, além de evocar a família – “conheço o pai dela, a mãe

dela” – e o namoro como garantia da heterossexualidade e do bom comportamento da referida moça que se “tornou” lésbica na banda. Esses e outros informantes revelam acreditar que os alunos/as que na banda assumiram sua homossexualidade sofreram um processo de mudança que não é enobrecedor; ao contrário, é vergonhoso e assustador para os demais.

Uma professora articula um discurso bastante próximo desse ao reclamar que a escola investe pouco em ações educativas na área da sexualidade, mas parece se preocupar especialmente com a falta de ações esclarecedoras sobre a homossexualidade:

É pra você saber porque que você optou por isso, se realmente você quer isso, porque de repente eu fui aceita num mundo onde a maioria é homossexual, então eu tenho que ser homossexual igual a eles, mas isso de repente tá me afrontando, mas só eles me aceitam. Então eu acho que isso tem que ser trabalhado, porque muitos são por opção e muitos caíram ali e não têm como sair.

Para um professor, apesar dos ganhos com cultura, a banda era uma referência negativa, principalmente para os mais jovens que ainda estão em formação e, como a professora, considera que os/as alunos/as poderiam se tornar homossexuais simplesmente por pertencerem à banda:

De repente você nem queria essa opção sexual, mas você tava ali e o meio era todo aquele, então você acabava se tornando homossexual.

Essas falas demonstram de forma clara o jogo entre tolerância, medo e discriminação presentes nesse colégio. A professora, por exemplo, demonstra preocupação não com a homofobia e as agressões, mas com esclarecer quem é e quem não é homossexual na escola e de “tirar” dessa condição quem se encontra nela. Além do mais, arrisco-me a dizer que esses discursos assemelham-se aos construídos para falar da entrada no mundo do crime ou das drogas, por exemplo, e das dificuldades encontradas por alguns sujeitos de saírem desses mundos. Reafirmam, a meu ver, a idéia de que nesse colégio o/a homossexual é um desviante, e a banda é o núcleo do desvio social (Goffman, 1988).

Outra professora confirma que havia um medo com relação à idade dos que entravam para a banda,

[...] alunos de 13, 14, 15 anos [...] ficava todo mundo horrorizado, né, alunos muito novos já homossexuais [...] achavam também que a escola poderia trabalhar alguma coisa, até sobre sexo seguro que não era trabalhado com eles [...] eles não usam

Para Foucault, “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (Foucault, 1997, p. 32). Em estudo recente, Altmann (2005) revela a presença desse mesmo discurso na escola em que desenvolveu sua pesquisa, ou seja, a busca da “preservação da pureza infantil” que poderia ser colocada em risco no contato com alunos que, ao assumirem sua homossexualidade, expressassem essa orientação sexual com seus corpos. No colégio em questão, a vigilância e a preocupação eram maximizadas pela presença da banda. Com relação à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a preocupação dos/as docentes, segundo a professora, revela que ainda prevalece a idéia de “grupo de risco” com relação ao vírus HIV – referido subliminarmente no discurso da professora – e que esses são mais ávidos por sexo do que os heterossexuais.

O ex-regente não acredita que a banda tivesse tanto poder. Seus argumentos para a situação que se estabeleceu em relação à banda e aos homossexuais vão em outra direção, mais próximos dos que defendi sobre ser a banda um lugar que corroborava com o fortalecimento da auto-estima, o que resultava numa maior visibilidade no colégio:

É o seguinte, às vezes o aluno da própria escola ele é, aí ele se sente preso, fica com vergonha de se soltar na escola, entre os próprios amigos (...), aí ele vê que na escola dele tem uma banda, aí ele vê que é uma banda que tem pessoas que são iguais a ele, aí o que ele faz? Procura entrar nessa banda, aí pega amizade, o que acontece? Ele se solta. Então é isso que acontece, e o professor, pra encaixar isso na cabeça, é difícil. Então acha que a banda é um ‘point’, entra aqui que você vai virar.

Indisciplina x Ordem: outras representações sobre a homossexualidade

Em alguns discursos formulados principalmente por docentes, chamou especialmente minha atenção a relação estabelecida entre homossexualidade e indisciplina, sendo a banda o lugar e o motivo da desordem. Na sociedade chamada de disciplinar por Foucault (1997), implantada a partir do século XVIII, o sexo passa a ser especialmente problematizado, mobilizando poder público, médicos, pedagogos e família em torno da criança, do adolescente e de sua sexualidade, ou do controle dela. A escola tornou-se instituição privilegiada nesse processo disciplinar e, embora seu papel hoje esteja ampliado, voltando-se para a educação sexual, prevenção das DSTs/AIDS e gravidez precoce, prima ainda por regulação e administração da sexualidade (Altmann, 2005).

Quanto à banda, ao que parece, acabou configurando-se como um grupo isolado no colégio, e algumas professoras explicitaram seu desgosto por isso:

Era como se fosse uma coisa à parte da escola, levava o nome da escola, mas não tinha postura [...] a gente reclamava muito com a direção, mas não adiantava.

Ela diz também que os/as integrantes não se apresentavam como deviam, não sabiam o Hino Nacional e que não tinham postura:

Não é porque você é homossexual que vai fazer escândalo [...].

Ela acredita que o ex-regente, apesar de muito bom em seu ofício, era muito jovem (em 2004, último ano de existência da banda, ele tinha 22 anos), não tinha “pulso” e era conivente com a indisciplina dos alunos.

O ex-regente concorda que faltou controle e disciplina na banda e deixa claro que se refere à “indisciplina sexual” de alguns alunos. Afirma, como foi transcrito anteriormente, que algumas vezes foi aconselhado pelo diretor, por algumas professoras/as e pela inspetora para tentar conter essas manifestações, pois poderia colocar a existência da banda em risco.

Disse ele:

Os alunos não estavam se comportando adequadamente, não estavam contendo aquela ansiedade [...] eles estavam indo com roupas muito apertadas, maquiagem e coisas exageradas [...] quando tem um só não faz assim, mas quando tem mais, três, quatro, cinco, aí solta a franga mesmo [...] a ansiedade da adolescência.

É interessante notar que ele não considera essa “ansiedade” como própria do homossexual, mas dos/as adolescente/s que começam a descobrir a sexualidade. Essa argumentação não se evidenciou nos discursos de nenhum dos demais informantes. A homossexualidade, ao que parece, apaga até mesmo essa característica – a adolescência – dos/as alunos/as, mesmo sendo ela tão comumente referida na contemporaneidade como uma época marcada, compreendida e reduzida ao período de descobertas sexuais (Paiva, 1999).

A indisciplina foi apontada pelos docentes como um aspecto preocupante no colégio. Segundo eles/as, os/as alunos/as não respeitavam os/as professores/as, falavam muito às aulas, entravam e saíam da sala de aula quando bem entendiam, xingavam os colegas, entre outros exemplos que citaram como indisciplina. No entanto, com relação à banda, a indisciplina pareceu-me estar diretamente vinculada à homossexualidade e, mais especificamente, aos homossexuais que corporificavam alguns estereótipos reconhecidos como próprios dessa sexualidade. Pergunto a uma professora, membro da direção, se ela achava que a banda influenciava na questão da disciplina e se a pretensa homossexualidade dos seus integrantes foi um dos motivos para o seu fim:

Não pela disciplina, mas a coisa tava indo assim muito desesperadamente, eles estavam, na palavra, desmunhecando muito, nisso o nome da escola estava ficando mal [...] a coisa já estava causando indisciplina, já não estava mais dando prazer, alegria [...] mas a gente nunca soube de casos extremos, pouca vergonha, nada disso não, mas era pra prevenir para não acontecer [...] E a gente foi levando essa banda, a gente vigiava, a gente tomava conta. [...] eu acho que houve necessidade de acabar com a banda porque eles não queriam estudar, só queriam ficar com a banda porque de música eles gostam, tudo eles gostam, só não gostam de estudar [...] E então (um dos membros da

Ela foi a única informante a relacionar o fim da banda também com a homossexualidade. Todos/as os/as outros/as afirmaram que seu fim se deveu à pouca relação entre banda e colégio, ao mau comportamento de alguns integrantes dentro e fora do colégio e pouco respeito às normas da instituição, e frisavam que a homossexualidade não foi um dos motivos para seu fim. No entanto, por ser ela um membro da direção, seu depoimento precisa ser considerado como bastante relevante no que se refere ao fim da banda.

Segundo Goffman, a partir da definição de quem é o desviante, “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original” (Goffman, 1988, p. 15). Parece que o homossexual (referem-se sobretudo aos homossexuais masculinos) nesse colégio aglutinava em si muitas outras indisciplinas indesejáveis para a instituição escolar – faltar aula, fazer bagunça, não gostar de estudar. O gosto pela música, a criatividade, a resistência às adversidades financeiras, a dedicação a essa agremiação, os troféus e prêmios foram desqualificadas pela informante, que ressaltou apenas a indisciplina e a homossexualidade. Além do que foi relatado, a banda ainda atraía simpatizantes para os ensaios e desfiles, pessoas estranhas ao colégio e, em uma ocasião, houve problemas com a vizinhança¹⁵.

Na fala dessa professora, estabelece-se também a idéia de um poder que deveria regular essa desordem, reconduzindo o colégio e os/as alunos/as à ordem desejada e mais conveniente a esse universo. Como definido por Foucault, deve-se falar de sexo não simplesmente como algo a ser condenado ou tolerado, mas gerido e inserido em sistemas de utilidade, “regulado para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (Foucault, 1997, p. 27). A modernidade formulou inúmeros discursos sobre o sexo reservando a ele um lugar especial, central na sociedade e na vida dos indivíduos, mas estabelecendo relações sempre negativas, criando regras, definindo condutas, decidindo o que é ilícito e lícito, permitido ou proibido, objetivando o controle, de modo uniforme e maciço, “das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito”, e o que está em jogo é o poder (Foucault, 1997). E, como colocado anteriormente, a escola tem lugar privilegiado no processo de regulação que essa docente parece ter tomado para si, em nome do colégio. Isso se confirma em outro trecho, quando ela explicita

que, embora seja uma tarefa muito difícil e geralmente inglória, a escola tem o dever de tentar “retirar” a homossexualidade dos/as seus/as alunos/as, mostrando acreditar que a instituição está investida desse poder.

A professora também diz que a banda

[...] já não estava mais dando prazer, alegria [...].

O que não condiz com o que foi afirmado pelos ex-integrantes. Pelo visto, esses alunos e alunas não foram levados em conta na sua avaliação da satisfação com relação a ela. Disse também que

[...] a gente nunca soube de casos extremos, pouca vergonha, nada disso não [...].

Ou seja, que nunca foram verificados fatos que pudessem comprometer a banda, a escola e configurar-se como indisciplina. Ao que parece, bastava então a explicitação corporal da homossexualidade para que se configurasse a indisciplina.

De modo geral, ao falar da bagunça essa informante sempre se refere aos meninos, não às meninas, e revela acreditar que a disciplina é construída a partir da presença masculina. Concepções, portanto, nitidamente essencialistas:

Uma escola desse tamanho tinha que ter no mínimo três pessoas trabalhando por andar, de preferência homens, não é garotinho não, homens feitos, pra quê? Pra manter a ordem o respeito, e não tem [...].

E parece acreditar que todos os problemas da escola se concentram na indisciplina:

Eu acredito que se a gente tivesse condições de trabalho mais acessível a nossa escola, eu acho que a gente não teria problema nenhum.

Para além da própria homossexualidade, o problema maior era a explicitação “desesperada” de estereótipos considerados próprios dessa sexualidade; era essa a verdadeira indisciplina, aspecto que pôde ser percebido nesse e em discursos de outros/as informantes.

Considerações Finais

Quando, em um encontro com os/as alunos/as de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, em 2004, comecei a provocá-los/as para que falassem de homossexualidade, a banda foi imediatamente trazida à conversa como uma

atividade que eu deveria conhecer, já que estava “tão interessada nesse tema”, como acreditaram. Foi nessa ocasião que duas moças, em momentos e turmas distintas, se aproximaram para perguntar sobre prevenção às DSTs numa relação homossexual. Desde o começo do trabalho em 2000, essa era a primeira vez que isso acontecia. E nunca mais se repetiu.

A pesquisa fez-me perceber que, apesar das manifestações de preconceito a que os/as homossexuais desse colégio estavam expostos/as, havia algo nesse universo que pode ter propiciado a aproximação dessas moças para tirarem suas dúvidas sobre prevenção, explicitando sua sexualidade. Ao que parece, apesar do preconceito, sempre presente, a homossexualidade não era condenada ao apagamento, e a busca de informação sobre saúde era apenas uma das possibilidades vividas por eles/as.

Tudo indica que formular discursos e ditar normas sobre a homossexualidade passaram a ser práticas freqüentes entre os/as alunos/as, professores/as e corpo administrativo. Essa sexualidade era colocada em discussão não apenas nos pátios, como mais freqüentemente pode acontecer nas escolas (Louro, 2003; Altmann, 2005), mas nas salas de aula, na sala dos professores, no gabinete da direção, e extrapolava seus muros, chegando às casas dos/as alunos/as. O que imperava não era o silêncio, mas a fala estimulada pela visibilidade excepcional dos membros homossexuais dessa banda, ou os que assim eram considerados pela comunidade.

A banda transformou-se em símbolo da supervalorização e da preocupação com a identidade sexual dos/as alunos/as e de espaço de recreação, lazer e cultura, como mais comumente são representadas as bandas de música das escolas; passou a lugar de desvio, dos *gays* e lésbicas. E, apesar das muitas expressões preconceituosas usadas para falar dos/as homossexuais e da banda, o discurso da tolerância prevaleceu. O que me parece interessante é a relação articulada por essa comunidade entre a banda e as idéias de desvio e indisciplina, corporificadas em seus “integrantes homossexuais pouco discretos” – muitos deles, alunos do colégio. A percepção negativa sobre a banda e seus integrantes apagava, ou amenizava, todas as suas possíveis qualidades, e a eles eram imputados outros “defeitos” – indisciplinados, bagunceiros, escandalosos.

A idéia de sexualidades feminina e masculina únicas parece estar bastante presente nos discursos, impossibilitando a de feminilidades e masculinidades que deslocaria o homossexual do lugar de desviante, do que extrapolou os limites fixos da heteronorma, para um lugar mais legítimo nesse colégio. Sabemos que romper com essa fixidez não é tarefa fácil, e que a escola vem caminhando a passos curtos nessa direção, mas sabemos também que ela é um lugar privilegiado para o início dessa transformação.

Notas

1. A pesquisa foi realizada com recursos do Programa Interinstitucional de Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva promovido pelo Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde/IMS/UERJ com apoio da Fundação Ford.
2. Trata-se de uma banda de música do tipo marcial.
3. Esta é uma disciplina historicamente marcada por questões de gênero (Souza; Altmann, 1999; Louro, 2003a), por isso dediquei-me a observar algumas aulas.
4. As entrevistas foram concedidas mediante esclarecimentos sobre a pesquisa e apresentação do Termo de Consentimento aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
5. Agradeço aos/às informantes pelo carinho e tempo doado a esta pesquisa; ao diretor e às professoras de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia por terem apoiado esse estudo desde o começo. E à amiga e professora Vera Helena Ferraz de Siqueira por me ajudar nas reflexões iniciais desse trabalho.
6. Os alunos/as entrevistados tinham entre 16 e 20 anos. Dois alunos de 16 anos precisaram de autorização dos responsáveis, concedida sem problemas.
7. Dados obtidos com professores e membros da direção.
8. Refiro-me mesmo ao homossexual masculino que é apontado pela literatura (Mott, 2002; Louro, 2003; Castro; Abramovay; Silva, 2004) como sendo menos tolerado na escola, pois nesse colégio não é diferente. Explicitarei quando me referir também às lésbicas.
9. “Viado” foi a palavra mais utilizada pelos/as alunos/as para referirem-se aos homossexuais masculinos. Para as homossexuais femininas, usavam “sapatão”, mas, também, lésbicas.
10. Com exceção dessa disciplina, que reúne características muito específicas, omitirei as disciplinas ministradas pelos demais professores/as como forma de preservar ao máximo o/a informante.
11. Essa funcionária foi apontada por professores/as e alunos/as como grande conhecedora da realidade do colégio e responsável pela disciplina no turno da tarde.
12. Todos os nomes dos/as informantes são fictícios.
13. Masculinidade hegemônica é definida por Connell como “a configuração de prática genérica que encarna a resposta correntemente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, a que garante (ou se toma para garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (Connell, 1997, p. 39, nossa tradução). Mas seria um erro tomar a idéia de masculinidade hegemônica como algo fixo. Ao contrário, tem um caráter contextual que varia de cultura para cultura; em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo e mesmo no decorrer da vida de qualquer homem, como definiu Kimmel (1998).
14. A palavra heteronorma vem sendo utilizada pelos teóricos de gênero para definir o padrão de sexualidade normativa colocada em curso a partir do final do século XIX. A heterossexualidade surge como um projeto político de controle social das massas por um grupo/classe que ascende ao poder nesse período, alicerçando-se em elementos

fornecidos pelas ciências biomédicas, as novas formuladoras das verdades sobre o corpo individual e, por extensão, sobre o corpo social. A heterossexualidade não é, portanto, uma estrutura universal, mas uma construção social e ocidental baseada em quatro pilares: o adultismo, o sexismo, a misoginia e a homofobia (GONTIJO, Fabiano. **Quem são os “simpatizantes”?** Culturas identitárias homossexuais no Brasil urbano. Sexualidade: gênero e sociedade. Ano XI, nº 21, set. 2004, p.2. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/n21.pdf>). A imposição da idéia de que a heterossexualidade seja a norma e o modelo desejado e possível coloca a homossexualidade no lugar do não desejado e da anormalidade.

15. Um pouco antes do fim da banda, um grupo de rapazes que assistia ao ensaio entrou numa casa vizinha e levou alguns eletrodomésticos. Foram presos em flagrante. Apesar de não serem membros da banda, esse fato repercutiu mal na comunidade escolar e contribuiu para reforçar a idéia de desordem e descontrole do grupo por parte do regente.

Referências

- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual em uma Escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 281-315, 2003.
- _____. **Verdades e Pedagogias na Educação Sexual em uma Escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília (DF): UNESCO, 2004.
- _____. **Marcas de Gênero na Escola Sexualidade e Violências**: discriminações representações de alunos e professores. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos>>. Acesso em: 7 out. 2003.
- CONNELL, R.W. La Organización Social de la Masculinidad. **Isis Ediciones de las Mujeres**, Chile, n. 24, 1997.
- COSTA, Jurandir Freire. O Referente da Identidade Homossexual. In: PARKER, Richard ; BARBOSA, Regina. **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; ABIA; IMS/UERJ, 1996.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FULLER, Norma. **Masculinidades**: cambios y permanencias. Lima: Fondo Editorial, 2001.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza; GOUVEIA, Patrícia Fernanda. “Marido é Tudo Igual”: mulheres populares e sexualidade no contexto da Aids. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina. **Sexualidades Pelo Averso**: direitos, identidades e poder, Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999. P. 175-198.

KIMMEL, Michael S. “Homofobia, Temor, Vergüenza y Silencio en la Identidad Masculina”. **Isis Ediciones de las Mujeres**, Chile, n. 24, 1997.

_____. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p.103-117, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Feminilidades e Masculinidades em Transição: outros sentidos para novas cidadanias. **Ex Aequo**: revista semestral APEM/CELTA, Local. n. 7, p. 71-79, 2003a.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**; uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOTT, Luiz. Por Que os Homossexuais São os Mais Odiados Dentre Todas as Minorias? **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 143-155, 2002.

PAIVA, Vera. Sexualidades Adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina. **Sexualidades Pelo Averso**: direitos, identidades e poder, Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999. P. 213-34.

RIOS, Luis Felipe. **Feitiço de Exu**: um estudo comparativo sobre parceria e práticas homossexuais entre jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro. 330 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

ROHDEN, Fabíola. **Uma Ciência da Diferença**: sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ROLAND, Beatriz. A Adolescência Homoerótica no Contexto Escolar: uma história de vida In: LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). **Discurso de identidade**: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 113-134.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Poética e a Política do Currículo Como Representação. In: **Educação On-Line**. Disponível em: < www.educacaoonline.pro.br >. Acesso em: 7 out. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. P. 73-102.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo horizonte: Autêntica, 1999. P. 35-82.

Cláudia Santos Ribeiro é mestre em Tecnologia Educacional para a saúde pelo NUTES/UFRJ, doutoranda do Instituto de Medicina Social – IMS/UERJ e foi bolsista do Programa Interinstitucional em Estudos de Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva (Instituto de Medicina Social/Fundação Ford).

Endereço para correspondência:
Rua Álvares de Azevedo, 226/402 – Icaraí
24220-021 – Niterói – RJ
Claudia-ribeiro@oi.com.br



A Sala de Aula como um Espaço que Constitui a Identidade Gaúcha

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

RESUMO – A Sala de Aula Como um Espaço Que Constitui a Identidade Gaúcha.

Este artigo objetiva fazer uma reflexão sobre a construção da identidade gaúcha e sobre a importância da Escola enquanto um espaço singular, no qual se aprendem determinados conceitos identitários. Entendo que, apesar de esses conceitos estarem presentes durante toda a vida escolar de alunos e alunas, é nas primeiras séries do Ensino Fundamental que eles são privilegiados. Considerando-se que a identidade cultural e social é definida através de lutas dos diferentes grupos pela imposição de determinados significados, analiso, a partir de uma perspectiva não-essencialista da identidade, como se formou a representação hegemônica do “ser gaúcho” a partir da figura do mito do gaúcho, para, a seguir, discutir o papel da Escola como um espaço privilegiado na construção dessa identidade gaúcha hegemônica.

Palavras-chave: **Escola. Identidade. Gauchismo.**

ABSTRACT – The Constitution of the Gacho Identity in the Classroom.

This paper presents a reflection about the construction of the *Gacho* identity and about the importance of the school as a unique space where certain identity concepts are learnt. I understand that, although these concepts are present throughout children's school life, it is in the initial years of primary education that they are privileged. Considering that social and cultural identity is determined through the struggles of different groups to impose certain meanings, I analyse, from a non-essentialist perspective of identity, how the hegemonic representation of “being *Gacho*” was formed based on the figure of the mythical *Gacho* and then I proceed to a discuss the role of the school as a privileged space in the construction of that hegemonic *Gacho* identity.

Keywords: **School. Identity. Gauchismo.**

Este artigo¹ objetiva fazer uma reflexão sobre a construção da identidade gaúcha e sobre a importância da Escola como um espaço singular, no qual se aprendem determinados conceitos identitários. Entendo que, apesar de esses conceitos estarem presentes durante toda a vida escolar de alunos e alunas, é nas primeiras séries do Ensino Fundamental que eles são privilegiados, uma vez que, conforme é mostrado neste estudo, tais conceitos estão presentes no material didático adotado, sobretudo nos livros.

Além disso, em se tratando da identidade gaúcha, é também nas primeiras séries do Ensino Fundamental, embora não somente nelas, que há uma maior mobilização em torno das datas e dos eventos históricos sul-rio-grandenses, principalmente em setembro, mês no qual se comemora a Revolução Farroupilha. Geralmente, durante tais comemorações, os alunos são incentivados a usar trajes típicos, rodas de chimarrão e acampamentos são montados nos pátios das escolas, enfim, são momentos em que a mobilização em torno da identidade gaúcha se dá de uma forma bastante intensa.

A presente reflexão será guiada pela perspectiva dos Estudos Culturais, campo de estudo que coloca o conceito de cultura no centro de suas análises. Cabe aqui demarcar o rompimento efetuado pelos Estudos Culturais² no que se refere a tal conceito, pois, segundo Costa (2000, p. 23), “o surgimento de um conjunto de análises identificado como ‘estudos culturais’ é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura”. Buscando mapear o que os Estudos Culturais entendem por cultura, e considerando que ela está envolvida em todas as formas da atividade social, não posso deixar de mencionar que os processos de significação social, inerentes à cultura, não se dão sem permanentes lutas e tensões. Dessa forma, Silva (2000, p. 133) afirma que “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais [...] lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Nesse sentido, “cultura” é entendida como um “campo contestado de significação”. “O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos” (Silva, 2000, p. 134).

Uma vez que a identidade cultural e social é definida através de lutas dos diferentes grupos pela imposição de determinados significados, analisarei, a partir de uma perspectiva não-essencialista, como se formou a representação hegemônica do ser gaúcho a partir da figura do mito do gaúcho para, a seguir, discutir o papel da escola na construção das identidades.

