

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado

Paloma Dias Silveira

Porto Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paloma Dias Silveira

**EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia

Porto Alegre, 2014.

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Paloma Dias
Exercício estético-filosófico na formação continuada
de professores / Paloma Dias Silveira. -- 2014.
231 f.

Orientador: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação docente. 2. Formação continuada. 3.
Educação infantil. I. Axt, Margarete, orient. II.
Título.

Paloma Dias Silveira

**EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

Banca avaliadora:

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt – Orientadora (PPGEdu/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto (Psicologia/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Gilka Elvira Ponzi Girardello (PPGEdu/UFSC)

*Dedico esta tese ao meu pai
Voldenir Ailson Alves Silveira
que partiu em julho de 2013.
Em sua homenagem renovei
minha determinação em concluir este trabalho.*

Meus agradecimentos...

.... a todas as pessoas que participaram, direta e indiretamente, destes anos de trabalho, muitas pessoas que talvez não imaginam o quanto foram inspiradoras, pessoas que, com seu modo de viver e com seus atos, deram concretude às filosofias que tanto me encantaram. Mas entre elas, aqui devo mencionar um agradecimento especial...

... à minha orientadora, professora Margarete Axt, pelo acolhimento afetivo e amigo, a confiança e o apoio, em todos os momentos, nos mais alegres e nos mais difíceis. Agradeço todas as oportunidades de aprendizado sempre amparada pela sua sabedoria.

... a todas as professoras da educação básica com quem trabalhei nos últimos anos. Estas professoras foram muito generosas em nossa convivência, contribuindo para o processo de tornar-me professora e pesquisadora.

... às professoras que participaram desta pesquisa, Beatran, Cristini, Liliana e Simoní, agradeço por acreditar em nosso trabalho, pela dedicação, pelo ato amoroso de compartilhar suas questões, suas vivências, suas experiências, suas criações, seus pensamentos... esta tese nasce desta amorosidade e está carregada da presença marcante destas professoras. Também agradeço às crianças e seus familiares bem como às professoras, funcionárias e equipe diretiva da Escola Vó Olga, incluindo a professora Marciani, que sempre me receberam com tanto carinho.

... aos colegas do grupo de pesquisa do LELIC, por nossos vigorosos encontros e discussões nas aulas, nas reuniões, nos cafés, com os quais aprendi muito.

.... às professoras Gilka Girardello, Gislei Lazzarotto e Luciana Loponte, pela contribuição atenciosa com este texto, desde o seu projeto, que muito auxiliou no andamento da pesquisa.

.... à professora Marília Amorim, minha orientadora de doutorado sanduíche, pela oportunidade de realizar um período de estudos na Université Paris VIII, pelos encontros produtivos e afetuosos que tivemos.

.... aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de conviver em uma comunidade acadêmica plural e qualificada.

... aos colegas da Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS, pela compreensão de que a finalização da tese era um desafio, no qual me apoiaram.

... à Magale Machado, Luciana Cavalheiro, Mariane Ohlweiler, Vera Gonzalez e Maria Stephanou, pela escuta sempre presente e carinhosa apoiando-me neste percurso.

... a todos os familiares e amigos que estiveram ao meu lado, especialmente o grupo dos “confirmados”. Agradeço pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências. Agradeço pelos momentos maravilhosos que tivemos e que renovaram minhas energias.

Por fim, às instituições que foram fundamentais para o acontecimento da tese, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Prefeitura de Mato Leitão.

Soberania

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento – mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das ideias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo – o Albert Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bentevi.