Perspectiva Essencialista X Perspectiva Não-essencialista da Identidade

Sob uma perspectiva essencialista, a identidade é unificada, concebida a partir de uma essência, histórica ou biológica, que se perpetua através do tempo. A unidade histórica é entendida buscando-se a “verdadeira” identidade na

tradição, nas raízes da História, enquanto que, na unidade biológica, teríamos o fundamento identitário baseado em uma categoria “natural”, enraizada na Biologia. Ambas, no entanto, entendem a identidade como possuindo um caráter fixo, imutável, de onde poderíamos extrair a única, última, “verdadeira” e “autêntica” identidade, tanto individual como socialmente.

Já a perspectiva não-essencialista tem enfatizado o caráter fluido e não fixo das identidades, colocando em xeque a idéia de unicidade e da presença de certas características que se perpetuam através do tempo. Wodak (1999, p. 16), utiliza o conceito de identidade múltipla, esclarecendo que “o termo é designado para descrever o fato de os indivíduos bem como os grupos coletivos tais como as nações serem em muitos aspectos híbridos de identidade, daí ser uma falácia e uma ilusão a idéia de uma identidade ‘pura’ homogênea no nível individual ou coletivo”. No caso da identidade gaúcha, por exemplo, poderíamos refletir a respeito das diferenças existentes entre o gaúcho e a gaúcha³, entre o gaúcho que mora no interior e o que mora em uma grande cidade, ou ainda entre um gaúcho da região da campanha e outro da região de colonização alemã, ou italiana. Será que todos esses gaúchos foram e são constituídos da mesma maneira? Que diferenças existem entre eles? E o que os faz pertencer a um mesmo grupo, a uma mesma comunidade, que os diferenciaria dos paulistas ou cariocas? Teríamos como definir o “autêntico” gaúcho?

Existem vários aspectos que se nos apresentam cruciais ao refletirmos sobre essas perguntas. Em primeiro lugar, é necessário considerarmos o fato de que a identidade é construída a partir da diferença, que delimita o terreno entre o “nós” e os “outros”, entre o que é “nosso” e o que é “dos outros”. A identidade, portanto, para existir, depende de algo que está situado fora dela: uma outra identidade. Assim, eu só sou gaúcha porque não sou mineira ou paulista. A constituição da identidade se dá na relação identidade-diferença, a qual se estabelece em nível discursivo, conforme nos mostra Silva (2000, p. 87):

[...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não-diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”.

No caso das identidades nacionais e regionais, esse processo de diferenciação é estabelecido por uma marcação simbólica em relação a outras identidades: o hino, a bandeira, a indumentária, a culinária são exemplos de artefatos que marcam simbolicamente uma nação ou região. Quando pensamos no chimarrão, logo o associamos à identidade gaúcha, assim como o samba marcaria uma identidade brasileira.

Maciel (2000, p. 77) acrescenta que, no caso da marcação simbólica das identidades regionais, esse processo de diferenciação, que homogeneiza o “nós”, a fim de diferenciá-lo dos “outros”, dá-se, também, através de figuras

emblemáticas, que “servem como modelo e que se expressam em ‘personagens’ que pretendem representar a região e seus habitantes, evocando uma relação homem/território”. No caso específico do Rio Grande do Sul, podemos falar da figura emblemática do gaúcho, tornada símbolo dos habitantes do Estado.

A constituição de uma identidade nacional ou regional é engendrada também a partir de várias narrativas, histórias e mitos, contados e recontados, produzindo-se, assim, uma unicidade para esse espaço e essa identidade, fazendo com que os membros de um determinado grupo partilhem da idéia de nação ou região. Hall (1997a, p. 55), ao analisar a produção de identidades na pós-modernidade, observa que:

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

As identidades, sejam elas nacionais ou regionais, por conseguinte, “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL 1977a, p. 53, p. 53). Sendo assim, eu só posso me considerar gaúcha se partilho da idéia de gauchidade, dos sistemas de representação que criam o gaúcho, com todas as suas práticas, discursivas e não-discursivas. Gostaria de ressaltar aqui que estou tomando o conceito de representação assim como ele é entendido pelos Estudos Culturais: após a chamada virada lingüística, a linguagem não é mais entendida como mediadora entre o pensamento e uma suposta realidade exterior, conforme nos ensinou toda uma tradição filosófica ocidental de origem platônica. De acordo com essa tradição, representar consiste em re-apresentar, tornar presente, da maneira mais perfeita possível, através da razão, algo ou alguma coisa do mundo dito “real”. Para os Estudos Culturais, em sua vertente pós-moderna/pós-estruturalista, a linguagem constitui a realidade. Representar, nesse caso, quer dizer instituir significados, não estando estes presentes em uma realidade anterior ao discurso, pois é o ato de significar que cria a “realidade”. Os significados, portanto, são considerados na sua historicidade, sendo fluidos, contingentes, atrelados às nossas práticas lingüísticas⁴.

Desta forma, passarei agora à análise da construção da figura mítica do gaúcho, a qual é utilizada como referência quando se discute “a” identidade gaúcha.

A Figura Mítica do Gaúcho

A figura emblemática e mítica do gaúcho, cuja representação ainda hoje circula em diversos discursos e artefatos, teve a sua constituição, a sua invenção,

forjada graças a inúmeras condições históricas que possibilitaram o seu surgimento, tendo sido apropriada pelo discurso literário, político, etc. e é utilizada nos dias de hoje como símbolo de todas as pessoas nascidas no Rio Grande do Sul. Os discursos e dispositivos pedagógicos da escola, da mídia e as comemorações e artefatos do nosso cotidiano interpelam sujeitos, “convidando-os” a se tornarem gaúchos e gaúchas de acordo com a representação contida nesta figura mítica.

Associada ao mito do gaúcho está a idéia de nação gaúcha, a qual obteve, durante o período da Revolução Farroupilha (1835-1845), uma concretude cuja visibilidade se estende até os dias de hoje.

A nação gaúcha é uma formação discursiva que surgiu atrelada a uma história regional do Rio Grande do Sul, a qual narra algumas das lutas ocorridas no território sul-rio-grandense e descreve a região, seus aspectos físicos, geográficos e humanos como se fossem, de alguma forma, transcendentais. Ela, a nação, aparece narrada desde sempre como um prenúncio, uma promessa que naturalmente viria a ser cumprida. A história regional “não leva em conta o fato de que uma época ou um espaço não preexistem aos enunciados que os exprimem, nem às visibilidades que os preenchem” (Albuquerque Junior, 1999, p. 29). Central ao discurso historiográfico regionalista é o prenúncio da figura mítica do gaúcho, também narrado como uma promessa gloriosa, herói que atravessou altivamente guerras e adversidades, tipo humano rude, que assim se constituiu somente por uma necessidade imposta pelo meio:

Embora rude, o gaúcho era extremamente gentil para com as mulheres e destemido na defesa da honra dos indefesos. As constantes carnações, o churrasco meio cru, sua familiarização à lida campeira constante, o contato com o sangue, tornava-o sempre preparado para a guerra. [...] Na descendência telúrica encontramos as razões para um ser tão rude, forte e corajoso, ligado profundamente à terra, que chamou, carinhosamente, de Torráo (Lamberty, 2000, p. 16).

Da citação acima podemos perceber algumas das características básicas presentes no chamado “mito do gaúcho”: a oscilação entre a rudeza e a gentileza, a coragem e a bravura, a prontidão para a peleia, o amor à terra, ao pago, tão citado hoje em dia no discurso tradicionalista, sendo todas essas características supostamente adquiridas pela influência do meio e transmitidas aos gaúchos de todas as épocas.

Considero importante ressaltar que a segunda metade do século XIX é um momento decisivo para a emergência de uma formação discursiva a respeito do gaúcho, da qual fazem parte o enaltecimento das características físicas e morais do tipo da campanha, características que teriam sido perpetuadas através do tempo, as quais homogeneizam os gaúchos (do gênero masculino, de uma região específica, predominantemente brancos) enquanto grupo cultural e marcam uma diferenciação em relação a outras identidades, tornando possível, mais tarde, o surgimento do discurso tradicionalista em seu movimento organizado.

Muito mais do que descrever ou louvar um tipo físico e humano, tais discursos inventam o gaúcho e legitimam esta invenção através de justificativas como a influência do meio, do clima, da alimentação. A idéia de autenticidade criada na invenção de uma forma de “gauchidade”⁵ faz parte de um processo de naturalização de determinadas características. Vianna, ao analisar a questão do samba, tomado como um símbolo da brasilidade, afirma que “como todo processo de construção nacional, a invenção da brasilidade passa a definir como puro ou autêntico aquilo que foi produto de uma longa negociação. O autêntico é sempre artificial, mas, para ter ‘eficácia simbólica’ precisa ser encarado como natural, aquilo que ‘sempre foi assim’” (Vianna, 1995, p. 152).

Esses discursos sobre as características e qualidades do gaúcho estão presentes ainda hoje nos livros didáticos das primeiras séries do Ensino Fundamental; justamente por isso destaco aqui, mais uma vez, a importância de se analisar o caráter pedagógico de tais discursos, no sentido de ensinar certos sentidos identitários a respeito do gaúcho. Retiro um exemplo de um livro bastante adotado nas escolas do Rio Grande do Sul, da autora Regina Portella Schneider (2001), *História do Rio Grande do Sul*, o qual reforça algumas dessas características que circulam no discurso da gauchidade ao falar do gaúcho na seção “O gaúcho hoje”: “Nas estâncias modernas há o caminhão, a caminhonete, luz elétrica. Há mais conforto e rapidez no trabalho. O gaúcho de hoje ouve rádio, vê televisão. Porém, com todas essas mudanças, o gaúcho conserva os mesmos hábitos e o mesmo espírito: continua sendo tão bom cavaleiro quanto seus antepassados, é laçador, domador. Gosta de divertir-se em carreiras de cancha reta, ir a bailes, tocar gaita e violão, contar causos, trovar e repetir quadrinhas. Toma sempre o chimarrão e come churrasco. Continua olhando os campos com o mesmo encantamento, tem amor pela terra e pelos animais. Desse tipo gaúcho herdamos a simplicidade, a coragem, a generosidade, a sinceridade” (Schneider, 2001, p. 80).

No final do século XIX e início do século XX, surgem vários discursos a respeito do gaúcho que concorrem para a formação discursiva tradicionalista. Gutfreind (1998, p. 148) assinala o período entre 1920 e 1970 como sendo aquele que “privilegia a construção do mito do gaúcho brasileiro”. Pois bem: em 1947, alguns jovens do Colégio Estadual Júlio de Castilhos⁶, em Porto Alegre, criaram o Departamento de Tradições Gaúchas do Grêmio Estudantil, organizando a primeira Ronda Gaúcha⁷, de 7 a 20 de setembro daquele ano. Também naquele ano foi instituída a Chama Crioula: “tomando uma centelha do Fogo Simbólico da pira da Pátria antes de sua extinção às 24 horas do dia 7 de setembro, transportaram-na até o saguão do Colégio Júlio de Castilhos onde acenderam a “Chama Crioula” num candieiro de galpão” (Oliveira, 1990, p. 11). Chamo a atenção aqui para o fato de o Tradicionalismo ter surgido dentro de uma escola.

No dia 24 de abril de 1948, foi fundado o 35 CTG – Centro de Tradições Gaúchas –, numa referência ao ano de deflagração da Revolução Farroupilha, em 1835. No início, os fundadores pretendiam que o centro fosse uma agremiação de, no máximo, trinta e cinco participantes, mas depois foi decidido que ela

estaria aberta para todos os que dela quisessem participar. O grupo passou então a se reunir aos sábados, para tomar chimarrão e imitar os hábitos do interior, como as charlas dos peões nos galpões das estâncias.

À criação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas, seguiu-se a “criação” de várias tradições, a fim de recriar os hábitos e os costumes da região da Campanha e das estâncias, as quais os fundadores do movimento julgavam ser as “autênticas” tradições gaúchas. A esse respeito escreve Oliven (1990, p. 15-16) que:

Embora não quisessem constituir uma entidade que refletisse sobre a tradição, mas um grupo que procurasse revivê-la, era necessário recriar o que imaginavam ser os costumes do campo. Assim, a estrutura interna do 35 CTG não utilizou a nomenclatura que normalmente existe em associações, mas adotou os nomes usados na administração de um estabelecimento pastoril, já que os jovens queriam evocar o ambiente de uma estância. No lugar de presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, diretor, etc. empregaram-se os títulos de patrão, capataz, sota-capataz, agregados, posteiros, etc.

Depois da criação do 35 CTG, houve, paulatinamente, uma proliferação de Centros de Tradições Gaúchas por todo o Estado do Rio Grande do Sul, em outros estados e no exterior.

A Escola e a Formação das Identidades

Nesta seção, analiso o papel da escola na formação das identidades, através de todos os conteúdos curriculares e de festas e comemorações que ensinam maneiras de se ser gaúcho, a maioria delas atreladas à figura do mito e ao seu universo discursivo. Conforme já havia mencionado anteriormente, a escola é um dos lugares onde as crianças aprendem a ser gaúchas e gaúchos, seja através do currículo, seja através do contato com outras crianças e de práticas como comemorações e festas. Cerri (1998) mostrou em seu estudo como a “paulistanidade” foi criada e difundida, principalmente através da escola e do seu cotidiano, e das chamadas “festas cívicas da paulistanidade”.

Costa (1998, p. 51), ao analisar o currículo escolar, observa que ele “é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”. No currículo, estão presentes narrativas nas quais são representadas maneiras específicas de se ser homem ou mulher, branco/a, negro/a, brasileiro/a, gaúcho/a.

Farei aqui uma pequena análise de algumas seções do livro didático “Conhecendo o Rio Grande do Sul”, cujo autor é Luís Moraes Koteck, enfatizando que não pretendo criticar o livro, apenas levantar os discursos que falam a respeito do gaúcho, os quais também contribuem para constituir a identidade gaúcha, ensinando alunos a se tornarem gaúchos e gaúchas.

Pois bem, o livro em questão está dividido em quatro unidades, dentro das quais há diversos capítulos. Ao final de cada capítulo e às vezes ao final de cada seção, são propostos exercícios para serem respondidos no caderno. A parte relativa aos exercícios é denominada “Tchê exercita no caderno”. Este texto aparece centralizado, sendo que dos seus dois lados há a figura do gaúcho a cavalo com uma boleadeira na mão. Ao final, depois de propostos os exercícios a serem feitos, há o desenho de uma cuia de chimarrão.

É curioso pensarmos no nome dado a esta seção de exercícios, a qual, mais do que a função de nomear – sendo utilizado para isto um termo do vocabulário gaúcho (tchê) ao invés do pronome pessoal oblíquo de segunda pessoa (te) – sugere que, para alguém se tornar um gaúcho, um tchê, é necessário exercício, aprendizado. Sendo assim, tornamo-nos gaúchos exercitando a maneira de se ser gaúcho, a qual é mostrada no livro. Para que se saiba o que significa esse ser gaúcho, o livro trata, na Unidade III, da cultura e do folclore do Rio Grande do Sul. Tal unidade está dividida em cinco seções⁸, das quais analisarei somente a primeira.

Nessa seção, intitulada “Sou gaúcho, sim senhor”, define-se o gaúcho como sendo o tipo característico da campanha, já que “por estar ligado ao campo e por ser ótimo cavaleiro, o termo gaúcho virou sinônimo de peão campeiro. Hoje, o gaúcho é como se chama quem nasce no Rio Grande do Sul” (Koteck, 1998, p. 100).

Em um primeiro momento, diz-se ser o gaúcho um tipo da campanha, associado ao trabalho do campo, “ótimo cavaleiro” (esta imagem do gaúcho cavaleiro é recorrente no discurso do gauchismo), para, a seguir, estender o termo a todos aqueles que nasceram no Rio Grande do Sul. Apesar de se ser nomeado gaúcho pelo nascimento, quando recebemos esta denominação, a identificação com o peão parece sugerir que até aqueles e aquelas que não fazem parte desse universo teriam uma ligação com ele, presente na origem dessa figura da qual todos nós supostamente somos descendentes e com a qual “devemos” nos identificar se quisermos ser autenticamente gaúchos/as.

Logo em seguida (Koteck, 1998, p.101), aparece a descrição da indumentária gaúcha, introduzida pela seguinte frase: “O gaúcho, quando se veste a rigor, costuma usar as seguintes vestimentas”. O gaúcho, portanto, para estar vestido “a rigor” – expressão que tanto pode sugerir traje de gala, quanto de maneira rigorosa, corretamente – precisa utilizar todas as peças descritas, que casualmente são as mesmas definidas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho. O autêntico gaúcho, nas ocasiões mais solenes e importantes, veste esta indumentária; se assim não o fizer, não está de acordo com a tradição. Desde cedo aprende-se quais são os itens da pilcha gaúcha.

No livro “Conhecendo o Rio Grande do Sul”, há a subseção “Fique sabendo mais isso” (Koteck, 1998, p. 102), presente em outros capítulos do livro e que geralmente trata de assuntos “curiosos”. Desta vez há uma pequena explicação a respeito da transformação do sentido da palavra gaúcho, e como ele passou a ser considerado de “ladrões e homens irresponsáveis, malandros e perturbadores

da paz” a “homem digno, bravo, destemido e patriota” depois da Revolução Farroupilha. Logo abaixo aparecem as atividades, quando alunos e alunas são, individualmente, através do título “Tchê exercita”, convocados a fazer os exercícios. Todos eles são sobre a indumentária gaúcha. Uma vez que esse é um livro adotado no Rio Grande do Sul, a indumentária gaúcha deve até ser familiar para crianças que participam de um ambiente em que se cultivam as tradições – principalmente nas cidades do interior, onde é mais comum convivermos com pessoas pilchadas. Entende-se que isso se refere fundamentalmente aos homens, pois as mulheres não costumam usar vestido de prenda no cotidiano, até pelo incômodo de tal indumentária. Para outros gauchinhos e gauchinhas, entretanto, este tipo de gaúcho pode ser tomado como uma figura mais folclórica, presente em determinados espaços e situações, como festas juninas e comemorações da Revolução Farroupilha, por exemplo. De toda forma, esta é a maneira predominante do tipo gaúcho se nos tornar visível – pilchado –, maneira esta que privilegia a instituição de uma representação de uma figura que passa a ser a imagem “natural”, “normal”, presente nos livros didáticos e em outros meios. Segundo Costa (1998, p. 42), “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo com existente de tal ou qual forma”. Institui-se, assim, uma maneira de se vestir gaúcha e, atrelada a ela, uma maneira de se constituir gaúcho.

Continuando a análise do livro, o universo imagético-discursivo produzido a respeito do gaúcho inclui ainda o uso de gravuras, todas mostrando o gaúcho pilchado, em cenas no campo, muitas vezes montado no seu cavalo – este último, aliás, indissociável da figura do gaúcho bravo, conquistador. Também são recorrentes alguns termos do universo gaúcho, do discurso tradicionalista, como “costumes”, “hábitos”, “estância”, “cavalo”, “origem”, “peões”, “tradicional”, “cultivar”, “antigo”, dentre outros. Trata-se de termos que concorrem para a fixação da imagem de gaúcho que estamos analisando, um gaúcho que tem a sua origem no campo, peão de estância, que possui hábitos e costumes antigos, os quais são cultivados até hoje e que nos foram legados. Na página 103, sob o título de “Tenho meus costumes, tchê!”, são descritos hábitos “típicos” do “gaúcho”. Como podemos notar, são atividades, em sua maioria, ligadas ao meio rural, às lides campeiras – com exceção dos hábitos do churrasco e do chimarrão, bem mais difundidos e presentes em praticamente todas as regiões do Estado, em vários pontos do país e em diversos segmentos sociais. O próprio título da seção indica que serão introduzidos determinados costumes que diferenciam os gaúchos. O uso da expressão “tchê”, mais uma vez, marca uma diferenciação e remete a uma determinada representação associada ao uso desta e de outras palavras e expressões que delimitam um universo simbólico: é o vocabulário também funcionando como um sistema simbólico que marca a diferença.

Não vou analisar todos os costumes descritos, apenas comentar alguns deles, como, por exemplo, o terceiro: “fazer do cavalo um companheiro”. Mais uma vez se faz referência à ligação entre o tipo gaúcho e o cavalo, visto como um

animal que faz companhia a uma figura muitas vezes tomada como solitária frente à vastidão do campo. O cavalo também, pela sua importância, recebe uma denominação diferente no linguajar gauchesco, sendo chamado de “pingo”.

Um outro costume do gaúcho que se espalhou pelo Brasil afora é “apreciar um bom churrasco”. Entenda-se por bom churrasco “geralmente uma carne mal-passada, assada sobre brasas, com ou sem espeto”. O churrasco aparece como um hábito alimentar muitas vezes responsável por características como a coragem e a valentia, como se o hábito de comer carne (e mal-passada) tornasse uma pessoa corajosa!

Desde crianças, então, os indivíduos vão aprendendo a ser gaúchos/as, a se constituírem como tal, e essa é uma questão importante para o Movimento Tradicionalista Gaúcho. Barbosa Lessa, no primeiro congresso do MTCG, realizado em Santa Maria no ano de 1954, defendeu a tese *O sentido e o valor do tradicionalismo*, na qual aparecem as duas grandes questões do Tradicionalismo. Ao lado da assistência a ser dada ao homem do campo, a grande questão é a atenção a ser dada às novas gerações, pois, segundo o seu autor,

Deve, o Tradicionalismo, operar com intensidade no setor infantil ou educacional, para que o movimento tradicionalista não desapareça com a nossa geração. [...] Por isso não temo afirmar que o dia mais glorioso para o movimento tradicionalista será aquele em que a classe de Professores Primários do Rio Grande do Sul – consciente do sentido profundo desse gesto, e não por simples atitude de simpatia – oferecer seu decisivo apoio a esta campanha cultural. Aliás, não se concebe que as Escolas Primárias continuem por mais tempo apartadas do movimento tradicionalista. Pois a maneira mais segura de garantir à criança o seu ajustamento à sociedade é precisamente fazer com que ela receba, de modo intensivo, aquela massa de hábitos, valores, associações e reações emocionais – o patrimônio tradicional, em suma – imprescindíveis para que o indivíduo se integre eficientemente na cultura comum⁹.

É clara, portanto, a preocupação com a renovação do Movimento, com a construção de novos gauchinhos e prendinhas, e pode-se perceber também a importância dada à escola. Canclini (1998, p. 164), ao analisar o papel fundamental exercido pela escola na transmissão do patrimônio, afirma a importância da escola na qualidade de lócus de onde se dá a “teatralização do patrimônio” – e isso é feito por meio da sistematização dos saberes que constituem os bens do “acervo natural e histórico” (ibidem) da cultura. Nesse sentido, podemos dizer, por exemplo, que “ao ensinar geografia fala-se o que é e onde termina o território da nação; no estudo da história, são relatados os acontecimentos em que se conseguiram fixar esses limites em luta contra os adversários externos e internos” (Canclini, 1998, p. 164).

Através dessas reflexões, podemos observar que as práticas pedagógicas escolares, ao selecionar determinados comportamentos, destacar certos conteúdos curriculares e valorizar algumas práticas sociais em detrimento de

outras colaboram para que determinados significados sejam instituídos. No caso específico do Rio Grande do Sul, destaco todo o sistema de significação que gira em torno da figura mítica do gaúcho – presente em livros didáticos de Estudos Sociais –, o qual ensina aos alunos e alunas do Ensino Fundamental como ser gaúcho ou gaúcha de acordo com essa representação hegemônica.

Antes de finalizar, chamo a atenção para as rupturas existentes nessa representação hegemônica da figura do gaúcho e de seus aspectos identitários. Certamente, há várias outras possibilidades de se ser gaúcho e gaúcha que não estão ligadas ao gauchismo. Neste jogo de produção de sentidos da identidade gaúcha, circulam outros discursos buscando legitimação e status de “verdade”, muitas vezes se sobrepondo e se entrecruzando com o discurso do gauchismo, como é o caso daqueles que se referem à organização, ao espírito trabalhador e à eficiência dos gaúchos, pelo fato de serem descendentes de europeus¹⁰.

Destaco também que, em um mundo cada dia mais globalizado, não há como desconsiderar as mesclas interculturais e os hibridismos identitários. As hibridizações nos permitem entender como colonos descendentes de alemães, italianos e poloneses podem, ao mesmo tempo, vestir bombachas, tomar chimarrão, “praticar” a sua identidade gaúcha e fazer parte de grupos de danças folclóricas alemãs, corais italianos, exercendo também a sua identidade “colona”, “imigrante”.