Manoel de Barros

RESUMO

O foco desta tese é o *exercício estético-filosófico* na formação continuada de professores. O objetivo é a construção deste conceito, dando visibilidade ao seu operar na formação de professores. Para tanto, realizamos o acompanhamento do trabalho pedagógico de um grupo de quatro professoras da educação infantil, especificamente do nível 6 (que atende crianças de 5 a 6 anos), participantes de um processo de formação continuada em serviço através do projeto CIVITAS/LELIC/UFRGS, no decorrer do ano de 2011. O material empírico da pesquisa consiste em: diálogos entre as professoras e a pesquisadora que atuou também como formadora, acontecidos nos encontros de formação; produções escritas realizadas durante estes encontros; produções escritas publicadas pelas professoras em ambiente virtual para interação à distância; imagens e textos publicados no livro “Viajando com o Fernandinho”, de autoria das professoras, no qual relatam o trabalho pedagógico realizado nas salas de aulas do nível 6. A fundamentação teórica parte dos estudos do filósofo francês Henri Bergson e do filósofo russo Mikhail Bakhtin, na trama com as perspectivas da memória, imaginação, tempo, ética, estética, autoria, dialogismo e cronotopo. As análises evidenciam que o exercício estético-filosófico na formação de professores opera com a noção de tempo como coexistência, com a realidade movente da vida, com a indissociabilidade entre a memória e a imaginação, com a tensão acabamento/inacabamento, com a abertura ao devir, à criação e à produção de sentidos. O acontecimento do exercício estético-filosófico se dá no movimento de colocar-se em relação com o dizer do *outro*, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e responsável. O exercício estético-filosófico é um exercício que conduz a uma autoria. Um exercício em que, desde uma posição singular, se dá acabamento ao vivido, para enriquecê-lo no plano estético, construindo a sala de aula como objeto estético. O suporte para realização deste exercício se dá através de um processo formativo fundado no coletivo. Discutimos a relação entre o exercício estético-filosófico em processo no grupo de estudos e formação continuada de professoras da educação infantil e a criação de um modo de trabalhar em sala de aula. Os resultados apontam para a criação de um “modo viajante” de estar na sala de aula, que se qualifica pela intervenção no espaço e no tempo do aprender e pelo aprender como dialogia.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada. Educação infantil.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

RÉSUMÉ

L'approche de cette thèse est l'*exercice esthétique-philosophique* dans la formation continue des enseignants. L'objectif est la construction de ce concept, qui rend visible son opérer dans la formation des enseignants. Pour cela, nous réalisons la suivie du travail pédagogique d'un groupe de quatre enseignantes de l'éducation infantile, plus précisément du niveau 6 (qui s'occupe des enfants de 5 à 6 ans), des participants d'un processus de formation continue en service à travers le projet CIVITAS/LELIC/UFRGS, au cours de l'année 2011. Le matériel empirique de la recherche porte sur: des dialogues entre les enseignantes et la chercheuse qui est intervenue comme formatrice, des situations qui se sont passées dans les rencontres de formation; des productions écrites faites pendant ces rencontres; des productions écrites publiées par les enseignantes en ambiance virtuelle par interaction à distance; des images et des textes publiés dans le livre « Viajando com o Fernandinho » [En train de voyager avec Fernandinho], écrit par les enseignantes, dans lequel elles font le récit du travail pédagogique réalisé dans les classes du niveau 6. La fondamentación théorique part des études du philosophe français Henri Bergson et du philosophe russe Mikhail Bakhtin, dans la trame avec les perspectives de la mémoire, de l'imagination, du temps, de l'éthique, de l'esthétique, de l'activité d'auteur, du dialogisme et du chronotope. Les analyses rendent évident que l'exercice esthétique-philosophique dans la formation d'enseignants opère avec la notion de temps comme coexistence, la réalité mouvante de la vie, l'indissociabilité entre la mémoire et l'imagination, la tension achèvement/inachèvement, l'ouverture au devenir, la création et la production de sens. L'événement de l'exercice esthétique-philosophique se fait dans le mouvement de se mettre en relation avec *l'autre*, en établissant des relations dialogiques, en assumant une position responsive et responsable. L'exercice esthétique-philosophique est un exercice qui conduit à une activité d'auteur. Un exercice dans lequel, depuis une position singulière, il y a un achèvement du vécu, pour l'enrichir dans le plan esthétique, en construisant la salle de classe comme un objet esthétique. L'appui pour la réalisation de l'exercice se fait par un processus formatif fondé sur le collectif. Nous discutons de la relation entre l'exercice esthétique-philosophique en processus dans le groupe d'études et de formation continue d'enseignantes d'éducation infantile et la création d'une forme de travailler en salle de classe. Les résultats conduisent vers la création d'un « mode voyageur » d'être en salle de classe, ce qui se qualifie par l'intervention dans l'espace et dans le temps de l'apprendre et par l'apprendre basé sur le dialogisme.