Cabe a nós, portanto, como educadores, propiciar um ambiente que possibilite a expressão e discussão de outras maneiras de se ser não somente gaúcho, mas homem, mulher, brasileiro, enfim, para que a diferença esteja presente nas nossas salas de aula.

Notas

1. Este artigo é, em grande parte, resultado da pesquisa de Mestrado intitulada *Aprendendo a ser gaúcho/a* (2002), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira.
2. Para um aprofundamento a respeito da trajetória dos Estudos Culturais, consultar Costa (2000), Escosteguy (1999) e Silva (1999).
3. Considero gaúcho e gaúcha as pessoas nascidas no Rio Grande do Sul.
4. Sobre o conceito de representação nos Estudos Culturais, ver Hall (1997b).
5. Utilizo o termo gauchidade aqui de acordo com Silveira (2000, p. 227), entendendo-o como um “neologismo cunhado para expressar o que seriam as características e ‘qualidades’ do gaúcho”.
6. O Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi considerado por várias décadas um colégio público padrão.
7. A Ronda Gaúcha corresponde atualmente à Semana Farroupilha.

8. O capítulo é composto pelas seguintes seções: “Sou gaúcho, sim senhor”, “Danças gaúchas”, “Lendas do Sul”, “A mulher no Rio Grande do Sul” e “Destaques da cultura gaúcha”. Tal como dito, o foco de análise aqui será somente sobre a primeira.
9. Este texto pode ser encontrado no site <http://www.mtg.org.br>
10. Autores como Haesbaert (1997), Kaiser (1999) e Oliven (1990) chamam a atenção para o fato de a ascendência europeia representar um importante capital cultural para gaúchos e gaúchas, justificando, inclusive, discursos que consideram a suposta superioridade dos gaúchos e a sua atitude incansável em relação ao trabalho e à superação de dificuldades.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- CERRI, Luís Fernando. A Ideologia da Paulistanidade e a Escola. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 115-136, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo Nos Limiares Do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. P. 37-68.
- _____. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. P. 13-36.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Que é, Afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 133-166.
- FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. **Aprendendo a ser Gaúcho/a**. Porto Alegre, 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- GUTFREIND, Ieda. A Historiografia Sul-Rio-Grandense e o Mito do Gaúcho Brasileiro. In: FISCHER, Luís Augusto; GONZAGA, Sergius (Orgs.). **Nós, os Gaúchos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. P. 148-152.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- _____. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997b.
- HAESBAERT, Rogério. **Des-Territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: Editora da UFF, 1997.
- KOTECK, Luís Moraes. **Conhecendo o Rio Grande do Sul**. São Paulo: Ática, 1997.
- KAISER, Jakzam. **Ordem e Progresso: o Brasil dos gaúchos**. Florianópolis: Insular, 1999.

LAMBERTY, Salvador Ferrando. **ABC do Tradicionalismo Gaúcho**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. Apontamentos Sobre a Figura do Gaúcho Brasileiro. In: BERNARD, Zilá (Org.). **Olhares Cruzados**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. P. 76-95.

OLIVEN, Ruben George. “O Maior Movimento de Cultura Popular do Mundo Ocidental”: o tradicionalismo gaúcho. **Cadernos de Antropologia**, Porto Alegre, n. 1, p. 1-46, 1990.

SCHNEIDER, Regina Portella. **História do Rio Grande do Sul**. São Paulo: FTD, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Ser gaúcho/a”, escola e Vinte de Setembro. In: AZEVEDO, José Clovis et al. (Orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. P. 277-287.

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Editora UFRJ, 1995.

WODAK, Ruth et al. **The Discursive Construction of National Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas é graduada em Letras, mestre e doutora em Educação pela UFRGS e bolsista de Pós-Doutorado Júnior (CNPq) do projeto de pesquisa intitulado “Ser gaúcho – Lições de cinco décadas em livros didáticos do início da escolarização e em livros de Literatura Infantil”, sob supervisão da professora Rosa Maria Hessel Silveira .

Endereço para correspondência:

leti.freitas@terra.com.br

Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos

Lodenir Becker Karnopp e Madalena Klein

RESUMO – Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre as experiências de professoras com alunos surdos e com a língua de sinais, em contextos de escolas de surdos, classes especiais ou em situação de inclusão. Aplicamos questionários com perguntas abertas, respondidos por professoras participantes de um curso de capacitação no ensino da Língua Portuguesa para surdos. Das narrativas das professoras podemos inferir que, apesar do reconhecimento da língua de sinais como a língua da educação dos surdos, o uso dessa língua na escolarização acaba não acontecendo, uma vez que quase a metade dos profissionais entrevistados não consegue se comunicar de forma eficiente, em língua de sinais, com seus alunos surdos. Observamos ainda uma variedade de propostas direcionadas ao ensino de leitura e escrita, ligadas, evidentemente, às diferentes concepções de língua e de ensino de língua.

Palavras-chave: Educação de surdos. Formação docente. Língua de sinais. Língua portuguesa.

ABSTRACT – Teachers' Narratives on Language(s) Used in Deaf Education. This paper presents data findings of a research in which teachers' experiences were analyzed in relation to their deaf students and to sign language, in the school environment, special deaf classrooms or in inclusion context. A questionnaire was applied with open questions, answered by teachers of a qualification course for teachers of Deaf people. The teachers' narratives showed that, although there is recognition of sign language as an educational language of the deaf people, this requirement seems not to be taken seriously, because almost half of them do not obtain efficient communication with the deaf pupils. In addition, it was observed that there is a variety of proposals for teaching reading and writing, although it presents different conceptions of language and language teaching.

Keywords: Deaf education. Teaching formation. Sign language. Portuguese language.

Introduzindo a Discussão

A investigação que apresentamos neste artigo¹ surgiu no momento em que, face a um curso de formação de professoras² de surdos no Estado do Rio Grande do Sul, adveio o instigante desafio de relatar e analisar, a partir de entrevistas com professoras de surdos, as experiências docentes nesse universo escolar, ou seja, apresentar as experiências de professoras com aluno(s) surdo(s) e com a língua de sinais, em contextos de escolas de surdos, classes especiais ou em situação de inclusão. Tal estudo se mostra oportuno tendo em vista a análise dos saberes práticos ou dos saberes da experiência. Seguindo as provocações de Larrosa (2002, p. 22), argumentamos que:

[...] nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro espaço, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de [...] sentido, não é apenas uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

Assim, consideramos oportuno apresentar relatos de experiências docentes com alunos surdos, entendendo experiência, no sentido proposto por Larrosa (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Tal entendimento sugere “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar” (Larrosa, 2002, p. 28), ou seja, provocação de novos caminhos, de novas possibilidades na prática docente.

Importante, também, assinalar que as discussões sobre as línguas na educação de surdos vêm se ampliando, a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em nosso país, e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão. Comunidade surda e comunidade educativa envolvidas na educação dos surdos vêm desenvolvendo discussões sobre esses temas, procurando definir estratégias de qualificação dos espaços educacionais. Nesse contexto, visualiza-se um aumento significativo de projetos que apontam para a formação dos professores de surdos. Consideramos relevante, tendo como base as entrevistas coletadas, abordar essas experiências, problematizando a experiência e a docência, visualizando nessa problematização uma possibilidade de formação. Assim, consideramos interessante direcionar a atenção às narrativas construídas pelas professoras sobre suas experiências na educação dos surdos, mais especificamente quando se referem às discussões relativas ao ensino-aprendizagem das línguas ali envolvidas e aos tensionamentos dali decorrentes. Ao analisar o material, percebemos uma certa produtividade, a partir dos depoimentos obtidos, na constituição e no fortalecimento de certa feição na profissão e na prática cotidiana. Na perspectiva em que nossa análise se inscreve, essas narrativas estão marcadas pelas representações que as professoras têm da educação de surdos e de suas práticas docentes. Entendemos que essas representações não são “um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes” (Hall, 1997, p. 47). Esses significados são histórica-

mente construídos, sendo que o dito pelas professoras está inserido em um campo discursivo possível em nosso tempo. Assim, nossa análise não pretende focalizar as “verdades” das narrativas, mas entendê-las no seu campo de possibilidades enunciativas.

O universo pesquisado está composto por 49 professoras e 1 professor, atuantes no ensino público, em diferentes regiões do Estado e que participaram de um curso de capacitação no ensino da Língua Portuguesa para surdos, com carga horária de 40 horas-aula intensivas. No primeiro dia do curso, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa, respondendo a nove perguntas abertas que abordavam a sua formação acadêmica, as motivações para trabalhar com surdos, a relação com a língua de sinais, bem como as estratégias e dificuldades no ensino da Língua Portuguesa.

Assim, o *corpus* empírico da investigação foi organizado por meio da aplicação de um questionário com nove perguntas abertas³. Ao responder às perguntas propostas, algumas professoras se restringiram a depoimentos breves e diretos. Outras, seguindo ou não a ordem das questões, construíram narrativas detalhadas de sua trajetória na educação de surdos, possibilitando a constituição de variadas unidades analíticas, inclusive para pesquisas futuras.

Professoras de Surdos. Quem São Elas?

Consideramos interessante analisar a formação dessas professoras, salientando que elas foram convidadas a participar de um curso específico de capacitação para o ensino da Língua Portuguesa. Dezenove professoras mencionaram ter iniciado sua formação no magistério. Quatorze delas continuaram os estudos em cursos de nível superior. Cursos de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, principalmente) e Pedagogia foram os cursos mais mencionados. Além desses, segundo a incidência, também foram mencionados Licenciatura em Ciências (Biologia ou Matemática), Educação Especial (Habilitação em Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência Mental). Estudos adicionais ou cursos de capacitação na área da educação dos surdos também foram referidos como espaços de formação docente. No âmbito da pós-graduação, 12 professoras relataram a participação em cursos de especialização, sendo que apenas duas o fizeram na área da educação dos surdos. Assim, esse grupo se constituiu pela diversidade de formação, o que, de certa forma, explica as diferentes respostas no que diz respeito às experiências e aos olhares sobre os alunos surdos.

Outro fator que certamente interfere nas narrativas das professoras é a sua atuação direta, ou não, com surdos nos espaços escolares. Do grupo pesquisado, 36 afirmaram trabalhar diretamente com alunos surdos, sendo que 9 estão em escolas de surdos e as demais encontram-se em classes especiais ou em escolas com propostas inclusivas. Um número significativo de professoras afirma que não trabalham com alunos surdos, mas consideram interessante a realização do

atual curso de capacitação, uma vez que, em suas escolas, tais alunos estão presentes e que, eventualmente, poderão atuar com eles. O quadro abaixo nos ajuda a visualizar a distribuição das professoras nos espaços escolares.

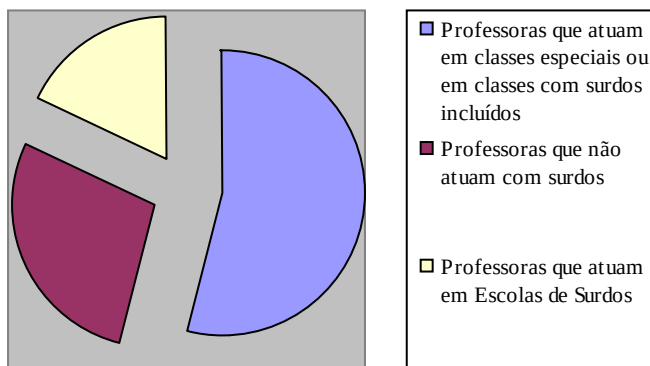


Gráfico 1: Atuação profissional

Duas questões propostas às professoras pretenderam conhecer as motivações em relação ao trabalho com surdos: (a) como começou a trabalhar com esses alunos e (b) os motivos pelos quais fez esta opção. Algumas respostas apontam para demandas institucionais: substituição de colegas, nomeação após concurso público, contrato emergencial ou inclusão de alunos surdos nas escolas estaduais. Nesses casos, três professoras enfatizaram que trabalhar com surdos não se constituiu em uma opção pessoal, mas uma determinação da equipe diretiva, no sentido de atender à Política Nacional de Inclusão Escolar.

Encontramos respostas que trazem à tona a vocação e a responsabilidade do educador e que envolvem um processo afetivo com os alunos. No campo da Educação, encontramos muitos discursos que almejam um sujeito que se reconheça como educador e que se paute pelo amor e pela esperança. Trata-se, aqui, de uma representação de docente com significativa receptividade nos meios educacionais brasileiros e que encontra relação com posições benevolentes e assistenciais, tão fortemente marcadas na história da educação dos surdos (Lane, 1997). As palavras escolhidas pelas professoras para marcar as suas motivações ressaltam esta vocação para o “amor e a esperança”: me apaixonei⁴; maravilhoso e gratificante; descobri-me, identifiquei-me; sei que é meu caminho; desenvolve afeto, respeito.

Várias respostas enfatizam, ainda, o compromisso do educador que aceita os desafios que a educação dos surdos propõe. Uma das professoras, em sua resposta, sintetiza essa representação do professor de surdos:

Confesso que não sei o que me levou a assumir um trabalho sem ter o mínimo de formação; talvez o sentimento de obrigação, afinal, sou profissional da educação, o sentimento de ‘pena’ porque eles estavam praticamente abandonados, sentimento de culpa, por não ter buscado conhecê-los e sua realidade (Excerto do questionário 48).

A *mínima formação* dessa professora não impediu o início de seu trabalho com os surdos. Porém, em outros questionários é salientada a importância da formação continuada dos docentes envolvidos na Educação dos Surdos, como nos demonstram os fragmentos a seguir:

Sei que não será fácil, e este curso que estou fazendo está ajudando muito. Ao mesmo tempo, pretendo fazer todos os cursos possíveis que estiverem ao meu alcance. Na escola pretendemos nos reunir com os outros professores para estudar e planejar as aulas na medida do possível (Excerto do questionário 6).

O desejo, a vontade e o sonho de renovar, de buscar novas alternativas tanto na formação como no lado pedagógico junto aos alunos. Hoje, sinto-me realizada por estar atuando nesta área da surdez, pois preciso cada vez mais buscar, para aprender e poder repassar novos conhecimentos (Excerto do questionário 27).

A distância entre a realização do curso (13 anos) e a primeira atuação efetiva foi um grande desafio. Tudo o que havia aprendido estava sendo reformulado, obrigando-me a buscar em todos os espaços informação, conhecimento e formação (Excerto do questionário 30).

As Línguas na Educação dos Surdos

Na questão proposta às professoras sobre o conhecimento delas acerca da LIBRAS, e se julgavam esse conhecimento suficiente para o ensino, identificamos que, do total de 50 professoras, somente 10 afirmam conhecer a LIBRAS, 17 apontam um inicial ou pequeno conhecimento, julgando-o insuficiente para trabalhar com surdos, e 23 professoras afirmam não saber. O gráfico a seguir ilustra os dados obtidos.

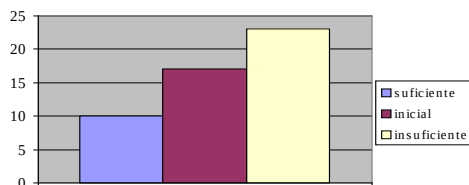


Gráfico 2: Conhecimento da LIBRAS pelas professoras

Se focarmos a atenção nas 36 professoras que atuam com surdos (em escola de surdos, classes especiais ou em turma de inclusão), 27 apontam conhecer a LIBRAS (entre conhecer e conhecer de forma inicial). Nove dessas professoras, apesar de sua atuação, admitem não saber. Cabe salientar que essas nove professoras foram designadas pelas suas escolas a fim de receber formação para atuarem no ensino do português como segunda língua, motivo pelo qual estavam presentes no curso em que foi realizada a presente pesquisa. Se fizermos uma estimativa, entre as que não dominam e as que dominam de modo insuficiente, podemos dizer que 17 professoras (47%) não compartilham, com seus alunos, um ambiente lingüístico adequado ao ensino.

Estudos na área de aquisição da linguagem (Karnopp, 1997; Svartholm, 1999; Quadros, 1997) têm observado que a língua de sinais não é apenas um instrumento ou um meio de alcançar melhores resultados no ensino. Ao contrário, é considerada a primeira língua para os surdos, proporcionando a base para a aquisição de outras línguas.

Conhecer uma língua pressupõe interagir com usuários de uma mesma língua. Significa conhecer não somente um vocabulário (ou alguns sinais), mas a gramática dessa língua, isto é, as regras sociais, lingüísticas e discursivas que regem os contextos em que essa língua é usada (Karnopp, 2004).

Conforme já verificado em outras pesquisas – entre elas Klein; Müller; Lockmann (2004, p. 7) –, a maioria das professoras e professores de surdos não são fluentes em LIBRAS; em alguns casos, conhecem alguns sinais e possuem algumas informações sobre a oficialização da mesma, porém,

[...] conhecer a língua de sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive.

No contexto das escolas com alunos surdos, a língua de sinais (LIBRAS) deve ser a língua da educação dos surdos, e esse desejo tem sido uma luta histórica empreendida pela comunidade surda no sentido de garantir um ensino bilíngüe (LIBRAS e Português) nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor é um requisito primordial para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a diferença lingüística e cultural dos surdos. Uma alternativa, dependendo dos diferentes contextos de escolarização, é a atuação de intérpretes e/ou instrutores, conforme propõe Karnopp (2004, p. 106):

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto na escrita. Assim, contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender [...].

Em relação à educação de surdos, as instituições de ensino deveriam possibilitar o acesso, oferecendo preferencialmente escolas de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais (Karnopp, 2004, p. 106).

O que se verifica, no entanto, é que tais requisitos não são atendidos, e quase metade dos profissionais que responderam ao questionário e que trabalham com surdos não conseguem se comunicar de forma eficiente com seus alunos. “Evidencia-se aqui, um campo, no qual as línguas ali presentes encontram-se em disputa, em um jogo de poder, em que a língua majoritária – o Português, tanto na modalidade escrita, quanto oral – prevalece em detrimento da Língua de Sinais” (Klein; Müller; Lockmann, 2004, p. 7).

Olhares Sobre as Estratégias Metodológicas no Ensino do Português

Outra questão investigada foi sobre as atividades propostas ao ensino de leitura e escrita, ou seja, quais atividades eram priorizadas em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos surdos. Nas respostas, foi freqüente a referência à utilização de diferentes tipos de textos e de temas diversificados para a realização de atividades que envolvem leitura, análise lingüística e produção textual. Apontaram que selecionam textos da atualidade e que respondam aos interesses dos alunos. Uma professora enfatizou o uso de textos que apresentam uma mensagem e, outra, de textos que sejam informativos. Também foi registrada, por uma professora que atua em sala de recursos, a utilização dos mesmos textos das disciplinas dadas em classe, com o objetivo de proporcionar o reforço escolar.

Uma segunda experiência apresentada como alternativa de trabalho, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi o relato de vida dos alunos e a dramatização de histórias em LIBRAS, com posterior produção textual espontânea pelo aluno, em Português. Esses textos servem de base para trabalhos posteriores que envolvem leitura e escrita.

Uma terceira proposta, segundo registro de um número reduzido de professoras, mas que consideramos relevante ser apresentada, enfatizou que o processo de leitura/escrita pelo surdo envolve uma relação entre L1 e L2. Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida, em geral, é de discussão de uma temática em LIBRAS, com posterior leitura e escrita de textos em Língua Portuguesa. Obviamente que, para efetivar essa proposta, é necessário que a professora seja usuária da LIBRAS.

Um grupo de professoras registrou a preferência por iniciar o trabalho pela exploração de imagens (gravuras e fotos), salientando a importância do uso do visual para discutir temáticas e/ou ampliar o vocabulário do aluno. Nesse universo, as professoras apontaram que a leitura e a escrita estão necessariamente ligadas ao processo de conhecimento de palavras (vocabulário), sendo que

algumas docentes relatam a proposta de ensino na seguinte sequência de atividades: realização de experiência – exploração de gravuras – apresentação da palavra – elaboração de frase – elaboração de texto. Além disso, uma outra professora relata que desenvolve a seguinte ordem de atividades: cópia – leitura – leitura silenciosa – interpretação – produção textual. Há, ainda, uma preocupação centrada no domínio da palavra e no oferecimento de textos que não apresentem muita ‘complexidade’ lingüística aos alunos. Essa dinâmica é singularmente proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme exemplifica o relato de uma professora.

Atividades no Ensino da L.P. (Séries Finais) – leitura de acrósticos sobre temas variados (animais, escola, família), relação das gravuras, de acordo com o assunto de cada acróstico, descoberta do título do acróstico e de como se estrutura, compreensão do assunto, transformação do acróstico em outro tipo de texto (narração, notícia, descrição...), redação de mensagem através do acróstico (opiniões, bilhetes...) (Excerto do questionário 47).

Nos relatos de tais práticas docentes, são enfatizadas as condições insatisfatórias de abstração e de aprendizagem por parte dos surdos, sem uma problematização das “limitações” do próprio professor, tanto no uso da língua de sinais quanto em pensar estratégias que potencializem o aprendizado do aluno.

Algumas professoras consideram que as ‘dificuldades’ dos alunos surdos são as mesmas dos alunos ouvintes (“Não gostam de ler; menos ainda de escrever”) e que as estratégias por elas utilizadas, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, não diferem nesses dois grupos, sendo que uma delas salienta ainda que utiliza, na interação com os alunos surdos, a comunicação oral. Nessa perspectiva, identificamos o não reconhecimento da diferença surda – colocando a especificidade lingüística surda no patamar da diversidade – facilmente comparável aos ouvintes, como se a relação de ouvintes e surdos com a língua escrita fosse da mesma ordem.

Nos relatos das docentes, observamos uma variedade de propostas ao ensino de leitura e escrita, ligadas, evidentemente, às diferentes concepções de língua e de ensino de língua. Por um lado, observamos uma preocupação centrada no ensino de vocabulário, na relação entre imagens e textos (com o objetivo de tornar o conteúdo do texto escrito mais interpretável) e, por outro lado, uma preocupação em traduzir textos de uma língua para outra.

Atividades de cópia são mencionadas como atividades propostas, mas não há evidências de que haja práticas de leitura e tradução dos significados dos textos copiados. As atividades de cópia ou aquelas que priorizam o ensino do vocabulário ou de estruturas frasais acabam sendo estratégias possíveis no trabalho da professora não-fluente em LIBRAS. Supomos que as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa estão atreladas ao conhecimento das línguas envolvidas (LIBRAS e Língua Portuguesa) e das concepções de língua e de ensino de línguas na escola.

Torna-se necessário pontuar tais descrições. Deve-se considerar, inicialmente, a descentralização da política lingüística na educação de surdos, para que a língua de sinais seja considerada, na escola, como a língua do surdo e que, a partir daí, considere-se que, quando surdos escrevem na escola, escrevem em sua segunda língua, aquela majoritária no ambiente do qual participam. Mesmo havendo um reconhecimento da língua de sinais como a L1 dos surdos, ela ainda permanece, em muitos espaços escolares, em posição de subordinação à língua nacional majoritária, com um status de recurso pedagógico para facilitação da aprendizagem do português (Lunardi, 2003; Klein; Müller; Lockmann, 2004; Giordani, 2004).

Outro tema que poderia ser explorado é a mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa, isto é, que as práticas de tradução, de leitura e de escrita sejam o foco de uma língua em funcionamento, de uma língua em uso; que o ensino não seja somente uma repetição de palavras descontextualizadas, mas que transcenda o nível vocabular e frasal.

Um terceiro tema é, com certeza, a formação de professores e professoras de surdos: a necessidade de formação continuada no que se refere ao conhecimento da LIBRAS e das especificidades de ensino de língua portuguesa para surdos.

As professoras foram ainda questionadas sobre a metodologia e os recursos materiais utilizados em seu fazer docente. Suas respostas apontam para a utilização de diversos recursos e materiais didáticos em aula, sendo que a preferência está na utilização de jogos que envolvem conhecimento do alfabeto, identificação de cores, nomes de animais, etc. A tradução LIBRAS/Português é realizada em jogos de memória, quebra-cabeças e outros materiais pedagógicos.

Houve ênfase no uso de recursos visuais, como forma de aproximar os significados presentes nas línguas estudadas e, nesse contexto, foram citados a utilização de histórias em LIBRAS (em vídeo, DVD ou em livros), o uso de gravuras, desenhos, cartazes, fotos, maquete de material concreto, materiais distribuídos pela FENEIS ou pelo MEC, entre outros. As atividades escolares desenvolvidas em laboratório de informática ou em outros contextos que proporcionem vivências, passeios e trabalhos de pesquisa também foram mencionadas pelas docentes.