Mots-clés: Formation d'enseignant. Formation Continue. Éducation Infantile.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercice esthétique-philosophique dans la formation continue des enseignants**. Thèse de doctorat en éducation. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Un atelier aux Batignolles - Henri Fantin-Latour, 1870.....	25
Figura 2. Experimentação poética: imagens da infância.....	60
Figura 3. Cone invertido proposto por Bergson.....	71
Figura 4. Cone invertido proposto por Bergson, com níveis de contração.....	72
Figura 5. As aventuras do avião vermelho.....	101
Figura 6. Leitura de cartas do Fernandinho para as crianças.....	104
Figura 7. Os animais criados pelas crianças.....	126
Figura 8. Claude Monet – La Charrette, 1867.....	131
Figura 9. Gottfried Von Wedig – Nature morte à la chandelle, séculos XVI-XVII.....	132
Figura 10. Vincent Van Gogh – Quarto em Arles, 1888.....	134
Figura 11. Rosa Bonheur – Labourage nivernais, 1849.....	138
Figura 12. Desenhos para o Fernandinho.....	151
Figura 13. Mesa, Eduardo Vieira da Cunha, 2008.....	152
Figura 14. A vaca voadora, Eduardo Vieira da Cunha, 2010.....	152
Figura 15. O computador na sala de aula.....	154
Figura 16. A escrita das cartas.....	157
Figura 17. Pesquisando no google Earth.....	158
Figura 18. Como é Fernandinho?.....	159
Figura 19. A persistência da memória, Salvador Dalí, 1931.....	172
Figura 20. Capa do livro.....	178
Figura 21. Verso do livro.....	179
Figura 22. Entrega do livro para as crianças.....	180
Figura 23. Leitura do livro com as famílias 1.....	181
Figura 24. Leitura do livro com as famílias 2.....	181
Figura 25. As crianças solicitando autógrafos às professoras.....	182
Figura 26. Slide apresentado no seminário I.....	184
Figura 27. Slide apresentado no seminário II.....	185
Figura 28. Slide apresentado no seminário III.....	187
Figura 29. Slide apresentado no seminário IV.....	188

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	33
2.1 O PROJETO CIVITAS.....	33
2.1.1 Plano da sala de aula.....	34
2.1.2 Plano dos grupos de estudos e formação.....	37
2.1.3 Plano das pesquisas acadêmicas.....	39
2.2 CIVITAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.3 A ESPECIFICIDADE DESTA PESQUISA.....	51
3 EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
3.1 MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E TEMPO.....	60
3.2 ÉTICA, ESTÉTICA E AUTORIA.....	81
4. UM MODO VIAJANTE DE ESTAR NA ESCOLA	108
4.1 FERNANDINHO NA ÁFRICA.....	110
4.2 EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS COM AS CRIANÇAS.....	130
4.3 AS CARTAS COMO INTERVENÇÃO NO ESPAÇO-TEMPO DA SALA DE AULA.....	141
4.4 O LIVRO VIAJANDO COM O FERNANDINHO.....	160
CONCLUSÕES	192
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	205
ANEXOS	206

1 INTRODUÇÃO

Memória e imaginação. Duas palavras disparadoras deste texto que um dia começou a ser tecido na intenção de *projetar* uma pesquisa de doutorado. Mas se projetar faz referência ao ato de construir um projeto, e construir um projeto faz referência a um marco inicial, fundador na condução da atividade de pesquisa, este projetar vem a ser utopia. Uma utopia no sentido de que o que se pretendeu fazer aqui é não realizável neste enquadramento, ao considerar-se que a pesquisa se fez no acontecendo de meus percursos de vida e de meus parceiros, mais propriamente como um *trajetar*, sem definições de inícios e fins, um antes e um depois. Trajetar na perspectiva daquilo que “... dá vazão ao que é móvel, indiviso estando em movimento, em mudança contínua no vir-a-ser, pura invenção...”¹, um trajetar que implica a imprevisibilidade, que não se submete ao domínio da antecipação.