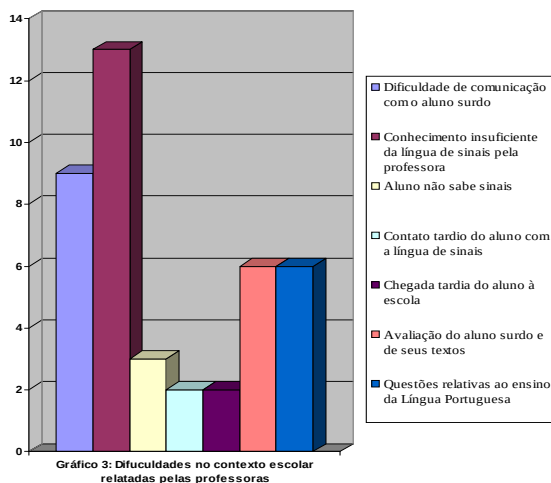
Outra tendência observada na utilização de recursos e materiais é aquela que está ligada diretamente às práticas de leitura e escrita na escola. Deste modo, foi salientada a adoção de livros didáticos, com a seleção de *textos que melhor se adaptem a eles*, como também de livros de literatura que estão disponíveis na biblioteca escolar. Ainda foram citadas revistas, gibis, jornais e encartes publicitários. Materiais de pesquisa e apoio às atividades de leitura e escrita, citados pelas professoras, foram os Dicionários da Língua Portuguesa e da LIBRAS.

Uma das professoras salientou que, após o curso do qual estava participando, iria privilegiar o visual. Consideramos oportuno problematizar afirmações como essa, uma vez que a mesma pode advir de diferentes posicionamentos

frente aos sujeitos surdos e sua educação. É comum entrarmos em salas de aula de surdos e presenciarmos uma farta distribuição de cartazes e outros materiais visuais pelas paredes e demais espaços. Muitas vezes, inclusive, pode-se tornar excessivo e difícil de estabelecer uma relação entre todos aqueles materiais. A justificativa dada pela professora é muito simples: eles, os surdos, precisam do visual. Ou ainda: é necessário apresentar o concreto, uma vez que, segundo várias professoras, ou surdos têm dificuldade de abstração. Assim, seria imprescindível a utilização preferencial dos recursos visuais. Essa dificuldade de abstração, inclusive, é estendida à língua de sinais, ainda considerada por alguns como “limitada” em relação às suas possibilidades de tradução. Percebe-se aqui um desconhecimento dos estudos sobre a língua de sinais, tanto em seus aspectos lingüísticos, quanto sociais, culturais e políticos. Considerar os surdos como desprovidos da capacidade de abstração e usuários de uma língua “fraca” advém de uma visão da surdez clínico-terapêutica, já exaustivamente problematizada por diferentes pesquisadores⁵ e pela própria comunidade surda, que apontam para a experiência visual dos surdos como uma das marcas da diferença surda (Skliar, 1998b; Perlin, 2000, 2002).

Esses mesmos segmentos apontam para a experiência visual dos surdos como uma das marcas da diferença surda (Skliar, 1998b; Perlin, 2000, 2002). Equívoco é pensar que a experiência visual se restringe ao uso de recursos visuais, pois ela se refere a diferentes formas de se estar no mundo e de significá-lo; diz respeito a outras formas de se relacionar com o meio, com as pessoas (surdas ou ouvintes), com as tecnologias. Perlin (2004, p. 78) amplia as possibilidades de pensar essa experiência, quando explicita o que ela denomina de virada cultural, ou seja, uma visível transformação na educação, “como a pedagogia de surdos”, sendo isso uma construção histórica que “assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos” (Perlin, 2004, p. 81). Nesse sentido, torna-se imprescindível, nas discussões sobre a Educação de Surdos, em geral, e do ensino de Língua Portuguesa mais especificamente, considerar diferentes experiências que vêm sendo construídas por professores surdos e ouvintes⁶ e que procuram estar atentos às especificidades do “jeito surdo” referido por Perlin.

Uma outra questão investigada refere-se ao relato sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar, no que diz respeito às dificuldades relacionadas ao ensino da leitura e escrita. A principal resposta foi a dificuldade de comunicação com o aluno surdo, o reconhecimento de que a própria professora não conhece sinais (ou os conhece de forma insuficiente ao ensino) e a afirmação de que o aluno não sabe sinais, tendo em vista o contato tardio dos surdos com a Língua de Sinais ou a chegada tardia à escola. Houve referência às dificuldades de avaliar os alunos surdos e os textos produzidos por eles, as dificuldades de trabalhar com a *construção de frases, gramática, significados abstratos, metáforas e introdução ao estudo gramatical*.



No que concerne à formação docente, as professoras afirmaram a carência de cursos de Língua de Sinais, de ensino de Língua Portuguesa ao surdo e de cursos relacionados à formação continuada na área em que atuam. Além disso, há carência de trocas de experiências entre as professoras que atuam nessa área.

Sobre os recursos materiais e humanos, foi salientada a necessidade de intérpretes, instrutores surdos, professores especializados e de materiais pedagógicos; por exemplo:

Nós, do interior, que trabalhamos com a educação de surdos, sentimos muita falta de apoio, pois nos sentimos sozinhas nesta área (eu e minha colega [...]), pois não ficamos sabendo dos acontecimentos e eventos relacionados aos surdos. Pouco material didático e pedagógico, falta computador, vídeo, TV, campainha, telefone, ausência de instrutor, intérprete, dicionário, programas para computador, DVD atualizado de histórias surdas, livros sinalizados, formação continuada, e o professor não tem recursos para adquirir certos materiais, o que inviabiliza um trabalho com maior qualidade (Excerto do

A “falta de apoio da família” foi enfatizada por nove professoras, além das dificuldades lingüísticas, da carência de recursos humanos e materiais, conforme atesta o excerto a seguir:

O trabalho com surdos necessita que o professor esteja sempre repassando a sua prática pedagógica. As dificuldades também existem, principalmente com relação à “avaliação” justa das produções desses alunos e ao fato de a grande maioria das famílias não participarem “ativamente” deste processo de aprendizagem, deixando a responsabilidade unicamente com a escola (Excerto do questionário 15).

A falta de apoio das coordenadorias e das direções das escolas, o desamparo e a solidão foram enfatizados por cinco professoras. Essas dificuldades estão relacionadas aos contextos em que as professoras não têm contato com outros profissionais, com informações ou com a comunidade surda para discutir, analisar e avaliar o trabalho que cotidianamente realizam, uma vez que atuam em escolas localizadas em cidades do interior, com pouco acesso a municípios com projetos de educação de surdos.

Um outro olhar das professoras foi sobre o desempenho dos alunos em aula: nove professoras julgaram que os alunos são fracos, não gostam de ler ou escrever, que não conseguem sozinhos realizar as atividades propostas em aula, conforme ilustra o excerto do questionário 20: *Não conseguem sozinhos. Nem formar pequenos textos, correção na formação de frases, vocabulário pobre L2.*

O ambiente de inclusão foi relatado como sendo complexo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outro fator de insegurança relatado foi *comprometimentos associados à surdez*: algumas professoras justificam os desempenhos dos alunos com o fato de os mesmos serem surdos e de elas pouco saberem sobre eles. Afinal, quem é esse aluno? Ele é só surdo?

Considerações Finais

As narrativas das professoras sobre o fazer docente e sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos forneceram um panorama dos diferentes saberes e práticas docentes, em contextos de escolas de surdos, de classes especiais e de situações de inclusão. Coletar as narrativas, descrevê-las e analisá-las foi o desafio desta pesquisa, que entende a produção dos discursos a partir de uma construção histórica e cultural.

Não pretendemos, com essa investigação, apontar caminhos, soluções, mas objetivamos desenvolver uma análise dos diferentes contextos em que as professoras de surdos atuam. Garimpar e identificar as regularidades das narrativas dá evidências das situações e práticas de ensino contemporâneas.

Os depoimentos das professoras de surdos representam diferentes momentos de reflexão e de síntese dos caminhos por elas percorridos a respeito dos saberes que alicerçam seu trabalho e formação. Cada uma das questões analisadas constitui um panorama, não só das experiências narradas pelas professoras, mas também de questões teóricas sobre a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelas professoras. Tais narrativas evidenciam que o saber das professoras “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2002, p. 18).

Das narrativas coletadas, é possível afirmar que o ponto mais acentuado foi o fato de as professoras não compartilharem com os alunos surdos um ambiente

lingüístico adequado, em sala de aula, para o desenvolvimento das atividades de ensino. A análise da situação lingüística das professoras possibilita uma discussão sobre o uso da LIBRAS nos espaços escolares em que se manifesta um frágil desempenho das docentes face à diferença lingüística e cultural de seus alunos. Se considerarmos o pluralismo do saber profissional, relacionado com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho, podemos argumentar que

- a formação profissional para o magistério não contemplou a discussão sobre a cultura surda, ou seja, cursos de LIBRAS e de elementos constitutivos da especificidade cultural dos surdos não fizeram parte da formação da maioria das docentes em cursos de graduação ou em outros cursos relacionados;

- programas de formação continuada e livros didáticos usados no trabalho são direcionados, em sua maioria, para uma cultura ouvinte;

- os saberes provenientes da própria experiência profissional das professoras, na sala de aula e na escola, pela prática do trabalho e pela socialização profissional, são incipientes, ao mesmo tempo que, em ambiente de inclusão ou em classes de surdos, a troca de experiências entre os pares (professores de surdos) é escassa, considerando que há somente uma ou duas professoras em cada escola;

- saberes pessoais das professoras, compartilhados na família, na igreja, na comunidade de surdos, etc. também são escassos; a experiência das docentes com a Língua de Sinais e com a cultura surda está restrita ao ambiente escolar.

Essa análise, relativa à diversidade do saber das professoras de surdos, permite também assinalar a natureza social desse mesmo saber e reafirmar que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (Tardif, 2002, p. 18-19).

Além da pluralidade do saber das professoras, salientamos a temporalidade do saber, ou seja:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (Tardif, 2002, p. 19-20).

A presente pesquisa possibilita também acentuar a necessidade de repensar a formação para a docência, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa proposta expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e os saberes dos professores em suas práticas cotidianas.

A diversidade de práticas docentes, as fragilidades, as tensões, as riquezas dos relatos sobre atividades desenvolvidas em aula são evidentes na análise realizada. Dirigir o olhar ao que professoras dizem sobre a sua formação profissional, as experiências com alunos surdos e com a língua de sinais oferece subsídios para a avaliação e reelaboração de propostas de formação docente, no campo da educação de surdos.

Notas

- 1 Texto apresentado no GT 15 – Educação Especial – da ANPEd, em 2006.
- 2 Utilizamos, no decorrer do texto, a expressão “professoras” porque o grupo pesquisado, quase que na totalidade, é formado por mulheres.
- 3 Questionário dirigido aos professores e professoras de surdos:
Idade? Local onde trabalha? Surdo ou ouvinte?
Q1: Relate sua formação e atuação profissional.
Q2: Conte como começou a trabalhar com surdos.
Q3: Você domina a LIBRAS? Caso contrário, como se comunica com o/as aluno/as?
Q4: Quais são as experiências significativas realizadas com surdos no ensino de Língua Portuguesa?
Q5: Quais as atividades propostas (roteiro) para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?
Q6: Quais os cursos realizados na área da educação dos surdos?
Q7: Você utiliza algum material didático? Quais?
Q8: Relate suas dúvidas em relação à língua portuguesa e/ou à educação de surdos.
Q9: Quais as vantagens em trabalhar com surdos?
- 4 As expressões em *itálico* são excertos das respostas das professoras.
- 5 Skliar (1998a, 1998b); Thoma (1998, 2005), entre outros.
- 6 Nesse sentido, as inquietantes proposições de Perlin (2000, 20002, 2005), Karnopp (2004, 2005), Pereira (2005), Giordani (2004) e Lebedeff (2004, 2005) servem de referencial para uma interessante e produtiva discussão desses problemas.

Referências

- GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na Educação de Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 114–127.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

KARNOPP, L.B. Aquisição Fonológica nas Línguas de Sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 147-62, 1997.

_____. Diálogos Traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa M. Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: ULBRA, 2005. P. 225-240.

_____. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 103-113.

KLEIN, Madalena; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O Que Dizem os Professores Sobre a Surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2004, Canoas. **Anais**. Canoas: 2004. 1CD-ROM.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 20 –28, maio/ago. 2002.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Ensino de Leitura e Escrita e Surdez: uma investigação de recursos e estratégias “surdas” utilizadas por professores surdos em classe de jovens e adultos surdos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS, 8. 2005, Havana. **Anais**. Havana, Cuba, 2005. 1 CD-ROM.

_____. Práticas de letramento na pré-escola de surdos In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 128–142.

LUNARDI, Márcia L. **A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial**. Porto Alegre, 2003. 198 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. São Paulo: FDE, 2005.

PERLIN, Gládis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B.F.; GÔES, Maria Cecília R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. P 23- 28.

_____. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 74 - 82

_____. **Pedagogia da Diferença** – Pedagogia de Surdos. Local, 2002. (Texto digitado).

_____. A política da Pedagogia dos Surdos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS, 8. 2005, Havana. **Anais**. Havana, Cuba, 2005. 1 CD-ROM.

QUADROS, Ronice M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b. P. 7–32.

_____. **A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15–32, jul./dez. 1999.

SVARTHOLM, Kristina. **Bilingüismo de Surdos.** In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Vol. 2, p. 15-23.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. **Surdos:** esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 123-138.

_____. A Invenção Epistemológica da Anormalidade Surda na Pedagogia do Cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. P. 56–69.

Lodenir Becker Karnopp é mestre e doutora em Letras, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e atua em projetos de pesquisa que abordam a educação de surdos e a língua de sinais brasileira.

Endereço para correspondência:

End.: Rua São José, 525 casa 63

92020-470 – Canoas – RS

karnopp@cpovo.net

Madalena Klein é mestre e doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da UFPel e atua na educação de surdos em projetos de pesquisa e extensão.

Endereço para correspondência:

Rua Andrade Neves, 1122, apto 23 – Centro

96020-080 – Pelotas – RS

kleinmada@hotmail.com



Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem

Maria Helena De-Nardin e Regina Orgler Sordi

RESUMO – Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem. Ao contextualizar o estudo da atenção na história das modificações culturais iniciadas no final do século dezenove, o artigo aponta para a necessidade de se compreender a atenção como um fenômeno cultural e não como uma capacidade autônoma regida por instintos biologicamente determinados. Mostra-se que o conceito de atenção não é homogêneo e que o “prestar atenção”, tão fortemente demandado na sociedade atual, é apenas um dos atos de um processo complexo que inclui modulações que vão além do binarismo atenção-desatenção. Assim, ao invés de enfocar a discussão apenas na atenção necessária para a aprendizagem, pretende apresentar algumas contribuições sobre a aprendizagem da atenção. Distingue atenção recongnitiva, requerida pelas práticas culturais contemporâneas, de atenção inventiva, que acolhe a emergência do novo e caracteriza-se por ser uma atenção que coloca problemas.

Palavras-chave: **Atenção. Mudanças culturais. Aprendizagem recongnitiva. Aprendizagem inventiva.**

ABSTRACT – A contribution to the Study of Attention and its Relationships with Learning. By trying to conceptualize the study of attention in the history of the cultural changes beginning at the end of the nineteenth century, the article intends to point for the need to understand attention as a cultural phenomenon and not one dictated by biology. This article shows that the concept of attention it is not homogeneous and that “to pay attention” which is strongly demanded in our contemporary society is only one of the acts of the complex process that includes modulations that go far beyond the attention-inattention binary. Thus, instead of focusing the discussion only in the attention which is necessary for learning, it intends to present some contributions about the learning of attention. therefore intends to contribute for the complexity of the diagnosis of attention disorders.

Keywords: **Attention. Cultural changes. Recognitive learning. Inventive learning.**

Quando educadores, pais e terapeutas pensam atualmente em atenção, não podem deixar de associar este termo aos diagnósticos de déficit atencional e hiperatividade, atribuídos a três a seis por cento das crianças em idade escolar (Rohde; Halpern, 2004). No meio escolar de Ensino Fundamental, mas também de Ensino Médio, uma ampla gama de jovens alunos tem sido descrita como inquieta e desatenta, sendo avaliados e não poucas vezes medicados por apresentarem sintomas combinados de déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade (Rohde; Benczik, 1999).

Devido ao grande número de diagnósticos, bem como à profusão de anúncios na mídia, alertando pais e professores sobre os perigos dos chamados TDA (Transtornos de Déficit de Atenção) ou TDAH (Transtornos de Déficit de Atenção com Hiperatividade), verificamos que um número expressivo de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento científico tem dedicado pesquisas e publicações a esta multifacetada patologia do nosso tempo. Não é demais recordar que a patologia descrita como TDA/TDAH foi inicialmente descrita na virada do século XX, na Inglaterra, por George Still (1902, *apud* Gilmore, 2000; Rohde; Halpern, 2004), que observou nas crianças um padrão de agressividade, desafio, resistência à disciplina, rompantes emocionais, pouca inibição da vontade, marginalidade e crueldade; tais crianças foram notadas por seu dano atencional, hiperatividade e ‘defeito de controle moral’ (Gilmore, 2000). Esta patologia tem atravessado o século XX – com denominações conhecidas como Lesão Cerebral Mínima, na década de 40, sendo modificada para Disfunção Cerebral Mínima, em 1962 (Gilmore, 2000 e Rodhe, 2004). Nos últimos anos, temos sido lembrados sobre a durabilidade da atenção como uma categoria normativa que, se não observada, pode ser classificada sob a denominação de “Transtorno de Déficit de Atenção”. Polemizando com esta idéia, Crary (2000) introduz a discussão de que os limites do contínuo atenção-desatenção são ditados por definições cujo caráter é profundamente histórico, relacionados a uma constelação de contextos narrativos e de práticas socioculturais. Portanto, não se pode isolar uma patologia tão em voga nos dias atuais, como o TDA, considerando como individual um sintoma que, no mais das vezes, é social.

Talvez não possamos dizer que é uma mera coincidência a revelação do estudo empreendido pelo autor, segundo o qual, a modernidade ocidental, desde o final do século XIX, tem demandado que os indivíduos definam-se e moldem-se em termos de uma capacidade de “prestar atenção”, ou seja, que entrem num campo de maior foco ou isolamento, em um número menor de estímulos.

Que a nossa vida seja assim, vivida como uma colcha de retalhos, com estados tão desconectados, não é uma condição ‘natural’, mas produto de um denso e poderoso remodelamento da subjetividade humana nos últimos 150 anos. Também não é insignificante que uma das formas pelas quais a imensa crise social de desintegração da subjetividade, no final do século XX, é metaforicamente diagnosticada como déficit de atenção (Crary, 2000, p. 35).

O presente artigo tem como objetivo:

1. Apresentar o tema da atenção em seu caráter de determinação histórico-cultural, enfatizando o caráter não homogêneo deste fenômeno;

2. Propor uma inflexão – da atenção na aprendizagem, protagonizada pelos processos de “prestar atenção”, dirigindo-a para um foco, para a aprendizagem da atenção (Kastrup, 2004) – esta última de caráter mais inventivo e problemático, porém, sem dúvida, mais criativo e capaz de novas aberturas. Por consequência, a ampliação sobre o conceito e experiência com a atenção pode contribuir para pais, educadores e terapeutas pensarem no quanto suas práticas e exigências quanto à atenção de seus filhos, alunos e pacientes, bem como deles mesmos, podem estar capturadas por um imaginário social; tal imaginário precisa ser problematizado em uma dimensão de excesso e ser melhor compreendido por seus efeitos de empobrecimento sobre a subjetividade. Na medida em que o incentivo à busca de uma quantidade indiscriminada de informação é preconizado e associado a uma ética calcada na urgência do êxito social, pode-se criar uma atitude defensiva frente à autoria de pensamento, bem como perde-se o caráter construtivo que todo conhecimento implica.

Contexto Histórico-cultural da Atenção

Segundo Crary (2000), as raízes da palavra atenção já nos remetem a duas inflexões. Por um lado, ressoam com um sentido de “tensão”, de “ser esticado, estendido” e, por outro, de “esperar” (sem tensão). Implica a possibilidade de uma fixação, de segurar algo em contemplação, na qual o sujeito atento está tanto imóvel quanto sem fundação.

Tal definição sugere a idéia de um contínuo atenção-desatenção, cujos limites baseiam-se na suposição de que os caminhos pelos quais ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa, têm um caráter não ditado por algum fenômeno imediato, natural, mas por definições cujas raízes são profundamente históricas e que, por extensão, medeiam nossa atenção ao mundo e a nós mesmos. Embora o autor reconheça a contribuição daqueles que acreditam que a atenção é primariamente uma função biológica determinada pelos instintos – tal como postulada por Freud (1950), em “Projeto para uma Psicologia Científica”, fruto de uma herança evolutiva arcaica – insiste na formulação de que, tanto a atenção como a percepção são fenômenos que se modificam no bojo das transformações tecnológicas emergentes a partir do século XIX e cujas definições variam de acordo com as exigências da cultura prevalente. Seja a forma como nos comportamos frente à tela luminosa de um computador ou como experienciamos um concerto em um teatro, seja como realizamos tarefas produtivas, criativas ou como nós, de forma mais mecânica ou passiva, dirigimos um carro ou aviamos uma receita, estamos diante de uma dimensão da experiência contemporânea predominantemente atravessada pelas práticas sociais, pelos contextos narrativos da cultura. O olhar do espectador não é um olhar neutro, mas atravessado pelas práticas culturais.

Um breve recuo ao século XIX situa estas práticas e contextos narrativos numa série de transformações vinculadas à mecanização da produção no capitalismo ocidental, com a correspondente aceleração dos deslocamentos e à complexidade da vida urbana. Tal processo sobrelevou a importância da lógica do capital, gerando uma dramática impossibilidade para qualquer estruturação estável e duradoura da percepção – e determinando, paradoxalmente, um forte regime disciplinar para a atenção. Foi por causa disso que, no final do século XIX, dentro das ciências humanas e, particularmente, no nascente campo da psicologia científica, o problema da atenção tornou-se fundamental. Era um problema cuja centralidade estava diretamente relacionada com a emergência de um campo social, urbano e psíquico crescentemente saturado com a estimulação sensorial.

Interessado em como a modernidade ocidental, desde o século XIX, tem demandado que os indivíduos definam-se e moldem-se por uma capacidade de “prestar atenção”, Crary (2000) mapeia os desenvolvimentos em alguns campos do conhecimento para nos apresentar ao novo observador que emerge destas transformações nas esferas da vida, da arte, da ciência e do pensamento. No presente artigo, também é nosso objetivo refletir sobre tais transformações no campo da aprendizagem.

O observador moderno está imerso em um ambiente de apelo constante e insistente à atenção, acompanhado igualmente por novas experiências vivenciais e artísticas de dissociação; vive-se, sobretudo, uma fratura decisiva na crença em um sujeito coeso e num mundo coerente, sem que se faça uma relação mais problematizadora entre ambos. Um dos mais importantes desenvolvimentos na história da percepção foi a emergência de modelos sobre a visão subjetiva, inseparável do desenvolvimento e disseminação de transportes mecanizados nas cidades, bem como da invenção de novas tecnologias de produção e reprodução de imagens – como, por exemplo, a fotografia e o cinema. A idéia de uma visão subjetiva – a noção de que nossa experiência perceptual depende menos da natureza de um estímulo externo do que da composição e funcionamento do aparelho sensorial – foi uma das condições para a emergência histórica de noções de visão autônoma, da liberação da experiência perceptual de uma relação necessária com o mundo externo. Reconfiguram-se radicalmente as teorias do sistema ótico e do modelo epistemológico vigente nos séculos XVII e XVIII, vinculados ao dispositivo da *câmara obscura*, em que a produção de imagens estava referida a leis óticas sem qualquer interferência humana. Nesse sistema e modelo, a produção de imagens estava referida a leis óticas de reflexão e refração, ligadas a uma física de base newtoniana, sem qualquer interferência da subjetividade, assegurando-se, desse modo, a crença em um sujeito e em um objeto dados *a priori*, em uma relação de exterioridade e, portanto, não problemática entre ambos. Entretecendo-se com a revolução no modelo físico de base newtoniana, outros dispositivos tecnológicos, perspectivas filosóficas e práticas sociais e institucionais foram retirando o homem moderno da noção de um olho transparente. O processo de percepção inexoravelmente atrelou a percep-

ção a um corpo em movimento: passou a ser efeito e produto de um corpo vivo, humano, com seu modo de funcionamento específico e passível de ser afetado.

O campo da experiência estética apresenta-se, no final do século XIX, com o Impressionismo, na arte, como um atrator de toda uma concepção subjetiva da visão. A atenção passa a ser o meio pelo qual o observador moderno pode transcender as limitações subjetivas e tornar a percepção uma coisa própria, ao mesmo tempo em que se torna um meio pelo qual o percebedor abre-se ao controle e anexação das agências internas.

Vamos acompanhar, junto a três obras de arte, algumas das características deste contínuo de atenção interior/exterior e atenção focada/desfocada, tão bem captadas por três artistas – Francisco Goya, Paul Manet e Gustave Cézanne, sendo os últimos dois representantes do movimento impressionista.

No quadro de Manet (Anexo A) – *The Balcony* (1868), encontramos algumas das características fundamentais sobre o modelo de atenção que vai vigorar na passagem do século XIX para o século XX, fruto, como diz Crary (2000) de forças e relações de poder mediatizando a visão (sendo a visão, aqui, tomada como uma das metáforas mais fortes da atenção).

Uma primeira característica da pintura de Manet é a desobrigação com um modelo de interioridade. Inspirado no quadro de Goya (Anexo B) – *As Majas no Balcão* (1811), no qual os personagens mantêm um espaço de interioridade e encobrimento, segredo, ou poderíamos dizer, uma atenção voltada ao interior de si mesmas, ao invés de relacionar-se exclusivamente com o “fora”, o quadro de Manet confere um caráter de exterioridade à sua pintura. O olho dos personagens se descontinua para ser a janela, com propriedades transparentes e transitivas. Abre-se ao sonho de uma nova e moderna imediatez: ao mover-se para fora das sombras do interior, abre para uma visão límpida e fresca que pode ser um relance direto do mundo; é o clamor de um lugar no qual o mundo, em se tornando moderno, poderia ser criado novo a esses três observadores em virtude de sua presença não mediada, não obstruída.

Quando a atenção é tratada como um problema de exterioridade, ela pode incidir, no campo da aprendizagem, em tentativas de aumentar a capacidade de atenção para realizar tarefas. Trata-se de uma atenção, subsidiária do processo de aprendizagem e estando a seu serviço – na medida em que se volta para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação –, busca de informações e solução de problemas. A falha no trato com as informações é sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração (Kastrup, 2004).

Voltando ao quadro, pode-se observar que o olhar para o exterior, dos três personagens, é também um olhar individualizado, onde cada um olha para um ponto que não se encontra com o olhar do outro. Não há a busca de uma imagem coletiva. Cada um, em seu isolamento, olha para um lance diferente e essa é também a origem de uma das palavras que representam um fenômeno dramático de nosso tempo: o espetáculo, que na sua acepção etimológica, quer dizer isolamento.

Mas a que tipo de revolução estética responde esse quadro de Manet? Crary nos ensina que a segunda metade do séc. XIX protagoniza uma revolução histórica, na qual qualquer diferença qualitativa entre a vida e as técnicas começa a se evaporar. A desintegração entre o interior e o exterior torna-se uma condição para a emergência da espetacular modernização cultural e para a expansão dramática de possibilidades de experiência estética. No momento em que a lógica do capital começou dramaticamente a impedir qualquer estruturação estável e duradoura da percepção, essa lógica simultaneamente tentou impor um regime disciplinar para a atenção. A emergência do sistema econômico do final do séc. XIX em diante demandou a atenção do sujeito em uma ampla gama de novas tarefas produtivas. Parte da lógica cultural do capitalismo exige que aceitemos como natural modificar rapidamente nossa atenção de uma coisa para outra. O capital, como troca e circulação aceleradas, necessariamente produziu esse tipo de adaptabilidade perceptual e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas. Mesmo alguns dos mais ávidos defensores do progresso tecnológico reconheceram que a adaptação subjetiva a novos picos de velocidades perceptuais e sensoriais não acontecia sem dificuldades. Com essas acelerações, a atenção tornou-se um problema junto à organização do trabalho e da produção pelo capitalismo industrial, na medida em que impede qualquer estruturação estável e duradoura da percepção. A desatenção, especialmente no contexto de novas formas de produção industrial de larga escala, começou a ser tratada como um problema sério e perigoso, necessitando de um regime disciplinar, mesmo que tenham sido os arranjos modernos de trabalho os responsáveis por produzir desatenção.

Também no campo da infância, vemos emergir uma criança que deve adaptar-se às novas tecnologias da informação e da comunicação. Apoiando-se fortemente na metáfora visual, Baudrillard (1984, p. 62) denomina a “promiscuidade total do olhar com que se vê”, na medida em que o olhar da criança se vê tomado, capturado pela imagem tecnológica que se transforma num lugar central para o desenvolvimento e o funcionamento da criança, em detrimento das produções lúdicas e criativas. Introduzindo-a numa cultura de *zapping*, a criança torna-se uma consumidora de imagens voláteis, passando de um jogo a outro, sem mediação, sem deter-se ativamente em nada. Olha para tudo, mas não consegue ver nada. O universo temporal da criança é ocupado cada vez mais com atividades e esta se vê capturada numa urgência de desenvolvimento: nem bem começa a caminhar, esboçando os primeiros passos e o adulto já está pensando em quando vai poder falar, escrever e, logo, ler bem e assim sucessivamente, sem descanso. Nesta lógica, quanto mais rapidamente acumular conhecimento, em melhores condições estará para enfrentar as novas demandas do mercado.

E é isso também que Fernández (2001) enfatiza quando fala em uma sociedade hipercinética que medica o que produz. Nesse sentido, uma das lembranças dessa norma do poder institucional tem sido a categoria dubiamente classificada de “déficit de atenção”, como um rótulo para escolares de difícil manejo. A mesma lógica capitalista que descreve Crary na modelagem da cultura do séc.

XX, fragmentando o mundo, tanto externo quanto interno, expondo o sujeito ao excesso e à hiperatividade das mudanças, ao espetáculo, tem suas repercussões na forma como a educação é compreendida e conduzida.

Os modernos arranjos do trabalho, bem como da educação, irão moldar as formas da crescente crise de atenção, na qual configurações cambiantes do capitalismo industrial e pós-industrial (este último mais caracterizado pelas tecnologias da informação e de comunicação) continuamente alargam a atenção e a distração a novos limites, com uma seqüência sem fim de novos produtos, fontes de estimulação e fontes de informação e, assim, respondendo a novos métodos de lidar com a atenção e regulá-la.

Neste sentido, o estudo da atenção é inseparável da operação que Foucault (1988) descreveu como instituições “disciplinares”, mas com uma inversão do modelo, pela qual o sujeito é um objeto da atenção e vigilância (e não que os objetos sejam “submetidos” ao sujeito).

Porém, a atenção não possui apenas a qualidade de focalização, embora esta seja excessivamente enfatizada e privilegiada na sociedade moderna, bem como treinada. Há pelo menos uma outra inflexão da atenção, que estabelece um corte radical com os processos de uma atenção que se pretende objetiva.

A estética do final do século XIX deixou claro, embora freqüentemente esquecido, o fato de ser a atenção um conceito volátil, incompatível com o modelo de uma estética do olhar fixo sustentado. A atenção sempre conteve dentro de si as condições para sua desintegração e foi assombrada pela possibilidade de seu excesso – que nós percebemos tão bem toda vez que tentamos olhar ou escutar qualquer coisa por muito tempo. Ribót (1889) *apud* Cray (2000, p. 13) diz:

A atenção é um estado que é fixo. Se for prolongado para além de um tempo razoável, todos sabem, por experiência pessoal, que resulta num aumentado estado de obnubilação mental, finalmente, uma espécie de vacuidade intelectual, freqüentemente acompanhada de vertigem.

Em qualquer situação, a atenção inevitavelmente alcança um limiar a partir do qual se rompe. Esse rompimento, todavia, não pode ser simplesmente considerado como a ruptura de uma atenção estável ou natural que existiu durante séculos, até a modernidade, mas sim efeito das muitas tentativas de produzir e padronizar a atenção nos sujeitos humanos. Se a distração emerge como um problema para o final do século XIX, é inseparável da construção paralela do observador atento, em vários domínios.

Salientamos que, no campo psicopedagógico, as pontuações críticas de Fernández (2001) nos alertam para os efeitos da falta de questionamento sobre os diagnósticos de déficit de atenção. Estes, muitas vezes, tendem a responsabilizar individualmente a criança pela sua patologia, sem levar em conta os efeitos subjetivantes da cultura que, ao não questionar as causas de inquietude e falta de atenção dela, silencia, com drogas legalmente receitadas, os sofrimentos que estes sintomas denunciam.

Como é, então, essa atenção que transborda os limites de si mesma, perde-se do foco, mas ganha em alcance e amplitude? Que, ao romper-se o limiar de suportabilidade do foco, ainda assim, não pode ser considerada patológica e, ao contrário, possibilita novas aberturas ao pensamento?

Analisemos agora a terceira obra de arte, esta também manifestação impressionista do pintor Cézanne (Anexo C). Talvez, mais penetrante do que qualquer outro artista deste movimento, Cézanne expôs os paradoxos da atenção através de uma compreensão da diferença essencial da percepção de si mesma. Para o pintor, o olhar para qualquer coisa pode não levar a uma apreensão mais completa de sua presença. Imaginemos um Cézanne olhando a montanha, tentando apreendê-la em sua totalidade e, ao invés de uma captura objetiva e imediata, é levado a perceber sua desintegração e perda de contornos definidos. Há como que um *breakdown* da forma apreensível pelos sentidos e uma emergência de movimentos e tonalidades que revestem a montanha de um caráter totalmente inédito.

Examinando a obra de Cézanne, Merleau-Ponty (1977, p. 23) fala da Montanha Saint-Victorie de um modo muito ilustrativo:

A montanha existe de fato na natureza, em virtude de movimentos tectônicos que ocorreram em eras geológicas remotas. Mas, do ponto de vista do pintor, é algo completamente diverso: é uma massa de formas e cores que o inspira em suas criações. Para o alpinista que a quer escalar, para o engenheiro que nela perfurar um túnel, para o empreendedor que ali quer construir um hotel, a montanha não é a mesma. Ela se deixa apreender de diferentes maneiras – mas, ao mesmo tempo, é a mesma, e cada um dos que com ela se relacionam deve respeitar sua essência de montanha.

Talvez a pintura de Cézanne fale mesmo de uma atenção que foge do foco e coloca nosso olhar numa espécie de errância, em direção a um campo mais amplo, habitado por pensamentos (e, neste caso, traços e cores), fora do lugar, objetos desfocados, formas fluidas que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo em questão.

Como pensar essa errância da atenção no campo da aprendizagem? Como introduzir esse olhar aprendiz de artista, no aluno e no professor, valorizando a emergência de novas formas de estar atentos? É possível fazer uma passagem da atenção na aprendizagem para uma aprendizagem da atenção?

A Atenção e sua Relação com a Aprendizagem

Assim como Crary (2000) argumenta que a moderna distração do homem contemporâneo está associada à recíproca relação com novas formas e práticas de atenção, demandando que defina e modele sua conduta em termos de “prestar atenção”. Também no campo da aprendizagem, vamos observar um tipo predominante de atenção requerido para a realização de tarefas. Trata-se de uma

atenção mais comumente associada a uma aprendizagem baseada no reconhecimento prático ou consciente de um objeto – isto é um livro, posso atravessar a rua, essa é minha casa, que Kastrup (1999) intitula de aprendizagem recognitiva.

Trata-se de uma dimensão da aprendizagem caracterizada por sua utilidade na vida prática e por assegurar nossa atenção ao mundo; está mais voltada para a solução de problemas, fundada em formas identitárias, nas quais o passado e o novo fazem síntese com um traço mnêmico ativado. Neste entendimento, a atenção é voltada para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e busca de informações. A falha no trato com as informações externas é sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração. Tendo em vista que, para esta concepção, a aprendizagem é restrita à solução de problemas e que a proposta clínica é declaradamente adaptativa, a questão é como restabelecer a capacidade de prestar atenção, ou seja, como promover a aprendizagem de uma atenção que é necessária à realização de tarefas.

Neste contínuo atenção-desatenção, é preciso ter cuidado com os diagnósticos, pois nem tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção pode ficar alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit. Ao procurar fazer frente ao funcionamento da atenção que foge da tarefa, são igualmente considerados indesejáveis, por exemplo, a dispersão e a distração (Kastrup, 2004); no entanto, os fenômenos são distintos. A dispersão pode ser entendida como um deslocamento contínuo do foco, como explica Calmes (1997), ilustrando com a metáfora da estética do vídeo-clip, em que a visão funciona como um ver sem olhar. Se o olho pisca, explica o autor, é porque o objeto visível não é fugaz, dá tempo para que o olho pisque por um instante, para depois, repor o olhar. Enquanto pisca, o olho retém a imagem no interior da visão. Mas o sujeito sabe que a imagem está lá e o olho pode contemplá-la novamente, desta vez, renovando o olhar. Quando ocorre uma inversão e é a imagem que pisca, o olho se fixa, fica teso, quieto, capturado, sem possibilidade de fechar para renovar seus líquidos. O contínuo de imagens faz com que o olho se esforce para ver e não possa olhar. O olho acompanha a velocidade das imagens e não assimila nenhuma cena em particular. O mesmo exemplo pode ser verificado, como explica Kastrup (2004), quando saltamos os canais da TV e, ao final de uma noite, sabemos dizer quais programas passaram, porém, sem assistir a nenhum. Como diz a autora, há uma certa avidez de novidade que impede a espessura temporal e a consistência da experiência.

Nesta situação, de focalização sem concentração, poderíamos pensar que o sujeito está ali, mas sem investimento libidinal. Esta é, muitas vezes, a vedete das nossas escolas e, como assinala Crary, é também o regime hegemônico do mundo do trabalho – caracterizado pela adaptação subjetiva a novos picos de velocidades perceptuais e sensoriais que impede qualquer estruturação estável e duradoura da percepção. A desatenção, especialmente no contexto de novas formas de produção industrial de larga escala, começou a ser tratada como um problema sério e perigoso, necessitando de um regime disciplinar.

O problema da atenção passa a exigir uma discussão mais fina quando trabalhamos com uma noção de cognição ampliada, que extrapola o processo de

solução de problemas, mas se define como uma invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999). O fenômeno da distração pode inserir-se neste pólo divergente, em que a atenção vagueia, perde o foco, porém concentra-se fortemente em uma experiência de interioridade. Nesta experiência de invenção ou problematização, as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Desde o início é bom que compreendamos que a palavra invenção, como é definida nesse contexto, parte de sua origem etimológica latina de *invenire*, que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar o que restava escondido, oculto, mas que, ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se já estando lá (Kastrup, 1999). Já podemos antever que o cognitivo e o problematizador não são pólos opostos, nem excludentes de um processo atento, mas são pólos divergentes, que entram num fluxo contínuo e incessante entre o exterior e o interior (Kastrup, 1999).

Em ambos os casos, tanto na aprendizagem cognitiva, quanto na aprendizagem inventiva, a atenção faz-se necessária. Entretanto, de formas diferentes. No primeiro caso, falaremos de uma atenção focada, típica do “prestar atenção”. A respeito dessa expressão, Fernández (2001) realiza como que “variações dramáticas sobre o tema”, mostrando-nos a necessidade de pensarmos sobre a expressão tão comum em nossos meios educacionais: “preste atenção”. “Olhe e preste a atenção”, sendo que o “olhe”, como observado em algumas salas de aula, não está apenas relacionado a um “olhar para o professor”, superpondo o conhecimento e o lugar do ensinante, mas também, “olhar para o texto”, como que expressando uma crença epistemológica de que é olhando que se aprende. Quanto ao “prestar atenção”, Fernández (2001) pergunta: “O que é que ‘se paga’ quando ‘se presta’ atenção? Quem paga e por que deveria pagar alguma coisa? O aluno está em dívida quando o professor pede *pay* (paguem) *attention*? Ou, como se diz em português: “prestem atenção”, que vem de prestar, prestar contas ao outro.

Na dimensão inventiva da aprendizagem, teríamos algo mais parecido ao sentido dado em espanhol de *presten atención*, aludindo a um “emprestar” algo seu que lhe pertence, que deve ser devolvido. É um continuar existindo na sua atenção, um investimento em si e no mundo. É como um “deixar vir”, uma atenção que acolhe elementos opacos, destituídos de intencionalidade e de foco. Quando a atenção sofre essa dobra do exterior para o interior, não dando lugar a lembranças, pensamentos ou preocupações, podemos entendê-la como operando numa interrupção do fluxo cognitivo e do tempo. Mais próximos ao pensamento de Bergson (1934, *apud* Kastrup, 2004), trata-se de uma atenção à duração, em que há uma suspensão da atitude natural, atravessando um vazio, um intervalo temporal que se revela como espera. Esta espera é considerada o maior obstáculo para o fenômeno da suspensão natural, pois é necessário que a atenção aberta seja sustentada para acolher aquilo que, vindo de si, revela a dimensão da virtualidade de si.

Um exemplo em que a experiência da aprendizagem da atenção pode ocorrer associa-se ao que Paín (1998) denominou a “estética do pensamento” (1998).

Esta autora aponta para uma disposição prévia do ser humano à captação e inventiva de harmonias externas e internas. Para além de uma aprendizagem que se fundamenta nos aspectos lógicos do conhecimento, bem como nos significados atribuídos aos mesmos, a disposição estética implica na possibilidade de acolher a emergência do imprevisível, instalando uma suspensão da tendência recognitiva.

Tomar a rosa como sub-classe das flores (lógico) ou como símbolo do efêmero (simbólico) suprimem o encanto de sua aparência. O momento estético é o da aparição, em forma dessa rosa, de algo da ordem da perfeição. É uma captação em êxtase, quer dizer, na passividade da descentração de si mesmo. Momentos obrigatoriamente de excesso e exceção, imprescindíveis à paixão de pensar (Paín, 1988, p. 4-5).

A emoção e a surpresa são dois sentimentos estéticos que se complementam e que demandam uma atenção recolhida, um movimento de saída de si. A importância da inclusão da dimensão estética é grande no campo da aprendizagem, em especial, porque quando esta dimensão é valorizada e até buscada, ocorre uma abertura para o si e para o mundo, a curiosidade se conserva e o sujeito libera-se para experimentar a paixão pelo saber.

Outro exemplo da prática de uma aprendizagem da atenção está exposta nas recomendações Freud (1969) sobre a atitude do analista e que, mais tarde, se configurou no conceito de atenção flutuante. Diz ele:

A técnica consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e manter a atenção uniformemente suspensa em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas próprias expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito (Freud, 1969, p. 150).

Autores mais contemporâneos da psicanálise, tais como Meltzer (1994) e Bion (1974), propõem que o analista procure obter um tipo especial de atenção em sua escuta, mais passiva, mais receptiva, que espere o advento do desconhecido, da “idéia nova” ou, como diz Paín (1998), da emergência do imprevisível onde reside o segredo da criatividade e observam que seria o mesmo tipo de atenção que apreende o fato estético.

Interessante observar que a inspiração freudiana para o conceito de atenção flutuante baseia-se numa citação do poeta Schiller em relação à criação poética, para ilustrar essa postura que tanto o analista como o paciente devem adotar. A aprendizagem da atenção, tal como estamos apresentando neste artigo, aproxima-se, portanto, mais do campo da arte por envolver toda uma aprendizagem da sensibilidade. É como força de afetação que devemos interpretar a

dimensão inventiva da atenção. Vindo como força que nos surpreende, a atenção inventiva instala um estado de exceção, produzindo uma suspensão problematizadora no tempo e que se revela em desaceleração e espera (Kastrup, 2004). Como salienta Paín (1998), na perturbação advinda do estado de exceção – ou impacto estético – não há nada para compreender, mas uma capacidade de abertura para o inédito, não para que surja o inconsciente psicológico feito de fatos reprimidos, mas um inconsciente social feito de ignorância das origens e do destino. E este parece ser o caráter problematizador de uma atenção que não busca a imediatez do juízo, mas que é capaz de cultivar, de garimpar o mistério do desconhecido que ela mesma contém.

Nesta direção, o método da suspensão da atitude natural, do suspender e do deixar vir, aponta para uma interessante aprendizagem da atenção do ponto de vista da cognição inventiva. A suspensão prepara uma mudança da atenção no que diz respeito à sua direção e à sua qualidade. A experiência com a arte em situação de aprendizagem parece indicar um caminho para atualizações distintas do prestar atenção a tarefas pré-definidas. No momento de uma criação, há passagem entre a captação estética, a inteligência técnica e a disponibilidade simbólica, passagem que se realiza por aproximações, por intermitências. É um corpo que constrói outro corpo e, entre os dois, há uma prova, um ajuste harmônico, mesmo nas dissonâncias.

Para a atenção inventiva, a questão é antes de concentração do que de focalização (Kastrup, 2004). O paradoxo é tensionar para soltar, fechar para abrir, concentrar para deixar vir. Pode-se depreender que a atenção inventiva não depende de uma atitude natural ou espontânea, mas ao contrário, da suspensão da atitude natural, que é aquela requerida para a reconhecimento. Tudo começa com uma rachadura nos processos cognitivos. Nesse sentido, o meio, antes de informar, perturba. É por essa razão que a aprendizagem da atenção inventiva está mais próxima do campo da arte. Não que ela seja privilégio de artistas, mas no sentido de que a arte surge como um modo de colocar o problema da aprendizagem (Kastrup, 2004). Tomemos como exemplo a aprendizagem de um instrumento musical. De início, o aprendente deve assimilar uma técnica que reside em fazer corresponder cada gesto do corpo com o instrumento, mediatizado por uma leitura específica da linguagem musical. Estamos na fase do treinamento, em que cada gesto e cada som são produtos de uma intensa aprendizagem baseada na reconhecimento. Com o tempo, e se esse aprendizado for permeado por disciplina e cultivo, a atitude atencional focalizada vai tornando-se mais concentrada e aberta. O aprendente torna-se mais sensível à música, deixa-se tocar por sua força. É como força que a música surge como novidade, produzindo uma surpresa e instalando um estado de exceção, efeito de uma atitude atencional voltada ao plano dos fluxos afetivos (Kastrup, 2005).

Na busca por uma abordagem mais sofisticada desse tipo de aprendizagem da atenção, Varela; Thompson; Rosch (2003) expõem sua preocupação com o caminho das ciências cognitivas no mundo ocidental que, ao tentarem explicar a realidade com teorias abstratas, como, por exemplo, o modelo computacional da

mente, afastaram-se daquilo que é mais imediato e direto: nossa experiência cotidiana. A esperança dos estudiosos é de que a experiência e a compreensão científica sejam como duas pernas sem as quais não se pode caminhar: se o pragmatismo ocidental baseia-se no método da experimentação, há que se buscar, na outra perna, na ciência oriental, a experiência da indissociabilidade entre mente e corpo. Nesse sentido, o estudo da atenção concorre como um dos pilares mais fundamentais. Seguindo a tradição budista, “atenção” é simplesmente estar na experiência. Trata-se da habilidade humana de estarmos atentos de forma não automática às nossas próprias experiências e ações e de estarmos cientes dos modos alternativos da construção de situações. É a própria atenção que é treinada. Não se começa tentando atingir algum estado específico, como nas concentrações, nos relaxamentos, nos tranSES ou nas práticas misticamente orientadas; ao contrário, o objetivo é estar atento para a mente à medida que ela toma seu próprio curso. Deixando a mente esvaziar-se dessa forma, fica clara a atividade natural da mente de estar alerta e ser observadora.

Considerações Finais

A experiência estética, o exercício da atenção flutuante, o exercício da arte, a prática meditativa, mas também o ato de escrita, de leitura, de ensino e tantos outros, são apenas alguns exemplos de como a atenção se expressa para além de seu caráter cognitivo, de solução de problemas. Prestar atenção é apenas um dos atos do processo complexo, que inclui modulações da cognição e da própria intencionalidade da consciência. O cultivo das duas possibilidades de atenção – a cognitiva e a inventiva – parece ser necessário para o enfrentamento dos contextos e práticas da vida contemporânea.