Intervém constitutivamente no trajetar que hoje se materializa neste texto, com seu acabamento provisório, a minha memória e a memória de meus parceiros. Quem são os parceiros? Professoras de uma escola pública de educação infantil e o grupo de pesquisa ao qual estou vinculada. Estes são os parceiros que posso nomear imediatamente, entretanto, há um personagem que será conhecido pelo leitor na medida em que se materializar nas cenas da pesquisa.

A imaginação é também uma dimensão constitutiva no trajetar, não apenas enquanto minha própria imaginação e a imaginação de meus parceiros, mas como um conceito propulsor na formação continuada, em serviço, das professoras participantes da pesquisa. O contexto da formação enreda-me enquanto pesquisadora e formadora de professores, em meu ato de pesquisar educação. Propulsor talvez seja a palavra que mais próximo expressa esta ideia de algo que faz movimentar uma máquina. Aqui pretendo pensar esta máquina como um coletivo docente em ação, relação e exercício de pensamento.

Jean-Dominique Bauby, personagem na vida e na arte², no momento limite de sua vida, conclui que a imaginação e a memória são as suas possibilidades de libertação do escafandro que o aprisiona. Seu escafandro era o corpo vitimado por um acidente vascular cerebral que o imobiliza quase completamente, restando apenas o piscar de um olho e a sua

¹ Axt, 2011b, p. 112.

² Personagem na vida, autor do livro *O escafandro e a borboleta* (2009). Personagem na arte, protagonista do filme sob o mesmo título.

audição como meios de comunicação com o mundo. Mas ao longo de sua narrativa, é muito sugestiva a visão de que o escafandro de um homem pode ser também outro ou muitos, não apenas um corpo físico... como o apartamento do velho pai de 92 anos que não consegue descer e subir quatro lances de escadas... o cárcere do amigo sequestrado e mantido refém em Beirute, por quatro anos... o amor da mulher mãe de seus filhos, o qual ele rejeita.

Seria demasiado óbvio ao conhecer a vida-obra deste homem, vincularmo-nos diretamente a uma reflexão sobre nossos próprios escafandros ou os escafandros da educação. Porém, o que de fato nos interessa é o movimento de tornar-se borboleta. Se a imaginação e a memória foram chaves na metamorfose de Jean-Dominique, é porque apresentam uma relação de interdependência. Contudo, ainda que a esta altura possa parecer, não é esta relação o principal foco da tese que aqui se delineará. A memória e a imaginação serão tomadas enquanto conceitos a compor o olhar conceitual para uma formação de professores que quer acompanhar o movimento, que quer instalar-se no movimento, mais precisamente aquele do pensamento de um coletivo docente. Ao ter esta primeira face expressa, passamos então à seguinte³.

- - - - - x - - - - -

O que faz com que um corpo vivo alce voo como uma borboleta, libertando-se de qualquer escafandro? A subtração do peso, a leveza. Mas o que significam estes conceitos para a vida humana, o *peso* e a *leveza*? E para a vida do professor, ou das professoras, já que é para elas que se volta o nosso olhar, sendo elas nossas parceiras efetivas em um trajetar coletivo?

Estas questões fazem suscitar uma imagem-lembrança que se apresenta neste presente, um presente que, enquanto continuidade no fluxo da vida, não deixa de conter um passado inteiro, como ensina o filósofo francês Henri Bergson⁴. Uma imagem-lembrança que faz reviver a professora iniciante, em seus primeiros dias na escola. Uma professora que fazia diariamente o caminho partindo do centro da cidade, de onde ia se afastando até chegar ao que se considerava um dos maiores redutos de pobreza e violência da região. Drogas, fome e

³ Neste texto de pesquisa foi difícil padronizar a utilização do pronome, singular ou plural, ora primeira, ora terceira pessoa. O leitor perceberá uma variação, que faz parte da característica de um texto em que muitas vozes falam, as vozes de autores de referência da pesquisa, as vozes dos sujeitos participantes, vozes outras e a voz da pesquisadora afirmando uma singularidade neste diálogo.

⁴ Bergson, 2006.

lágrimas faziam parte da escola e da comunidade, ao lado das alegrias, dos sonhos e das aprendizagens, num jogo de contrastes em que, ora um lado ganhava intensidade, ora outro, ora estávamos frente a uma pluralidade de condições em sala de aula, que era difícil até mesmo discernir o estado em que nos encontrávamos.