Este artigo teve como objetivo lançar luz sobre essas possibilidades de atenção, mostrando não se tratar de um conceito homogêneo e sim, complexo. Não podendo mais compactuar com um raciocínio binário que coloca o fenômeno no eixo atenção-desatenção, sem considerar as inúmeras nuances do processo, podemos alertar para o fato de que, quando falamos em “déficit de atenção”, devemos definir o tipo de atenção com que estamos trabalhando. Nossa adesão ao discurso hegemônico das práticas e contextos culturais, que demandam uma atenção cada vez mais focada e volatilizada, precisa ser questionada. Este artigo pretende semear uma resistência a tal excesso de focalização, em especial quando molda nossa vida em estados tão desconectados e empobrecedores da disciplina criativa.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **Las Estrategias Fatales**. Barcelona: Anagrama, 1984.
- BION, Wilfred. **Atención e Interpretación**. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- CALMES, Daniel. Cuerpo, Aprendizaje y Acto Criativo en los Tiempos de la Informática y la Telemática. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 6, p. 14-23, oct. 1997.
- CRARY, Jonathan. **Suspensions of Perception: (attention, spectacle, and modern culture)**. Cambridge, Massachusetts/Londres: MIT Press, 2000.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. La Sociedad “Hiperckinética” y “Desatenta” Medica lo Que Produce. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 10, p.3-10, sept. 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREUD, Sigmund. Projeto Para uma Psicologia Científica. In: FREUD, Sigmund; FREUD, Anna. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. 1, p. 381-394.
- _____. Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise. In: FREUD, Sigmund; FREUD, Anna. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. 12, p. 147-163.
- GILMORE, Karen. A Psychoanalytic Perspective on Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of American Psychoanalytical Association**, New York, n. 48, p. 1259-1293, 2000.
- KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.
- _____. **A Invenção de Si e do Mundo**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **El Ojo y el Espíritu**. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- MELTZER, Donald; WILLIAMS, Meg.Harris. **A Apreensão do Belo**. (Tradução de Paulo César Sandler). Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- PAÍN, Sara. La Estructura Estética del Pensamiento. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 8, p. 4-16, oct. 1998.
- ROHDE, Luís Augusto; BENCZIK, Edyleine Belline P. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: Atualização. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-18, 2004.
- VARELA, Francisco J; THOMPSON, Even; ROSCH, Eleonor. **A Mente Incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. (Tradução de Maria Rita F. Hofmeister). Porto Alegre: Artmed, 2003.

Maria Helena De-Nardin é pedagoga e mestre em psicologia social e institucional pela UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ervino Heemann, 245

CEP 95900-000 – Lajeado – RS

denardin@globo.com

Regina Orgler Sordi é doutora em educação e professora do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 2600, térreo (sala 13B)

CEP 90035-003 – Porto Alegre – RS

Sordi.voy@terra.com.br

Anexos

Anexo A



Manet – O Balcão – (1868) – 168,9x123 cm – Jeu de Paume, Paris.
Revista Grandes Artistas, nº4 (1986). São Paulo, Nova Cultural.

Anexo B



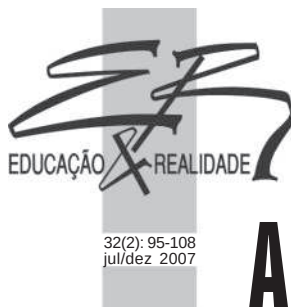
Goya – As Majas no Balcão – (c. 1811) – 194,3x125,7cm - Metropolitan Museum of Art. Nova York.

Revista Grandes Artistas, nº3 (1986). São Paulo, Nova Cultural.

Anexo C



Cézanne – A Montanha de Santa Vitória (1904-06) – 73X90,5cm – Museu de Arte de Filadélfia
Revista Grandes Artistas, n°10 (1986). São Paulo, Nova Cultural.



Anotações e Inquietações Acerca do Objeto, da Criança, do Simbolismo

Renata Sieiro Fernandes

RESUMO – Anotações e Inquietações Acerca do Objeto, da Criança, do Simbolismo. Este artigo trata do simbolismo construído por crianças-alunos e adultos-educadores, a partir de objetos escolhidos e tomados na condição de signo, símbolo e ícone, como um procedimento metodológico para a construção dos caminhos e escolhas de trabalho pedagógico que compõem um currículo aberto e plural, em um contexto formal-escolar.

Palavras-chave: **Simbolismo infantil. Objeto deflagrador. Infância - Escola.**

ABSTRACT – Notes and inquietations about the object, child and symbolism. The text is compounded by inquietation and notes about symbolism constructed by kids-students and adults-educators from chosen objects and taken as sign, symbol and icon, as a methodological procedure for path construction and choices about pedagogical work that compounds an open and plural curriculum inside an formal-educational context.

Keyword: **Child symbolism. Provoking object. Childhood - School.**

1ª Anotação: o objeto como deflagração

Se um corpo composto de afetos, sensibilidades, vontades, com potencial de seleção e escolha olha para o mundo e as coisas ao redor e, desse todo praticamente infinito, recorta frações e as reapresenta aos sentidos e às possibilidades de interpretação e ressignificação de um outro individual e de um grupo de outros, coletivo; se essa fração que é uma imagem – visual, sonora, tátil – faz-se apreensível e perceptível, em um primeiro momento, de forma imediata, corporal e corpórea, e se, em seguida, estabelece uma relação de conflito traduzida na forma de esforço e resistência entre essa imagem-signo (o objeto) e as tentativas de tradução (dos sujeitos interpretantes), e depois se investe de exercícios de interpretação e de reação ao que é colocado em relevo, sendo que nada disso ocorra de forma estanque, e sim articulada, como componentes um do outro, como entende Peirce *apud* Santaella (1983); então, esse exercício constante leva o pensamento a buscar conexões entre o já experienciado anteriormente e o que se vivencia a todo instante, entretanto, elegendo elementos e ações que sirvam a essas traduções que perduram, mas que se reconfiguram, recompõem-se, re-explicam-se.

Se esse exercício sobre ou a partir dessa imagem-signo se dá por uma elaboração mental que procura estabelecer conexões, relações, análises, e daí constrói interpretações e traduções, talvez três possibilidades de figuração possam acontecer: por analogia (comparação ou símile) – isso como aquilo –, por metáfora – isso no lugar daquilo – e por alegoria – valho-me disso para falar daquilo.

Sabendo que os repertórios culturais e simbólicos construídos e aprendidos ao longo de processos educativos, formais, não-formais e informais vão fornecendo estruturas e bases para essas figurações que pretendem ser tradução, interpretação e possibilidades de abordagem e conhecimento do mundo, acredito que as imagens-signo, ou, mais exatamente, objetos escolhidos voluntária e previamente e apresentados como uma provocação aos sentidos deflagram construções de significados.

Essa brincadeira de escolher e exercitar a imaginação-tradução-interpretação pode acontecer supondo-se um objeto escolhido, ao critério de um educador, por exemplo, como temos feito em nossa escola¹, como uma metodologia que fornece caminhos para a construção de um currículo que não é definido *a priori*, mas, sim, aberto e plural, construído no tempo e no espaço, com elaborações conjuntas e coletivas de adultos-educadores e crianças-alunos. Em um caso específico a ser apresentado, o objeto escolhido foi uma máscara construída por um adulto-educador, professor de música dessa escola.

As crianças da escola em que se passou a experiência pedagógica que é foco deste artigo já estão habituadas a serem recebidas por objetos-disparadores

e os aguardam com surpresa no início do ano letivo. Para nós, professores, esse ponto de partida é uma forma de buscar caminhos não-trilhados anteriormente e que se abrem para o inusitado, o imprevisto, o improviso, o intuitivo, sem deixar de lado a formalização e a sistematização, ações esperadas de uma instituição educativa e formativa.

São as associações iniciais providas do exercício mental e imaginativo que os objetos provocam que elencarão temas, eixos e argumentos de trabalho ao longo de um ano e que serão aproximados e unidos, formando teias e ramificações, conforme as discussões, pesquisas, dúvidas e descobertas forem acontecendo. Por isso, configura-se em uma metodologia de trabalho pedagógico que lida, no horizonte, com a idéia de um currículo flexível e inclusivo, que necessariamente é sempre original e irrepetível.

Vejamos as deflagrações possíveis que aconteceram para um grupo de crianças, de 9 e 10 anos, em um contexto escolar. A imagem-objeto é aqui entendida como sendo deflagradora de simbolizações e de exercícios de entendimento de aspectos do mundo; de algo que se apresenta de forma imediata, passa a ser elaborado e ganha significação nos níveis de secundidade e de terciridade – desenvolvidos mais a frente a partir das idéias de Peirce. Penso que os caminhos de significação se deram por relações tanto comparativas como analógicas.

Uma suposta história do objeto, criada coletivamente com o grupo de crianças, a partir de seus indícios aos olhares e entendimentos das crianças dá início à apresentação:

Há muito tempo havia três tribos: duas mascaradas (usando máscaras feitas com materiais da natureza e outra com pinturas corporais) e uma não, que estavam separadas, pois não aceitavam ser governadas pelo rei.

Todas as tribos competiam entre si para ver quem tomaria o lugar do rei e, por isso, elas discutiam.

Um dia, o rei, que dominava outras tribos, ficou mal-humorado com as competições, brigas, discussões e com os desentendimentos que aconteciam entre elas e mandou um recado para todas as tribos se juntarem, mas ninguém quis obedecer.

Na segunda tentativa, o rei mandou um dos seus ajudantes pedir para que as tribos parassem com as discussões, mas, imagine! Se não obedeciam ao rei, por que obedeceriam ao ajudante dele?

Uma das coisas mais importantes que o mensageiro pediu às tribos foi que os membros da tribo dos mascarados tirassem suas máscaras para que todos pudessem se ver e perceber como cada um era diferente do outro. E todos retiraram suas máscaras.

Houve um encontro e um ritual em torno de uma determinada máscara, e a música que cantavam os ajudou a se sentirem unidos. O pajé, segurando essa máscara nas mãos, previu que ela viajaria durante algum tempo pelo mar e chegaria às mãos de uma pessoa e, então, seria experimentada por muitas outras pessoas.

Depois da cerimônia, a máscara ficou guardada na casa de Rabudec, o guardião da máscara.

Um dia, Suro, filho de Rabudec, pegou a máscara escondido de seu pai para brincar e a deixou cair, sem querer, nas águas do mar. Ela foi boiando, levada pelas ondas do mar, até chegar a uma praia do Brasil.

Nessa praia, um rapaz músico encontrou-a enterrada na areia, pegou-a e a levou para a cidade em que morava. Mostrou-a para sua amiga professora e ela ficou com o objeto por algum tempo consigo. No início do ano de 2005, ela levou a máscara que tinha duas faces: uma animalesca e outra humana, feita de cabaça, para que sua turma de crianças na escola e as pessoas de suas famílias a experimentassem.

E foi daí que surgiram e foram feitas muitas coisas a partir dela. As crianças puderam conhecer um pouco mais sobre o universo das máscaras, sobre o que elas escondem e o que elas mostram, sobre as máscaras visíveis e as invisíveis, nas pessoas e nas cidades.

O objeto deflagrador: uma máscara feita de cabaça, alguns furos para os olhos, uma cabaça comprida para o nariz e cachos de bananeira seca para os chifres. Confeccionado manualmente pelo educador-músico Marco Scarassatti, eis um produto artesanal, natural, muito semelhante em aspecto às máscaras produzidas por tribos de diferentes lugares no mundo. Uma máscara com duas faces: uma zoomorfa e a outra antropomorfa. Um lado animalesco e o outro humano. Ambas as faces antagônicas e complementares².

Mesmo sem se saber qualquer coisa a mais sobre a máscara, os indícios que ela oferece ao olhar, ao tato, ao sensível permitem alguns entendimentos e algumas extrapolações sobre sua história e seu percurso. São índices que se irradiam da sua qualidade única e singular como tal objeto.

O material usado e a rusticidade remetem à ancestralidade, à tradição, aos diferentes povos da terra. A sociedade dos povos *ab-origenes* era organizada através de cerimoniais, rituais, celebrações. Constantes desses cerimoniais são a música, a festa, a dança, o reverenciamento, a sociabilidade, as pré-visões, o saber do futuro – elementos constituintes da narrativa inventada. Mesmo sem discutir e evidenciar previamente esses aspectos, todos esses índices estão presentes e compõem a narrativa de ‘vida’ do objeto em questão.

Jung propõe que examinemos o material imagético – no caso dele, os sonhos, desenhos e textos verbais – em todos os seus aspectos e o ‘manusiemos’ até nos familiarizarmos com seus detalhes, mesmo que seja algo, em princípio, desconhecido de nossa realidade; acredito que estejamos fazendo isso ao lidar com um elemento palpável e manuseável de fato, mais próximo ou mais distante de nossa realidade cotidiana.

As sensações e sugestões que daí vão surgir (cheiro, forma, cor, etc.) provocam uma percepção consciente e inconsciente de experiências anteriores, antigas e recentes. Esse efeito de sugestão por meio de reminiscências, lembranças, associações é uma espécie de ‘detonação’ (Jung, s.d., 36) ou ‘deflagração’ ou ‘disparação’ de algo novo. Por isso, atribuímos ao objeto a qualidade ou o potencial para ser deflagrador ou disparador.

Evidente que as diferenças de sentido serão maiores e mais aperfeiçoadas dependendo de maior ou menor tempo de experiências de vida, de repertórios culturais, históricos, sociais, imagéticos, políticos, religiosos. Entretanto, esses sentidos, sendo tanto individuais como coletivos, podem ser compartilhados em um contexto privilegiado de mistura de idades e gerações, que se pretende educativo e é proporcionado ou sugerido pelo espaço escolar.

Entendo que o que fazemos é projetarmos nos objetos o nosso imaginário, desejos, fantasias, imaginação. Os exercícios mentais e intelectuais acontecem, então, na relação entre esforços, tensões, resistências advindas de ambos os lados – do objeto e dos sujeitos interpretantes –, que buscam se impor e prevalecer, como entende Peirce *apud* Santaella (1983).

2ª Anotação: o simbolismo e a simbologia

Para Jung, “quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão. A imagem de uma roda pode levar nossos pensamentos ao conceito de um sol ‘divino’” (Jung, s.d., p. 21). Ainda segundo ele, “Nenhuma imagem-signo tem um significado universal e dogmático” (Jung, s.d., p. 30). Sendo assim, a construção simbólica é aberta, polissêmica, polifônica. Então, vamos do objeto ao símbolo.

Jung diz que “o sinal é sempre menos do que o conceito que ele representa, enquanto o símbolo significa sempre mais do que o seu significado imediato e óbvio” (Jung, s.d., p. 55).

O poeta Pessoa se vale dessa idéia no primeiro trecho de seu poema “Mensagem – nota preliminar”:

O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos, e ele um morto para eles.

A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e cito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar (Pessoa, 2007).

Poderíamos chamar esse momento de identificação ou reconhecimento de si no outro – pessoa ou objeto?

O que Peirce *apud* Santaella (1983, p. 46) chamaria de vontade, de sentimento, ou seja, de “uma forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas” poderia ser evocado aqui? Haveria coincidência de sentido nessas falas?

Acreditando na possibilidade de evocar Pierce, diz ele que uma secundidade, que um sentimento sobre nós e a reação específica são “a comoção do eu para com o estímulo” (Peirce *apud* Santaella, 1983, p. 48). No segundo trecho recortado do poema, Pessoa apresenta a intuição como o fator de entendimento. De novo, Peirce e Pessoa parecem compartilhar a mesma idéia.

A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja (Pessoa, 2007).

A terceira ação, para Peirce, ou a terceiridade, é a síntese intelectual, a inteligibilidade, como nós, seres simbólicos, colocamo-nos no mundo. É aqui que entram ações e exercícios de generalidade, infinitude, continuidade, difusão, crescimento e inteligência (Peirce *apud* Santaella, 1983, p. 50). Para Pessoa, a inteligência também aparece nesse momento como elemento de simbolização e de tentativa de conhecimento e compreensão:

A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, reconstrói noutro nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia no exame dos símbolos, é o de relacionar no alto o que está de acordo com a relação que está embaixo. Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrado essa relação, se a intuição a não tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado. [...]

A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes (Pessoa, 2007).

E acrescenta o poeta um último momento, etéreo, em que conhecimento se liga à graça, a algo transcendente:

A quinta é a menos definível. Direi talvez, falando a uns, que é a graça, falando a outros, que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros, que é o Conhecimento e a Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo (Pessoa, 2007).

3ª Anotação: o desenrolar – as associações livres

Se o exercício mental vai se fazendo por projeções, tensões entre imagem-signo, objeto, sujeito, por comparações, analogias e metáforas, então, o caminho que esse exercício faz pode ser comparado à imagem de fogos de artifício, que, de um ponto determinado, ‘disparam’ ramificações sob a forma de associações livres, combinações e digressões.

Vejo uma possibilidade de rascunho desse caminho – pela literatura, mitologia, filosofia, artes, etc. – nas ramificações de assuntos que aparecem a partir de um mote questionador e inicial que deflagra inquietações: as máscaras ou o

maquagem escondem ou mostram? De que maneiras? Que percepções e impressões causam em nós?

Histórica e culturalmente, as máscaras são produtos mágicos, e a sua fabricação segue algumas regras e atos rituais obrigatórios. Uma nova máscara nasce para um povo para substituir outra que já não pode ser utilizada ou porque está muito velha e usada, ou porque perdeu o seu poder.

As máscaras de diferentes povos costumam ser feitas com produtos naturais, como troncos ou cascas de árvore; são bastante coloridas, como a dos povos egípcios, gregos, mexicanos e outros, porém, o tempo acaba apagando suas colorações ao chegarem até nós. Com a intenção de se decorarem as máscaras são acrescentados alguns materiais, como dentes, chifres, pêlos, conchas, fibras vegetais, espelhos, miçangas, sementes, pedaços de metal, faixas de tecido, etc.

Em muitos casos, uma cerimônia marca a passagem do espírito da máscara velha para a nova. A partir desse momento ela passa a ter plenos poderes e a sua primeira aparição em público é festejada. Por fim, as máscaras são conservadas em lugares seguros e protegidos, sob a responsabilidade de guarda, após o uso, do chefe religioso, ou do feiticeiro, ou do proprietário dela (Monti, 1992).

Na civilização egípcia, faziam-se máscaras para serem colocadas no rosto dos mortos de modo a ajudá-los na passagem para a vida eterna. A máscara, nesse caso, apresentaria o seu portador, revelando seus traços, detalhes e posição social.

Nas representações pré-históricas, já aparecem pintados nas cavernas homens caçadores mascarados com cabeças de animais. Era uma forma de se adquirir as forças desses animais e obter sucesso na empreitada. A máscara, nesse caso, faria o homem assumir a personalidade ou as qualidades do que ela representa?

Nas batalhas, os capacetes dos soldados serviam como máscaras protetoras e produtoras do anonimato. A máscara, nesse caso, esconde o seu portador, a sua face e seu corpo – as suas más intenções e ações?

O povo grego foi o primeiro a usar máscaras nas representações teatrais – posteriormente, os romanos também o fizeram. Elas identificavam o personagem em cena, definindo seu caráter e seus sentimentos. Eram confeccionadas em barro, madeira, cortiça e adornadas com pinturas e cabeleiras. Com elas buscava-se, inclusive, o recurso técnico de ampliação da voz do ator, graças a uma abertura exagerada dos lábios da máscara ou com a colocação de lâminas de metal no seu interior, próximo a boca. Nesse caso, as máscaras faziam os atores terem muitas faces. Ficariam influenciados pelas representações e sofreram influências dos personagens?

Não era raro que, durante as apresentações, os atores fossem submetidos à exposição de seus rostos verdadeiros por exigência da platéia, que queria conferir suas reais expressões. Seriam a máscara-objeto e o sujeito portador um só ser? Há um rosto real ao qual a máscara se sobreporia?

O ator que se cobre com uma máscara se identifica, na aparência, ou por uma apropriação mágica, com o personagem representado. É um símbolo de identificação. O símbolo da máscara se presta a cenas dramáticas em contos, peças, filmes, em que a pessoa se identifica a tal ponto com o seu personagem, com a sua máscara, que não consegue mais se desfazer dela, que não é mais capaz de retirá-la; ela se transforma na imagem representada (Chevalier; Gheerbrant, 2005, p. 595-598).

As máscaras de Carnaval, que se originaram dos personagens da Comédia Del'arte, propunham a caricatura de alguns personagens públicos. Por isso, não apresentavam uma expressão particular, cabendo aos usuários-atores um trabalho gestual e corporal no intuito de complementar e animar a máscara, expressando o que ela, por vezes, não podia expressar. As máscaras do Carnaval veneziano caracterizam-se por serem brancas e inexpressivas, uniformizando seus portadores. Todos passavam a ter o mesmo rosto, multiplicado e anônimo.

Chegaram ao Brasil, no século XIX, para exprimir as críticas sociais, as ironias do cotidiano. Máscaras portáteis ou as máscaras-pinturas de rosto e/ou corporais passaram a exibir singularidades, sentimentos e os desejos mais íntimos de seus portadores. Nesse caso, as máscaras serviam para mostrar o que estava ocultado por um processo civilizador. Assim, podiam ser expostos os desejos, sentimentos, as necessidades mais escondidas, pois a brincadeira garante um intervalo nas condições socialmente instituídas.

Esse é, principalmente, o caso das máscaras carnavalescas, onde o aspecto inferior, satânico, é manifestado de forma exclusiva, com vistas à sua expulsão; ele é liberador; ele opera como uma catarse. A máscara não esconde, mas revela, ao contrário, tendências inferiores, que é preciso pôr a correr (Chevalier; Gheerbrant, 2005, p. 45).

A máscara esconde os rostos ou os rostos são máscaras? Para Bachelard, o ser que faz uso da máscara age em dois sentidos: o da dissimulação e o da simulação.

Se o ser mascarado pode entrar de novo na vida, se quer assumir a vida de sua própria máscara, ele se confere facilmente a habilidade da mistificação. Acaba por acreditar que a outra pessoa toma sua máscara por um rosto. Crê simular ativamente após ter-se dissimulado facilmente. A máscara é, assim, uma síntese ingênua de dois contrários muito próximos: a dissimulação e a simulação (Bachelard, 1986, p. 165).

O personagem Arlequim, de Michel Serres (1993), é apresentado como muitos em um; a cada momento que se despe de sua capa, outros véus se mostram e escondem suas aparências múltiplas e variadas, sendo muitos em apenas um Arlequim, e a platéia se espanta e se surpreende ao descobrir cada nova camada de seu ser. Ao cair o último véu, aparece a pele de Arlequim, e até ela “é um casaco de arlequim” (Serres, 1993, p. 3).

A platéia viu e fica em suspenso; poderia ouvir-se uma mosca a voar. Arlequim não é imperador, nem derrisório. Arlequim só é Arlequim, múltiplo e diverso, ondulante e plural, quando se veste e se desveste: nomeado, condecorado porque se protege, se defende e se esconde, múltipla e indefinidamente. Brutalmente, os espectadores, juntos, acabam de esclarecer todo o mistério (Serres, 1993, p. 4).

O personagem de Cervantes, Dom Quixote, é um velho que se ilude com as imagens provenientes de suas leituras de cavalaria e, ao fazer uso da armadura de cavaleiro, sua máscara de corpo inteiro, passa a viver acreditando ser um cavaleiro dos tempos das donzelas que necessitavam ser salvas, vivendo um romance medieval em outros tempos³. É simulação e dissimulação. Enfim, Dom Quixote brinca de ser outro.

Toda brincadeira é lúdica e envolve um ato de fingimento, de enganar a si mesmo e ao outro pela dimensão do imaginário e da imaginação. Nesse caso, é tanto simulação como dissimulação. No momento da brincadeira, todo o corpo é máscara ou fica mascarado, fazendo de conta que se é outra coisa ou ser.

Sendo assim, toda criança que brinca faz uso de muitas máscaras. Ela quer crer que é, momentaneamente, e quer que os outros creiam nela assim, nesse seu novo estado. São máscaras invisíveis que se sobrepõem, justapõem.

Sobre essas máscaras usadas por nós no cotidiano, escreve Coli (2005, p. 19):

Há, no diário de Delacroix, uma reflexão sobre o inevitável uso das máscaras. O trecho é doloroso; pressupõe um isolamento interior que nunca se revela: ‘Tenho dois, três, quatro amigos: pois bem! Vejo-me obrigado a ser um homem diferente com cada um deles, ou antes, a mostrar, para cada um, a face que ele compreende. É uma das maiores misérias não poder jamais ser conhecido e sentido por inteiro, por um mesmo homem; e quando penso nisso, creio que está aí o soberano fermento da vida: essa solidão inevitável à qual o coração está condenado’. Ninguém tem uma face única. Ela é substituída por um repertório de rostos, no qual se fazem as escolhas adequadas para cada interlocutor. São máscaras destinadas a outrem. Outrem que, por sua vez, graças às suas expectativas, intervém na moldagem.