A professora se perguntava insistentemente “O que fazer e como fazer?”, ou que temas desenvolver com os alunos (entre oito e nove anos de idade) que pudessem produzir sentidos para eles, conectados às suas experiências, estabelecendo alguma relação com seu cotidiano. Logo nos primeiros dias tratou de observá-los nos diversos espaços da escola e a constatação foi de que a música funk era uma grande influência, de diferentes modos estava presente nos seus corpos, seus gestos, suas brincadeiras.

Muito rapidamente a professora, com suas observações, considerou ter se aproximado de algo constituinte da realidade das crianças. Pensou em realizar, então, um trabalho com letras de músicas funk que enfatizassem aspectos como paz e solidariedade. Cabe dizer que se tratava de uma situação de estágio acadêmico de docência, com duração de três meses, portanto havia uma ansiedade com relação ao desenvolver pedagógico naquela circunstância limitada de tempo, associada a um modo de organização de estágio que implica a elaboração de planejamentos diários e semanais, que atendam aos objetivos de um projeto de trabalho com a turma.

Era necessário conviver com a necessidade de planejar as atividades em sala de aula, mas também havia entendimento de que estes planejamentos poderiam dar espaço ao não planejado. A escolha de trabalho com uma música era tomada como a possibilidade do planejado que poderia dar lugar a um imprevisível, materializado nas expressões espontâneas das crianças. Entretanto, ainda que a abertura a uma escuta das expressões das crianças fosse uma possibilidade, sobretudo as expressões inusitadas que fugiam ao previsto, às respostas esperadas, a professora vivia a experiência de aprender o que isto significa, de tentar aprender o que talvez nunca se aprenda por completo, pelo seu caráter de novidade. O aprender a lidar com o imprevisível parece exigir uma eterna busca de algo que sempre escapa de nossas mãos.

Na tentativa de pôr em prática o que havia pensado, “Livre para voar”, de MC Colibri, foi a música escolhida pela professora. Um curto fragmento da letra dizia: “Quero voar como um passarinho, quero ser livre como um colibri, eu quero amor, quero carinho, eu quero paz e

ser feliz... Eu vim lá da favela, tenho amor por ela, sempre sonhando em cantar, com tanto sofrimento, com garra fui crescendo, hoje tenho meu lugar...”.

Com aquele receio tantas vezes presente para quem inicia mais uma jornada, a professora dirigiu-se à sala portando o rádio com o cd já preparado. Realizaram-se as rotinas (cumprimentar-se, verificar as presenças, escrever a data e as atividades do dia no quadro), encaminhando-se então para o momento de escuta da música, os alunos ainda sem saber o porquê escutá-la e a professora considerando que sabia. Os alunos se mantiveram quietos, surpreendentemente atentos à letra. Para a professora, o momento silencioso ainda não dizia coisa alguma. Eles seguiam calados, e o silêncio começou a preocupar, até que uma aluna enuncia: “Professora, a gente não mora numa favela, aqui é um bairro”.

Diante desta cena, cabe pensar, o que sabemos sobre o que significa a “realidade”? O que sabemos sobre o que seja diagnosticar ou aproximar-se de uma realidade, como a pedagogia historicamente enfatizou enquanto ponto de partida metodológico dos processos educativos? O que significa o “real” e o recorte que fazemos a partir de nosso olhar perspectivado para alcançar uma noção de “realidade”? Outras questões vertem a partir desta imagem-lembrança, mas ponho destaque sobre o peso que o entendimento de realidade impõe sobre nós, às vezes afogados no mar da necessidade de ação.

Enquanto professora, o peso que se impunha não era o dos cadernos e livros, subindo e descendo ladeira, dia de chuva e dia de sol, pulando valetas, desviando do lixo. O peso era o de muitas vezes não saber o que fazer. O que fazer com o aluno violentado? O que fazer com o aluno que rouba? O que fazer com o aluno que não aprende? O que fazer com o aluno que agride os colegas e a professora? O que fazer com o aluno faminto? O que dizer para as crianças? Elas sempre tinham muito mais a dizer...

Lazzarotto⁵ discute o contexto ético-social-político de um sentimento de impotência que emerge no tensionamento com as expectativas do profissional em formação (como o professor), um profissional que não encontra mais lugares de certeza, linhas seguras de estabilidade, já que “... o repertório aprendido não decodifica as problematizações contemporâneas”⁶. O que fazer? É a questão que parece mais recorrente.

Nossa existência é orientada cotidianamente para a ação prática. Estamos sempre atentos a tudo que se relaciona com nossas ações mais imediatas. No entanto, Bergson⁷ nos

⁵ Lazzarotto, 2003.

⁶ *ibid*, p. 225.

⁷ Bergson, 2006.

convoca a pensar que uma característica do nosso olhar voltado exclusivamente à ação prática é que nos faz ver o que ele chamou de uma *realidade imóvel* e dela fazemos a ideia de um universal, partimos para generalizações, como se esta realidade representasse o todo da vida.

Frente à urgência para descobrir o que fazer, de suprir esta demanda de ação tão presente na vida do professor, a operação mais comum é a de fixar pontos norteadores. Para isso, o procedimento utilizado é cortar a *realidade movente* da vida, o real em devir, introduzindo uma descontinuidade naquilo que é puramente fluxo. Deste corte surge uma imagem fixa que denominamos “realidade”, e esperamos que represente a complexidade humana.

O que discutimos a partir da ideia de realidade movente, conceituada por Bergson, podemos também pensar na perspectiva do *Ser-evento* ou *existir-evento*⁸, construção do filósofo russo Mikhail Bakhtin⁹, em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2010). O existir-evento diz respeito a esta existência singular no mundo em que nossos atos são realizados uma única vez, um mundo em-processo-de-ser, que se modifica a cada instante. Esta proposta de reflexão não caminha no sentido de uma equivalência teórico-conceitual, mas enquanto linhas que apontam para uma mesma direção: pensar a vida como um evento, um fluxo contínuo gerador de mudanças ininterruptas, uma complexa arquitetônica que não podemos compreender unicamente através de recortes já realizados no seu todo singular e irrepetível. É preciso ir além para adensar nosso entendimento, reconhecer esta singularidade e tentar tomar dela múltiplas vistas.

Uma convergência entre Bakhtin e Bergson parece estar em torno de pensar o mundo concreto das experiências humanas na articulação com o pensamento teórico-filosófico. E na sua convergência nos fazem ver que a realidade imóvel que postulamos para orientar nossas ações práticas distingue-se da vida em sua realidade movente. Para Bergson, através da nossa percepção sempre vemos as coisas menos as coisas em si, pois só vemos o que interessa à ação, estando nossa capacidade de perceber intimamente ligada à nossa necessidade de agir.

Falávamos do peso que um entendimento da realidade pode nos impor, da demanda educacional por definir a realidade para então agir sobre ela, numa perspectiva transformadora. Neste viés, talvez estejamos negligenciando o fato de que nunca estamos fora da realidade, que todo nosso olhar é orientado em função do lugar único que ocupamos no

⁸ O conceito varia, do ponto de vista da teoria bakhtiniana, conforme a tradução utilizada, mas *Ser-evento* e *existir-evento* tem o mesmo significado.

⁹ Bakhtin, 2010.

mundo, enquanto participantes do existir–evento, e de que as nossas percepções a partir deste lugar sempre são menos que o mundo em si. E faz eco aquela frase: “... a gente não mora numa favela, aqui é um bairro”.

Novamente a esta altura pode parecer que chegamos ao ponto, talvez a discussão do conceito de realidade, a partir de Bergson e de Bakhtin. Mas ainda que não seja este o foco que se pretende delinear na tese, Henri Bergson (1859-1941)¹⁰, filósofo francês, e Mikhail Bakhtin (1895-1975)¹¹, filósofo russo, serão nossos interlocutores. A trama entre o mundo objetivado pelo nosso olhar e a realidade movente da vida em processo de ser é mais uma face a desenhar neste plano da pesquisa, constituindo-se como um dos tópicos desta discussão.