Uma criança que participou do trabalho com o objeto disparador comenta:

Eu achava que a máscara era só uma coisa que se colocava no rosto. Quando vi que o objeto disparador era uma máscara, achei muito sem graça. Mas agora descobri que a máscara não precisa ser um objeto. Pode ser apenas um jeito de fingir. Foi importante estudar máscaras porque a gente aprendeu que nem sempre as pessoas ou as coisas são o que parecem ser.

No filme *O Maskara*⁴, o personagem de Jim Carrey encontra uma máscara antiga com poderes mágicos e passa a usá-la, primeiro eventualmente e, depois, mais constantemente. No início do filme, ele é um sujeito tímido, submisso ao

chefe e sem atrativos para as mulheres. Ao usar o artefato, transforma-se – dissimula-se –, tornando-se outra pessoa. Essa nova máscara lhe provoca isso, intensificando ou mostrando algo que já possui, mas que desconhece ou não reconhece. E o que significaria o fato de ele jogar ao mar o rosto falso? Ele pôde prescindir do objeto porque joga com muitos outros rostos visíveis e invisíveis? No filme *Guerra nas Estrelas*⁵, o personagem Darth Vader, que faz a transição do lado da luz/do bem para o lado da escuridão/do mal, assume uma nova personalidade e faz uso de uma máscara negra. O negro desse rosto oculta/mostra o quê? A beleza? A feiúra? Uma deformidade? Não há revelações; há, justamente, simulações e dissimulações. Tudo é aparência.

As expressões do rosto podem ser manipuladas pelo uso da maquiagem ou das máscaras – desde a menor delas (a do nariz do palhaço), passando pelas de meio rosto até as de corpo inteiro – evidenciando, acentuando, ocultando detalhes, características, traços identificatórios. As máscaras podem tornar-se caricaturas – outra forma de aparecer. Mascaram-se os cabelos com cremes, tinturas e outros apetrechos, buscando uma idéia e uma imagem de beleza, fazendo-se intervenções definitivas ou temporárias, alternativas ou provisórias; passam-se cremes para hidratar, para higienizar, para nutrir, para esfoliar, para relaxar a pele necessitada de atenção, cuidado e carinho mais de perto. Esforços para se apresentar como outro, de outras formas.

[...] se ultrapassarmos todos os intermediários para encontrar as raízes fenomenológicas do travestir-se, do disfarçar-se, e essencialmente, da vontade de se mascarar, verificamos que a máscara é a vontade de ter um futuro novo, vontade não somente de comandar o próprio semblante, mas de reformar o rosto, de ter doravante um novo rosto (Bachelard, 1986, p. 169-170).

Se for próprio do homem tornar-se ou sentir-se outro – simular e dissimular –, ele extrapola em seus fazeres desde sua primeira pele para a segunda – vestir-se; para a terceira – sua moradia; para a quarta – o lugar em que vive: a cidade; para a quinta – o planeta – na concepção do artista Hundertwasser. Como, então, são os espaços-lugares mascarados?

A literatura narra que uma casa de bruxa, para ser desejada, no meio da floresta, é mascarada de casa de doces! A dissimulação pela atração. Algo que não é, sendo, ao mesmo tempo em que se é, não sendo.

E os muros grafitados em cima de pichações, em que essas invadem e mesclam-se com os grafites? E as pinturas e as maquiagens renovadoras? E os escritos e letreiros nas fachadas? E os remendos e ocultamentos nas construções? E a arquitetura moderna que se sobre põe à antiga, ao histórico? O que se escolhe mostrar aos olhares públicos, e o que se prefere esconder?

E na intimidade dos pensamentos, quando os conteúdos inconscientes ou os pensamentos que querem se esconder ficam manifestos? Seriam os sonhos uma espécie de máscara que se prova ao dormir? “As máscaras são sonhos fixados e os sonhos são máscaras fugazes em movimento, máscaras fluidas que

nascem, representam sua comédia ou seu drama e morrem” (Bachelard, 1986, p. 167). Seriam os sonhos o lugar das escuridões e do obscuro e da clareza e da clareza, como máscaras noturnas que se agregam às máscaras diurnas e cotidianas? Assim como não há rosto real, não há real em oposição a sonho. Tudo é ao mesmo tempo. Máscaras sobre máscaras.

A bailarina, com sua máscara de folhas, tinha começado de forma convencional a sua dança, mas depois tinha modificado os padrões e uma só vez usara as combinações de gestos habituais. Tinha rompido todas as regras da dança, mas, mesmo assim, com uma série de golpes singulares, conseguira revelar o significado final de todos os fenômenos naturais. Ela conseguira despir deuses, seres humanos e a vida de suas realidades ocasionais para transportá-los a um mundo de sonho, onde a essência das coisas se mostrava com toda a clareza em lugar de aparecer esmaecida e turva diante de nossa visão desajeitada. Só havia uma pessoa em condições de fazer aquilo. Todos se voltavam olhando-se mutuamente, e naquele momento todos nós sabíamos, fora de qualquer dúvida, que aquela não era uma bailarina principiante. Ela era Tia (Watson, 1976, p. 191-192).

Quanto às crianças que lidaram com a máscara e com o que ela – como objeto – permitiu que construíssemos, percebe-se que algumas conseguiram acompanhar a trama de relações possíveis que foram acontecendo e o argumento que foi sendo construído e outras se ativeram mais ao objeto em si, ao tangível. Entretanto, para todas as crianças, o objeto disparador manteve-se como um estímulo à curiosidade e à motivação no trabalho pedagógico.

Sobre isso, disseram as crianças em anotações feitas em sala de aula:

Eu acho que o objeto disparador combina bastante com a 3ª série porque crianças adoram se fantasiar usando máscaras, como nós fizemos um dia em que todos prepararam as fantasias e colocaram alguma máscara para brincar de micareta.

Ele combina porque somos agitados e adoramos nos disfarçar.

Eu gosto de máscaras, eu gosto de brincar com as máscaras e eu acho que as crianças de 9 anos gostam de máscaras.

Ela tem a ver com a 3ª série porque é muito legal e tem dois rostos.

Eu acho que ele combina com a nossa classe porque as máscaras escondem segredos e na classe todo mundo tem segredos.

Acho que ele combina porque, “dentro dela” tem várias coisas para a gente estudar.

Com uma máscara dá para brincar de milhares de coisas. Eu acho, sim, que combina com a 3ª série, porque é um trabalho bem planejado, trabalhoso e pensativo.

Eu acho que combina com a 3ª série porque: ela é uma coisa divertida de se criar, de brincar

Eu acho que toda criança de 8 e 9 anos gosta de máscaras.

Eu acho que combina muito com a 3ª série porque a máscara é bem divertida, ao vestir a máscara você se sente outra pessoa.

Eu acho que sim porque para uma 3ª série é interessante e eu gosto de colocar a máscara e virar outra coisa, eu posso ser o que eu quiser, se eu quiser ser um leão eu posso e eu gosto de fazer a máscara porque você pode escolher o jeito que quer ser.

Eu acho que combina com a 3ª série porque desenvolve trabalhos difíceis para a 3ª

Na avaliação feita pelas crianças, aparecem claramente elementos relacionados ao trabalho por projeto – mesmo no caso daquelas que não se entusiasmaram tanto assim com o objeto, mas que se deixaram permear pelos caminhos e descobertas que ele proporcionou.

4ª Anotação: o objeto como ícone e a arte conceitual

Se o objeto pode ser signo, símbolo, ele pode ser também ícone – seguindo as idéias de Peirce. No contexto educativo, na sua apropriação para fins metodológicos, o objeto deflagrador poderia ser entendido como que assumindo ou recuperando o contexto artístico do objeto-ícone, ou do objeto-fetichê.

Em que medida? A arte-conceitual se vale de elevar o objeto comum, do cotidiano, à categoria de ícone, ao recortá-lo da realidade e (re)apresentá-lo de maneira emancipatória e em outro contexto e ‘moldura’ ou suporte, para contemplação, provocação e deflagração de novas relações, tensões, resistências, traduções, interpretações.

O pintor francês Marcel Duchamp colocou um objeto escolhido ao acaso (um porta-garrafas) sobre um pedestal e o expôs. Jean Bazaine escreveu a propósito: ‘este porta-garrafas, arrancado ao seu destino útil, posto de lado foi investido da dignidade solitária do destroço abandonado. Servindo a nada, disponível, pronto para tudo, vive. Vive à margem da existência a sua própria vida inquietante e absurda – o inquietante objeto, o primeiro passo para a arte (Jaffé, s.d., p. 253).

Se consideramos que o objeto deflagrador, permanecendo presente no contexto escolar, elevado à condição de ícone, poderia trazer esse modo do artista de lidar com as traduções de contextos pré-definidos para outros contextos recém-definidos, como responder se a arte no contexto escolar pode ser concebida como tal, assim como o artista em papel de professor? E se aquilo de que a escola se vale é, de fato, a obra de arte ou se trata de um duplo?

Nesta estranha dignidade e neste abandono, o objeto foi exaltado de maneira ilimitada e ganhou um significado que se pode considerar mágico. Daí, sua ‘vida inquietante e absurda’. Tornou-se ídolo e, ao mesmo tempo, objeto de zombaria. Sua realidade intrínseca foi anulada (Jaffé, s.d., p. 253).

Até aqui, acreditou-se no potencial contido no objeto em si, em sua forma primeira, em contato com o potencial criativo, imaginativo dos sujeitos interpretantes – adultos e crianças –, em suas formas segundas e terceiras, ou seja, nas camadas de significação e interpretação do mundo a partir de níveis de relação e inteligibilidade, não restritos às produções ocorridas nos lugares e espaços formalizados e institucionalizados. Tomei o objeto como forma de abordagem privilegiada no contexto escolar e o submeti a uma análise interpretativa que suponho ser válida e verdadeira. Ou seria simples simulação e dissimulação – no sentido de auto-engano e de engano alheio?

Sem a pretensão e a intenção de apontar uma metodologia escolar, as reflexões que trago neste texto são sobre os modos como vamos nos valendo de repertórios recolhidos de experiências anteriores e vivências atuais e ressignificando-os como exercícios criativos e desafiantes de conhecer, apreender e interpretar a nós mesmos e aos outros.

Bastante valiosas, do ponto de vista pedagógico, são as evidências de como um trabalho deste tipo foi propositivo de práticas de seleção e de ordenação significativa do mundo, de construção e experimentação simbólica em busca do lugar subjetivo de cada um dos sujeitos interpretantes.

Gostaria de agradecer a Marco Scarassatti pelas reflexões e perguntas que me proporcionou durante a escrita deste trabalho.

Notas

1. Escola do Sítio, Campinas – São Paulo.
2. O personagem grego Janus também tinha duas faces – humanas – e, portanto, duas personalidades contrastantes, porém, constituintes do seu ser. Janus (ou Jano), o porteiro celestial, é constituído por duas cabeças, que representam os términos e os começos, o passado e o futuro. Era o deus dos portões e das portas. Seu nome é o radical da palavra inglesa *January*, que significa Janeiro (o mês que ‘olha’ para os dois anos, o que passou e o novo ano), daí a sua figura com duas faces olhando em direções opostas, pois toda porta se volta para dois lados diferentes.

3. “Todos os rostos descritos pelos romancistas são máscaras. São máscaras virtuais. E cada leitor as ajusta, deformando-as a seu sabor, à sua própria vontade de possuir uma fisionomia” (Bachelard, 1986, p.170). Neste ponto, o autor fala de como os personagens extrapolam as páginas do livro e interagem com os leitores.
4. *The mask*, comédia dirigida por Chuck Russell, EUA, 1994.
5. *Star wars*, ficção científica dirigida por George Lucas, EUA, 1977.

Referências

- BACHELARD, Gaston. A Máscara. In: _____. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1986. P. 165-173.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, **Alain**. **Dicionário dos Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- COLI, Jorge. Máscaras e Máscaras. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 jun. 2005. **Caderno Mais!**, Ponto de Fuga, p. 19.
- JAFFÉ, Anieli. O Simbolismo nas Artes Plásticas. In: JUNG, Carl G. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d. P. 230-271.
- JUNG, Carl Gustav. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, Carl G. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d. P. 18-103.
- MONTI, Franco. **As Máscaras Africanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem: nota preliminar**. Disponível em: <http://www.insite.com.br/art/pessoa/mensnota.html>. Acesso em: 20 mar. 2007.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- WATSON, Lyall. **Onde Vivem as Lendas**. São Paulo: Difel, 1976.

Filmografia

- The mask*, Chuck Russell, EUA, 1994.
- Star wars*, George Lucas, EUA, 1977.

Renata Sieiro Fernandes é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp e Professora de Ensino Fundamental na Escola do Sítio, Campinas – SP.

Endereço para correspondência:
 Rua Osvaldo Guilherme, 6/138 – Village
 13085-728 – Campinas – SP
 E-mail: rsieirof@hotmail.com



Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo

Doutor em História da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde é professor, Jorge Ramos do Ó tem mantido contato estreito com diversas universidades brasileiras. Suas pesquisas sobre as tecnologias de individualização e de poder-saber na educação, bem como seus estudos sobre o discurso pedagógico na modernidade trazem uma importante contribuição ao pensamento educacional. Nesta entrevista¹, ele debate com a professora Marisa Vorraber Costa, com intermediação do jornalista Francisco Eboli, discutindo sobre novas configurações da escola, no século XXI, e tratando especialmente das novas subjetividades, em meio às transformações nos modos de comunicação e informação no mundo contemporâneo.

A escola é uma instituição secular que mantém algumas características bastante firmes, intocadas. A escola do século XXI mudou? Vem mudando? E o que se mantém e o que se transforma na escola atual?

Jorge Ramos do Ó – Para mim o que é mais evidente como historiador é que a escola mudou, apesar de tudo, menos rapidamente do que mudou a população que a foi constituindo. O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Estes grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista, que podemos dizer que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses saberes vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. É, portanto, um modelo racionalista, herdado das luzes, do Iluminismo. Esse modelo, eu julgo, a sociedade foi abandonando, sobretudo nas últimas décadas. Nós hoje temos mais consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por ambigüidades múltiplas que todos enfrentamos. Ora, parece-me que a escola tem refletido pouco sobre essa mudança; ela continua a funcionar a partir de idéias claras e distintas sobre o que é certo e errado. A noção de fronteira, tendo em vista o estabelecimento definitivo da verdade, está na base da escola que todos conhecemos. O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro. Com isso não digo que a escola não tenha mudado, acho que mudou. Mas esta estrutura de que falei penso que se mantém intacta, lamentavelmente.

Para o senhor, qual a estrutura ideal dessa escola do século XXI?

Jorge Ramos do Ó – Eu, como historiador, tenho dificuldades em pensar sobre ela; não sonho com modelos. Apenas consigo refletir, muito francamente, sobre uma estrutura existente e cujas dualidades, ou cujas fraquezas, me parecem cada vez mais evidentes. As fraquezas do modelo escolar são que todas as tarefas do aluno resultam do exercício de leitura que se tornou completamente hegemônico no trabalho escolar. Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma idéia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento

e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealize e endeusem os processos de escrita. Escrever é, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que enfrenta todo o habitante da instituição escolar, e o problema cresce à medida que os alunos progridem na escolaridade. Infelizmente é cada vez mais freqüente encontrar bloqueios de escrita nos alunos que freqüentam os nossos cursos de mestrado e doutorado. A sua escolaridade anterior foi quase sempre excelente, mas não lhes forneceu técnicas e hábitos capazes de gerar e sustentar uma escrita criativa. De fato, os alunos são sujeitos a processos que os reenviam permanentemente para um mundo já totalmente feito de aparência clássica, e onde o confronto se faz sempre com os grandes autores, com as verdades científicas já inteiramente construídas e constituídas. Fica assim quase interditado o princípio – que me parece essencial numa sociedade que vise democratizar a cultura – de que todo e qualquer exercício escritural é, na verdade, um exercício contingente e sempre destinado a uma reescrita. Toda a escrita é sempre uma reescrita e um devir de escrita. Temos de insistir numa idéia central: a de que todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas. E em vez de divinizar o Autor como uma autoridade e um sábio, deveríamos passar a desejar que outros se alimentem das nossas palavras escritas para construírem sua própria linguagem. Analisado deste ponto de vista, o texto é um exercício que questiona a verdade, e não transporta a verdade em si mesmo. Todo o discurso me parece, assim, contingente e apenas demonstra o absoluto da interdependência, da reciprocidade, da intertextualidade. Então, em relação a sua pergunta, o que me parece bastante complexo nos tempos de hoje é essa possibilidade de nós produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde a escrita seja uma prática do cotidiano, onde o desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie. Tratar-se-ia de uma mudança de paradigmas: substituir a leitura pela escrita. Julgo que esse tempo está muito distante da atualidade porque é um tempo em que nós poderíamos imaginar que cada aluno se constituiria num ponto de passagem e de transformação da linguagem.

E o professor, onde ele fica no meio desse processo?

Jorge Ramos do Ó – O papel do professor teria de passar a definir-se cada vez menos como reproduzidor de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa. Acho que o professor deveria saber transformar-se num ator social, capaz de escutar como escuta as necessidades dos alunos, e basear todo seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula. Que seja alguém que facilite a comunicação do aluno com seu texto. Da busca permanente do texto no interior da sala de aula. Eu imagino alguém que pudesse, digamos assim, mais do que ser um porta-voz da verdade, ser alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos. Há aqui uma mudança também: ele deveria perder todo esse velho poder de vigilante da escrita, alguém que se compraz na correção do erro, assinalando o

que está mal e valoriza o certo. Note-se bem: historicamente o professor foi colocado fora do processo de construção da aprendizagem. Importaria partir para uma nova relação e que também ele ficasse vinculado ao exercício da produção científica. Acho muito importante que todos nós pudéssemos falar das dificuldades da escrita, das dificuldades da construção, das relações no mundo – que é um mundo muito fluído, muito dinâmico –, das dificuldades de estabilização de categorias de apreciação da realidade. E o professor, para trabalhar nisso com qualquer aluno, de qualquer idade, terá ele próprio que estar vinculado a esse processo criativo. Já não será o mensageiro da verdade, como costumou dizer, mas um construtor de representações do mundo, das intermináveis apreensões do mundo.

E como você avalia o papel das novas tecnologias?

Jorge Ramos do Ó – Essa pergunta que me fazes é uma pergunta sobre a qual eu francamente não posso dizer muito mais do que aquilo que estive a afirmar até agora. O que eu penso é que se imaginamos uma criança ou um adolescente dos tempos de agora, tendo a achar que eles constroem a linguagem e vão imaginando a forma do mundo à medida que vão recorrendo a essas tecnologias. E esse domínio é, como eu digo, a criação do mundo e a constituição de um discurso sobre o mundo. Quando há pouco lhe falava que acredito que existe uma disparidade entre o aluno do século XXI e lhe dizia que a escola que temos é ainda a do século XIX, pensava também nas novas tecnologias e no seu efeito estruturante sobre a cognição infanto-juvenil. Não é de um computador na sala de aula que estou a falar. Falo das novas tecnologias capazes de produzir uma compreensão e uma codificação verbal da realidade muito mais sofisticada do que aquela que nós tínhamos. Portanto, o que acho que acontece hoje é uma espécie de guerra a essa capacidade que os meninos e meninas têm de construir a linguagem do mundo por meio de toda a tecnologia que dominam mais e melhor do que os adultos. Há aqui um conflito que não é apenas de gerações; é primordialmente de linguagem. Fatalmente temos que nos adaptar aos artefatos da tecnologia e utilizá-los como recurso para a transformação da nossa mundividência. Isso porque o mundo tornou-se muito mais extenso, mais complexo, sobretudo, através das novas tecnologias, não fazendo mais sentido, por exemplo, opor natureza e cultura. Para o que me interessa é óbvio que hoje as crianças e os jovens utilizam uma escrita que permanece fora da instituição escolar. De alguma maneira, acho que as novas tecnologias constituem a base de uma linguagem que os meninos e meninas desses novos tempos estão a construir. Parece que nunca as crianças e jovens de alguma geração haviam produzido uma forma de comunicação escrita como a que se plasma no MSN (Messenger) ou nos celulares, etc.

Marisa Vorraber Costa – A mim parece que a escola não entende esse fenómeno da proeminência das tecnologias como objeto de aprendizagens importantes para as crianças e jovens de hoje. A visão predominante que se tem é

de que essas são as “coisas” do contemporâneo que atrapalham a educação. E isso não é incorporado por não ser reconhecido como saber válido. Por sua vez, as crianças e jovens vivem e experimentam intensamente esse cotidiano contemporâneo inundado pelas tecnologias. E aqui tecnologia não é só o computador, mas é a própria cultura da imagem que não está apenas na televisão, nos jogos eletrônicos, na MTV, mas está em tudo – *outdoors* digitais, celulares com imagens, *i-pods*, mp3, mp4 – , compondo e formatando nossas formas de ver, pensar e atuar no e sobre o mundo. Isso que chamo de cultura da imagem faz parte do dia-a-dia e, como a educação escolarizada não dá conta disso, as crianças vão resolvendo por sua própria conta. Por exemplo, essa escrita reduzida que se usa em mensagens de internet, celular, etc. (qdo, vc, blz), e tantas outras escritas novas, icônicas – ;) :-o :P (h) :) – que eles vão criando, são tentativas de movimentar-se em meio a um novo ambiente em que as tecnologias misturam-se com o humano, em novas ecologias. Quer dizer, crianças e jovens estão inventando novas linguagens nessa simbiose com as máquinas. Parece que a escola não considera, não consagra e não está interessada em trabalhar com isso, algo que, a meu ver, seria extremamente estimulante para as crianças.

E o fato de a escola não trabalhar isso não acaba afastando os alunos?

Jorge Ramos do Ó – Essa linguagem é ela própria um produto e, ao mesmo tempo, produtora do mundo que está sempre em acontecimento.

E é este o grande desafio da escola hoje?

Jorge Ramos do Ó – A escola nunca se confrontou com esse problema.

Marisa Vorraber Costa – Bem, eu penso que nós teríamos que tentar compreender a importância dessa verdadeira mutação que testemunhamos hoje. O que mais se faz, contudo, parece que tem sido desqualificar essas novas experiências, considerando tudo isso como uma cultura que não vale, que não tem importância, que apenas interfere e atrapalha as “boas” aprendizagens. E isso não quer dizer, do meu ponto de vista, que a cultura escolar, da letra pura, da literatura, das ciências e das artes não tenha mais valor. Tem. Mas junto com ela está surgindo um outro universo, cheio de novas experiências, com novos significados, novos comportamentos, novos interesses e novas formas de vida. Esse universo está invadindo a vida das crianças e precisaria ser considerado pela escola. Os professores, a meu ver, necessitam preparar-se para perceber isso, para entender e reconhecer a importância dessas transformações. E daí capacitarem-se para lidar com elas.

O aluno que chega à escola, hoje, dominando todas essas tecnologias, é muito diferente do aluno que chegava à escola vinte anos atrás?

Jorge Ramos do Ó – E não é só a questão das competências tecnológicas que esses meninos trazem. É também o valor da construção da própria identidade. Porque esse modelo racionalista do século XIX supõe uma idéia estável e preexistente de sujeito. O que acontece hoje é que essas linguagens viabilizam jogos de identidade muitíssimo complexos. A identidade pessoal é evidentemente uma construção inacabada, e o eu um projeto marcado por múltiplas trajetórias. Quando você encontra um grupo de jovens que está a conversar na escola, e esse grupo de jovens precisa se afastar, se isolar para poder se comunicar intimamente com os colegas através do Messenger, você não pode saber onde está o tal “eu” verdadeiro. É quando a criança está numa relação face a face com outra ou é quando está em casa e começa a contar todas suas fantasias ao brincar de um personagem com os amigos da escola? Que significa confessar no Messenger facetas que não conseguem dizer ao vivo?

Marisa Vorraber Costa – Penso que essas tecnologias são uma espécie de produtoras da subjetividade. De novos jeitos de ser sujeito. Novas formas de viver, novas formas de ser pessoa humana.

E como você vê essa relação que existe hoje entre a escola e a mídia? Da mídia assumindo, de certo modo, a função da escola.

Marisa Vorraber Costa – Bem, isso é o que no campo dos Estudos Culturais tem sido chamado de *pedagogias culturais*. É claro que todas as pedagogias são culturais, inclusive as escolares, mas essa expressão tem sido empregada para distinguir e identificar as pedagogias não escolares. Houve uma tendência de se pensar que pedagogia é algo privativo da escola, da família, da Igreja. Contudo, inúmeras pesquisas e estudos têm mostrado que a televisão, por exemplo, tem sido uma das professoras mais convincentes dessa segunda metade do século XX. Ela é o grande fenômeno da comunicação e da tecnologia desse período, e seu prestígio parece permanecer intocado. Há mais de cinquenta anos que a televisão é uma tecnologia que não cede lugar para qualquer outra em termos de produtividade para criar e fazer circular os discursos do seu tempo. Ela continua com uma importância fantástica. A gente sabe que, hoje, os jornais estão com quedas em suas vendas, e que eles são uma forma de mídia que está sendo substituída ou, pelo menos, complementada por outras mídias. Por exemplo, já não se lê jornal para saber as últimas notícias, uma vez que antes dele o celular ou a internet já informaram. A televisão, porém, é uma mídia que está sempre ali. Ela está implicada na simultaneidade do acontecimento e da comunicação. E o que ela veicula tem muita coisa do hoje, daquilo que está em voga. Então, os modelos que começam a surgir, por exemplo, nas novelas e nessa infinidade de programas que há, são adotados, assimilados. É desse modo que ela educa. A TV mostra e dissemina modos de ser, de pensar, de viver, de comportar-se; e ela não precisa ser intencionalmente formadora, parece que mesmo na informalidade da relação com a televisão, as crianças e jovens (e também os adultos) aprendem incontáveis e inusitadas lições.

Jorge do Ó – Concordo com tudo que a Marisa disse. Acho também que a televisão hoje sofre uma concorrência fortíssima nessa modulação de subjetividade, nessa produção de modelos, com a internet. Julgo, posso estar enganado, que podem entender como um diagnóstico ou uma projeção o que vou dizer a seguir. Temos, na sociedade contemporânea, tribos de jovens e adolescentes com uma forte identidade cultural e com uma identidade que é muito contrastante entre si. Eu julgo que a televisão continua a ter modelos muito padronizados. Modelos hegemônicos. E você observa a construção de diversas tribos urbanas que acho que tem a ver com uma possibilidade que considero muito importante que é a idéia de que você pode, de alguma maneira, construir discursos culturais. A internet, com essa sua idéia de multivetorialidade, multidirecionalidade, vem, digamos assim, desinstalar essa visão.

E o aluno?

Marisa Vorraber Costa – O aluno senta na escola e tem que ficar lendo um livro didático, um texto qualquer, repetindo e memorizando coisas...

Jorge do Ó — Como se fosse no século XIX ...

Marisa Vorraber Costa – E o trabalho é escrever uma redação sobre o livro que ele leu. Quando ele passou todo o tempo, como o Jorge falou, lendo. E no trabalho de escrever, ele tem aquilo como única referência, então, acaba que as crianças preferem expressar-se (mesmo sobre o livro) fazendo desenhos, e são boas nisso. Suas mentes estão cheias de imagens.

E como você analisa essa influência da televisão, na formação da identidade das crianças e adolescentes, e os problemas emocionais para aquelas que não se encaixam nesse “padrão”?

Jorge Ramos do Ó – Isso tem a ver com um outro problema e, se você quiser, poderíamos passar horas falando sobre o tema. O modelo escolar que começa no final do século XIX é um modelo muito baseado no princípio da homogeneidade. Embora se fale muito na diferença da criança, que cada criança é uma criança, você tem todo um currículo escolar que está desenhado para a construção de grupos de alunos muito idênticos. O professor se acostumou a dirigir-se ao que ele pensa ser o aluno médio. Portanto, você tem por um lado uma forte pressão sobre as crianças para se “normalizarem” e, por outro, princípios de forte estigmatização. E essa estigmatização é tão importante porque ela leva o princípio da “normalização” e atinge áreas muito diferentes. Você pode ter muito valor no plano da sua inteligência, mas se não for bonito ou autocontrolado não terá sucesso. Nós estamos a construir, em nome dessa homogeneidade que ninguém fala, crianças com muito sofrimento e uma fortíssima vigilância face a um padrão normal.

Então, qual seria o modelo de escola para um futuro melhor?

Marisa Vorraber Costa – É uma coisa muito difícil pensar em “um” modelo de escola para uma sociedade que é tão plurifacetada, e para um tempo em que tudo escorre como os líquidos, como diz Zygmunt Bauman, um dos grandes analistas da contemporaneidade. A tônica dos nossos tempos é a volatilidade das coisas, a efemeridade. O que vigora hoje, amanhã já não é mais importante. Temos um grande desejo e quando conseguimos realizá-lo, naquele exato momento, ele deixa de ser importante e já queremos algo diferente. Nunca estaremos satisfeitos. De uma certa forma, nossa experiência de espaço e de tempo nas sociedades atuais está completamente modificada com essas novas formas como elas se apresentam. Então parece impossível pensar em “um” modelo de escola para uma era assim tão fluída. Não podemos esquecer que a escola é uma instituição que foi inventada em um mundo que era o mundo da ordem, das coisas certas, nos lugares certos, nas horas certas. E esse mundo foi fraturado, está em cacos. E aí, o que a escola faz? De certa forma, como ela não consegue acompanhar isso, e talvez seja exatamente porque há uma disjunção entre o *ethos* da escola e os tempos pós-modernos, diz-se que está em crise. O que a gente poderia pensar, refletindo um pouco, seria que se a escola se abrisse um pouco mais, se tornasse mais permeável a estes modos de ser contemporâneos, experimentasse mais essas novas formas de viver, poderia, quem sabe, inventar outras formas de educar. Talvez, exatamente como o Jorge já falou antes, os professores pudessem deixar de ser mensageiros da verdade, e dedicar-se, junto com seus alunos, à construção de representações do mundo, a partir das intermináveis apreensões, interpretações, reinvenções possíveis.

Jorge Ramos do Ó – Temos que valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir. E a compreensão aguda dos processos construtivos é para mim o mais importante. O que nos interessa produzir conhecimentos que nós sabemos que estarão desatualizados daqui a dez anos? Importa, sim, dominar as técnicas e os processos que permitem construir as várias formas de conhecimento.

Notas

1. Entrevista realizada por ocasião da participação de Jorge Ramos do Ó, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, como palestrante convidado da sessão de 27 de setembro de 2007 das *Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura*, promovidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Marisa Vorraber Costa é coordenadora das Jornadas e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e da UFRGS.



32(2): 117-124
jul/dez 2007

RESENHA CRÍTICA

THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação Baseada em Evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2007. 256p. ISBN: 978-85-363-0887-6.

O que Informam as Práticas e as Políticas Educacionais?

Maria Clara Bueno Fischer

As prateleiras das livrarias estão abarrotadas de livros de metodologia de pesquisa. Sem dúvida, o crescimento quantitativo e qualitativo da pesquisa em nível de pós-graduação no Brasil tem gerado uma grande demanda de publicações neste campo de conhecimento e a Educação não foge à regra. Acrescente-se a esse fato um discurso que afirma que a pós-graduação em educação, leia-se a pesquisa na área, vai bem, mas a educação (básica, especialmente) vai mal. Ironicamente, inúmeras revistas vendidas para o grande público sugerem caminhos promissores para a resolução dos problemas pedagógicos vividos por professores e outros profissionais direta ou indiretamente envolvidos com a área da Educação. O pano de fundo: o que informa e embasa a prática pedagógica e a elaboração das políticas educacionais?

As relações entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica são uma questão que tem preocupado tanto investigadores da área como professores e gestores de políticas educacionais. Muitas e variadas experiências de pesquisa, teorizações e proposições metodológicas, razoavelmente conhecidas entre pesquisadores, têm sido usadas para enfrentar esta desafiante e histórica questão: pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-formação, pesquisa etnográfica, estratégias de formação e investigação da prática com base na concepção do professor reflexivo – apenas para citar algumas entre tantas alternativas. Isso sem falar nas conhecidas proposições de Freire, muito debatidas na área a respeito da relação dialética entre o ato de pesquisar e o ato de ensinar. Menos discutidas, no entanto, talvez sejam as cada vez mais necessárias metodologias de pesquisa que sistematizam achados de várias pesquisas, tanto para subsidiar a elaboração de novos problemas de pesquisa como para informar políticas dirigidas à área. Neste caso, situam-se, por exemplo, os espaços de pesquisa dos observatórios que em parte se utilizam de base de dados de governos e da pesquisa em geral.

Diretamente associada a esta ampla e permanente problemática situa-se a obra inglesa intitulada *“Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação pedagógica”*, recentemente disponibilizada no Brasil, propondo ao leitor um conjunto de reflexões instigantes. Reúne artigos, de diferentes autores, bem-articulados entre si, sobre o lugar das *evidências* para o aperfeiçoamento da prática educativa e elaboração de políticas da área. A expressão “baseada em evidências” está associada ao que os autores referem, em vários momentos do livro, sobre o “movimento pela prática baseada em evidências”, que se iniciou na medicina no início da década de 90 e que se expandiu para outras áreas, incluindo a Educação.

Sob a coordenação de Gary Thomas, Professor de Educação da Universidade Oxford Brookes, e de Richard Pring, Ex-professor de Estudos de Educação da Universidade de Oxford, o livro é uma compilação de artigos escritos por pesquisadores da área da Educação, das Ciências Sociais, da Saúde e elaboradores de Políticas Públicas, especialmente da área da Educação, do Reino Unido. Longe de elaborarem um livro de defesa ou de receitas para o uso dos achados científicos, os autores fazem uma discussão problematizadora do tema baseando-se em suas investigações, experiências com a sistematização de evidências de pesquisa e prática de ensino e de ação no âmbito das políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Os autores constroem sua argumentação a partir de diferentes lugares teóricos e de inserção profissional propiciando um tratamento do tema de forma abrangente, complementar e crítica.

Todos partem do pressuposto de que são importantes as evidências para conceituar e melhorar a prática e as políticas, mas discutem sobre a natureza e o valor das mesmas. Neste contexto, refletem sobre a relação entre evidência – potência e valor – e as assunções que daí emergem para dar sustentação à prática. A obra está organizada em três partes assim intituladas: *O que é prática baseada em evidências; Exemplos da prática baseada em evidência* e, por fim, *Questões*.

O conteúdo abordado na primeira parte do livro diz respeito à explicitação do significado da “prática baseada em evidências” com base na experiência dos autores. Além disso, discorrem sobre a necessidade de sistematização daquilo que é considerado eficiente para a prática pedagógica. Argumentam sobre a relevância do diálogo entre pesquisadores e profissionais da Educação e, ainda, analisam sobre o desafio para os investigadores da área de ampliarem a importância da pesquisa para professores e elaboradores de políticas.

“Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration” é como se intitula o artigo que abre essa parte da obra. Philip Davies, diretor de Avaliação de Políticas da Unidade de Estratégia do Primeiro Ministro Britânico e fundador da Campbell Collaboration, descreve e analisa a experiência dessa organização. Conforme o autor, esta tem a função de auxiliar na tomada de decisões de profissionais e elaboradores de política através da disseminação de revisões sistemáticas do acúmulo de evidências resultantes de pesquisas experimentais ou quase experimentais e de estudos sobre intervenções em relação a um determinado tópico para contribuir com “a eficácia de intervenções sociais e comportamentais na educação, em criminalidade e justiça e bem-estar social” (Thomas; Pring, 2007, p. 32). Tais revisões também fornecem subsídios para o direcionamento da própria pesquisa da área em questão. Trata-se de uma experiência de profissionalização de uma empresa em realizar o “estado da arte” a respeito de um tema. São detalhados os passos observados para fazer as revisões: formulação adequada e clara da pergunta orientadora; a busca sistemática de estudos primários fundamentais; a avaliação crítica da importância e da qualidade dos estudos a serem considerados na revisão; a criação de uma estrutura analítica para a realização da mesma. Philip Davies apresenta, ainda, o que seria a meta-análise do processo de comparação de estudos com metodologias diferenciadas.

No segundo artigo, Judy Sebba, Professora de Educação da Universidade de Sussex (Inglaterra), argumenta especialmente sobre o desenvolvimento de políticas com base em evidências. Assume, de início, a polissemia e a discordância entre autores do conceito de evidência e seu impacto. Imediatamente, esclarece que as evidências podem ou não resultar da investigação sistemática, da pesquisa. A seguir pondera sobre que evidências, em geral, são consideradas pelos elaboradores de políticas para a sua formulação: dados quantitativos de pesquisas disponíveis, dados de inspeção e evidências de pesquisas encomendadas. Apresenta, posteriormente, reflexões mais detalhadas a respeito da problemática teórico-metodológica da construção de base cumulativa de evidências de pesquisa e de sua acessibilidade e uso. A autora conclui seu artigo indicando a necessidade de se mirar os potenciais usuários dos resultados de pesquisa – profissionais e elaboradores de políticas – para visualizar processos de produção, de sistematização e de comunicação de tais resultados.

David Gough, Professor e Pesquisador, Conferencista em Ciências Sociais e Vice-diretor do Social Science Research Unit no Instituto de Educação da Universidade de Londres, autor do artigo seguinte, defende o uso de síntese sistemática de resultados de pesquisa considerando-a uma questão de

legitimidade e impacto público da própria pesquisa. Além de ponderar vários aspectos relativos aos diferentes usuários da pesquisa, sistematiza elementos da crítica à pesquisa educacional que vem se realizando nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha em termos da qualidade metodológica, da relevância prática, da dificuldade de acesso aos resultados (evidências de pesquisa), indicando, conseqüentemente, a necessidade de definição de agenda de prioridades de pesquisa, sínteses e disseminação de produtos das investigações. David, ao avaliar as evidências na pesquisa educacional, discorre sobre um assunto bem conhecido dos pesquisadores brasileiros: a relevância e complexidade da revisão da bibliografia, incluindo os procedimentos de como fazê-la. Segundo ele, esta tem sido feita muito informalmente, sem procedimentos científicos claros, trazendo conseqüências graves para as conclusões de pesquisa a que se chega, reduzindo, entre outras coisas, a capacidade de se construir novo conhecimento a partir do que já se sabe. Discute, ainda, a respeito da confiabilidade da pesquisa, recuperando, a este respeito, uma discussão sobre critérios de confiabilidade. A partir dessa argumentação apresenta e analisa métodos de abordagem de síntese sistemática e descreve didaticamente as etapas que, em geral, são utilizadas para a realização da mesma. Por fim apresenta alguns desafios que o tema traz respondendo a críticas que são feitas às sínteses de evidências de pesquisa.

A segunda parte é dedicada a apresentar e analisar experiências. Traz, no primeiro artigo, uma apresentação e a análise da experiência do EPPI – Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Center do Instituto de Educação da Universidade de Londres – no processo e resultado de produção do estado da arte sobre o impacto das tecnologias de informação e comunicação na alfabetização em inglês de pessoas dos cinco aos 16 anos. Judy Sebba descreve o processo de forma ampla, indicando principais desafios, soluções e perspectivas enfrentadas pela equipe de pesquisa na realização da revisão sistemática de resultados de pesquisa. Um desses aspectos é a necessidade de sintonia na equipe a respeito de como fazer a tarefa, considerando que as evidências resultam de procedimentos construídos a partir de paradigmas distintos como é o caso, por exemplo, das pesquisas qualitativas e das quantitativas. Outro se refere à dificuldade de lidar com compreensões e base conceitual diferenciada das pesquisas. Indicam, por exemplo, o uso polissêmico do termo “impacto”, conceito central para construir o estado da arte em questão.

A seguir Philippa Hodgkinson, do Center for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE), num interessante artigo intitulado “Professores usando evidências: o que sabemos sobre ensino e aprendizagem para reconceituar a prática baseada em evidência” traz uma reflexão sobre a ação do professor a partir de duas bases de evidências: aquelas que resultam de sua experiência profissional e aquelas originadas no campo da pesquisa. Inicialmente faz uma boa síntese de ações que vêm ocorrendo na Grã-Bretanha envolvendo centros de pesquisa, ações de governo e escolas no sentido de aproximar a pesquisa da experiência profissional. Argumenta sobre a importância da prática informada por evidências – tanto de pesquisa como da experiência profissional – e também

discorre sobre o fato de que a sua realização demanda conhecer e compreender a percepção que os profissionais têm do que funciona – e não funciona – na prática pedagógica, além de necessitar de apoio dos órgãos competentes. Uma idéia interessante defendida pela autora é a de que “a prática informada por pesquisa ou evidências tem o potencial de dar sustentação ao ensino e à aprendizagem precisamente porque demanda que os professores se tornem novamente aprendizes” (Thomas; Pring, 2007, p. 94).

Dois artigos que se seguem analisam o tema no campo da medicina e áreas afins. Um deles reflete sobre a construção do diagnóstico médico que, segundo o autor, teria como base a mediação entre resultados de pesquisa e a experiência individual do médico; o saber tácito. Defende a necessidade de se tornar acessível para um público amplo o conhecimento advindo da experiência individual. Segue-se um texto que discute sobre a distinção entre “prática baseada em evidência e evidência baseada na prática”, em que é defendida a incorporação metódica das evidências individuais no acúmulo do conhecimento de uma área de saber mais do que aquelas originárias de testes padronizados.

O último artigo desta parte do livro tem como objeto de reflexão as razões da resistência dos professores em usar evidências de pesquisa em sua prática profissional. Toma como base uma análise crítica do campo da Educação Especial nos Estados Unidos. A autora, Deborah J. Gallagher, parte da identificação dos problemas vividos pelos pesquisadores na área no que diz respeito às dificuldades de divulgação e uso de resultados de suas pesquisas na área. Analisa de forma densa e crítica a argumentação dos pesquisadores.

A terceira e última parte do livro é dedicada ao debate de questões fundamentais implicadas no tema. O artigo de Martyn Hammersley, da Open University (Inglaterra), abre esta seção contextualizando e problematizando o movimento e a noção da “prática baseada em evidência”. É um artigo esclarecedor e crítico da temática desenvolvida no livro. Diz respeito à relevância dada por este movimento para as evidências originadas na pesquisa construída a partir de testes padronizados. Tal priorização não valoriza, segundo o autor, as evidências originárias da experiência individual, criando uma expectativa distorcida de que a melhor prática resulta somente da aplicação de resultados de pesquisa e deste tipo de pesquisa. De forma instigante e crítica, menciona a relação entre este movimento e a nova gestão pública (gerencialismo), que se baseia na transparência responsável da mesma, e quem tem sua origem numa mitologia do mercado, a qual secundariza o cuidado com as condições de trabalho dos profissionais.

Phill Hodkinson e John K. Smith, no décimo primeiro artigo, discutem a relação entre pesquisa, políticas e prática. Apresentam e analisam uma experiência e fazem uma proposição alternativa à prática baseada em evidência. Sua proposição tem como base o trabalho em conjunto entre professores, pesquisadores e elaboradores e implementadores de políticas. Com base em conclusões de suas experiências e de outros estudos associados ao tema que se propõem a debater, oferecem uma convincente argumentação sobre os

problemas, as ambigüidades e desencontros para e no estabelecimento das relações entre pesquisa, políticas e práticas. Analisam a questão das incertezas epistemológicas presentes nas práticas e nos debates das comunidades científicas, o avanço do conhecimento disponível no mundo virtual e, ainda, o fato de o movimento pela prática baseada em evidências ter o modelo reducionista de pesquisa empirista como prioritário para a constituição da “evidência”. Provocam o leitor ao trazerem reflexões a respeito de como são utilizados resultados de pesquisa na elaboração de políticas públicas e no exercício da prática profissional. Concluem o artigo discorrendo sobre a importância de uma relação conjunta e processual entre representantes de professores, pesquisadores e elaboradores de políticas públicas para se construir uma melhor articulação entre estes espaços e tempos de produção de conhecimento e ação.

Em artigo sugestivamente intitulado de “Tornando educativa a prática baseada em evidências”, John Elliott – Professor-consultor do Hong Kong Institute of Education e Consultor do Governo de Hong Kong para o Desenvolvimento Estratégico das Propostas de Reforma de Currículo – analisa, de forma consistente e crítica, idéias de David Hargreaves sobre a prática baseada em evidências. Sua reflexão é construída à luz das teorizações de Richard Peters sobre os objetivos da educação e de Lawrence Stenhouse sobre currículo e ensino baseado em pesquisa. São apresentados alguns aspectos importantes desses autores, que são utilizados como referência para a construção da crítica. Entre eles, o potencial e as relações entre produção de evidências de pesquisas estatísticas e aquelas oriundas de estudos de caso; a inseparabilidade entre teoria da ação educativa e pesquisa educacional e os problemas que surgem na prática educacional; a base segundo a qual os professores dão resposta aos problemas enfrentados na prática. Ao final, o autor levanta a hipótese de que a principal diferença entre Hargreaves e Stenhouse pode ser a de que aquele esteja “preocupado principalmente em *definir a pesquisa como base da prática* [e este esteja] basicamente preocupado com *definir a prática como base para a pesquisa*” (Thomas; Pring, 2007, p.199).

“Usando a pesquisa-ação para gerar conhecimento sobre a prática educativa”, de Harry Torrance, Professor de Educação e Diretor de Pesquisa no Instituto de Educação da Manchester Metropolitan University (Inglaterra), descreve e analisa uma experiência de pesquisa-ação tomando como base a assertiva de que “as relações entre produtores de pesquisa e usuários de pesquisa deveriam ser incluídas em qualquer definição da metodologia de pesquisa aplicada” (Thomas; Pring, 2007, p. 203). A experiência em questão constituiu-se de uma “pesquisa-ação para investigar e desenvolver abordagens formativas para a avaliação de alunos nas escolas fundamentais” (Thomas; Pring, 2007, p. 203). A motivação para a realização da pesquisa-ação resultou da frustração, aliás, muito comum entre nós, dos professores e dos pesquisadores de, ao tomarem conhecimento de resultados de pesquisa, perguntarem-se: “Como podemos melhorar a nossa prática?”. Concluem que professores que investigam a própria prática contribuem para melhorá-la, mas, por outro lado, que a

generalização dos achados de pesquisa e conhecimento público é, ainda, prerrogativa dos pesquisadores acadêmicos. Corroboram a idéia de que o professor precisa pesquisar para desenvolver a capacidade de utilizar resultados de estudos. Confirmam a necessidade de apoio logístico para a realização da pesquisa-ação. Destacam também a vulnerabilidade que sofrem os professores com as mudanças de governo que, ao não darem continuidade às políticas, prejudicam o amadurecimento de experiências (como a relatada pelos autores no artigo).

À guisa de conclusão, Richard Pin, Professor de Educação na Universidade de York e Coordenador do English Review Group no EPPI Center, resume as reflexões apresentadas nos diferentes artigos do livro. Contextualiza a emergência da necessidade da discussão das “evidências” no âmbito das ciências da saúde e, mais do que isso, da importância que foi se estabelecendo na área de sistematizar criticamente achados de pesquisa e os respectivos procedimentos metodológicos para informar a prática profissional e as políticas públicas. Através de instituições que se especializaram nesses caminhos, houve expansão e credibilidade dos mesmos para outras áreas, como a Educação. O autor argumenta criticamente a respeito do pressuposto, presente neste movimento, da possibilidade de previsão da vida social. Discorre também sobre a dificuldade de estabelecer uma relação linear entre o discurso científico e a vida das pessoas e, ainda, sobre a separação entre meios e fins que está implicada na perspectiva deste movimento. Por fim, discute a respeito da necessidade de se refletir sobre noções de evidência para além da pesquisa experimental e sobre como se pode reunir e sistematizar evidências nessa perspectiva.

Essa obra pode dar uma contribuição significativa para a discussão sobre procedimentos metódicos de revisão da produção científica na área da Educação, tanto para a definição de problemas relevantes de pesquisa como para a definição de políticas para a área. No que diz respeito à busca de caminhos para a realização do estado da arte da pesquisa em Educação, é interessante ponderar as idéias apresentadas neste livro com uma análise recente feita por Bernard Charlot (2006) a respeito das dificuldades da área neste campo. Ações recentes do governo brasileiro parecem indicar um crescente interesse em articular a pesquisa acadêmica às políticas de governo, como é o caso, na CAPES, do Observatório da Educação Básica e do PROEJA (Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos). Em qualquer caso, faz-se necessária uma definição dos envolvidos sobre o uso de achados de pesquisa na prática profissional, na elaboração e na realização de políticas educacionais. As reflexões trazidas nesse livro podem servir para adensar e ampliar o embasamento teórico-metodológico de ações desta natureza.

Referência

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

Maria Clara Bueno Fischer é professora, doutora em Educação (pela Universidade de Nottingham, Reino Unido) e pesquisadora da Linha de Pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Endereço para correspondência:
clara@unisinis.br