Nos vemos, no campo educacional (mas podemos também pensar na ultrapassagem deste limite para englobar o ser humano e as redes das quais faz parte, os campos pelos quais circula e se faz humano), com a tarefa de exercer uma reflexão sobre a realidade que englobe o movimento incessante, o devir e a imprevisibilidade, o inacabamento, a produção de sentidos, a ética, em oposição a tudo aquilo que enquadra a realidade do homem de forma conclusiva, indiferente às mudanças, insensíveis à possibilidade de criação e de permanente abertura ao vir-a-ser.

- - - - - x - - - - -

Leveza e precisão. O escritor Ítalo Calvino, em sua obra intitulada *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), ao dissertar sobre alguns valores que devemos preservar, diz:

Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa... O único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa

¹⁰Henri Bergson é conhecido como um pensador do *tempo*, que refunde nossas concepções de passado, presente e futuro. As suas obras criticam uma visão “especializada” do tempo, principalmente no campo da filosofia. Sua preocupação se orienta para a criação de conceitos mais conectados à vida em movimento, desviando de uma lógica determinista, que tudo quer prever e medir. Suas obras, com uma nova visão da filosofia e do seu método, foram inspiradoras de filósofos paradigmáticos do século XX, como Gilles Deleuze.

¹¹Mikhail Mikhailovich Bakhtin é mais conhecido na academia como um pensador das questões da linguagem e da teoria literária, pela densidade de conceitos originalmente formulados em seus estudos, como *dialogismo* e *polifonia*. Mas nos últimos anos temos acesso a uma visão mais abrangente de Bakhtin, com a publicação de um texto de sua autoria que expõe um filósofo preocupado com a questão ética para além das indagações estéticas. Este texto é “Para uma filosofia do ato responsável”. É crescente a produção brasileira de livros inteiros dedicados às questões bakhtinianas, a cada ano. Na bibliografia desta tese encontra-se apenas uma parte destes textos, que demonstram a vigorosidade do pensamento de Bakhtin.

com sandálias aladas... Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento...¹²

Imerso na mitologia, o literato fala da leveza de alma necessária para ser um Perseu dominador de monstros, que não se deixa tornar pedra. Flutuar, deixar-se levar pelos percursos do vento é seu modo de preservar-se e não se tornar estátua de si mesmo. O que nos remete a pensar que, se aquele recorte que realizamos na vida, na tentativa de encontrar um apoio para sustentar nossa ação, ao qual chamamos “realidade”, muitas vezes nos remete a um inevitável peso da existência,

... cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle.¹³

Calvino faz um vasto percurso na literatura para encontrar nela uma função existencial, a busca da leveza como reação ao peso do viver. Encontra em grandes nomes da literatura como Cavalcanti, Shakeaspeare e Voltaire, homens que criaram a leveza nas suas histórias, nos seus poemas. Ele vê na literatura um dispositivo que ela mesma perpetua durante séculos, o voo a outro mundo, a relação com o ar, com a leveza. Mas de modo algum esta leveza está associada ao vago, pois sua característica maior é a precisão, tal como a leveza precisa que pode ser contemplada no voo de um pássaro ou de uma borboleta. Como nas palavras de Manoel de Barros, que abriram a tese, “... elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo”.

Assim como encontramos Ítalo Calvino na literatura, preocupado com a leveza e a precisão do escrever, do texto, da arte poética, encontramos, na filosofia, Bergson e Bakhtin preocupados com a leveza e a precisão do pensamento.

Bergson introduz a obra *O pensamento e o movente* (2006) explicitando seu descontentamento com os sistemas filosóficos, pois analisa que estes são demasiadamente largos, desconectados das experiências concretas. Quando se trata de pensar a vida em sua realidade movente, esses sistemas se tornam imprecisos, pois se cria um vazio entre as explicações filosóficas e aquilo que é da ordem do vivido. Em oposição à imprecisão, quando os objetos são abarcados em sistemas amplos e generalizados, a precisão advém quando são

¹²Calvino, 1990, p. 16.

¹³ *ibid*, p. 19.

percebidas, além das regularidades, as singularidades do objeto, levando à criação de novos conceitos mais adaptados às ondulações do real.

Um pensamento leve e preciso é um pensamento capaz de acompanhar o liberto da borboleta, ao invés do pensamento que quer “... dissertar sobre o envoltório do qual se libertará a borboleta volante, cambiante, viva”, para encontrar sua “... razão de ser e seu remate na imutabilidade da película. Retiremos, pelo contrário, o envoltório. Despertemos a crisálida”¹⁴.

O exercício de um pensamento leve e preciso, um *exercício estético-filosófico* que nos liberte do escafandro que pode ser a realidade como estamos habituados a vê-la, produzindo um olhar outro, constitui também uma das faces que se pretende delinear, tanto enquanto exercício das professoras em formação quanto da própria pesquisadora autora da tese. O exercício de um pensamento leve e preciso, um exercício estético-filosófico que nos liberte do escafandro que pode se tornar nosso trabalho docente e nosso trabalho de pesquisa, quando a criação não conquista seu lugar de afirmação, e um conjunto de recortes desconectados nos levam à reprodução de práticas para instaurar alguma coerência naquilo que fazemos.

- - - - - X - - - - -

No decorrer do ano de 2011 tive a oportunidade de acompanhar, enquanto formadora de um grupo de professoras em serviço na educação infantil, os percursos de um trabalho docente em que se buscou constantemente a precisão e a leveza, tal como o faz Perseu que vence a Medusa através de sua capacidade de se tornar leve, flutuante.

As professoras lançaram-se a alçar voos com seus alunos pequenos, de cinco a seis anos de idade, através da criação de um personagem que desenha seus trajetos no céu, de um ponto a outro do planeta, o *Fernandinho*. As crianças e as professoras realizaram um registro destes voos através da escrita de diversas cartas. As trocas de correspondências das crianças com o personagem andarilho e aventureiro se deram ao longo de todo o ano e acabaram por dar corpo a um livro organizado pelas professoras envolvendo, além das cartas, outras produções das crianças, como desenhos, pinturas, fotografias, textos escritos no computador e textos escritos pelas famílias.

¹⁴ Bergson, 2006, p. 11.

O referido grupo de professoras em formação atuava numa escola da rede pública municipal de Mato Leitão, no Rio Grande do Sul. Tratava-se de quatro professoras responsáveis por um grupo de 42 alunos, divididos em duas turmas do nível 6 da educação infantil (Nível 6A e Nível 6B). A formação continuada, em serviço, destas professoras, se realizou através de um convênio do município com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, para implementação do Projeto Civitas, sob coordenação da professora Margarete Axt.

O Projeto Civitas é desenvolvido desde o ano de 2002 pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC, em parceria com secretarias municipais de educação e agências de fomento à pesquisa. Em 2011, pesquisadores do projeto Civitas realizavam a formação de professores vinculados ao sistema público de ensino em três municípios: Estrela, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul. Em 2012, os três municípios renovaram o convênio, bem como em 2013 continuaram no projeto os municípios de Estrela e Mato Leitão, o que denota o caráter de continuidade desta parceria, que se estende já há alguns anos.

Estes municípios firmaram convênio de cooperação pesquisa-formação com a UFRGS, tendo em vista a formação continuada de professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de equipes de gestores das escolas. Para tanto, os professores dividem-se em grupos de estudos sob responsabilidade de pesquisadores do LELIC (pós-graduandos), que atuam também como formadores.

Os encontros dos grupos são realizados com uma periodicidade quinzenal, em média, que varia de acordo com a organização de cada município para tornar possível a liberação dos professores, no quadro de sua carga horária de trabalho na escola, com vistas à participação nos grupos de estudos. Os grupos iniciam seus encontros em março, concomitantemente com o início das aulas, e os finaliza no mesmo período de encerramento do ano letivo, em dezembro. Portanto, é no contexto de uma escola de educação infantil participante deste projeto que se realiza a presente pesquisa, considerando minha inserção como formadora.

No Civitas se tem trabalhado para que o projeto possibilite uma vivência distinta dos modelos formativos geralmente disponíveis, como seminários, congressos e mini cursos, ao priorizar um trabalho com pequenos grupos, num processo contínuo, que consolide um espaço de pensamento na escola.

Partindo da universidade, a chegada à escola, nosso local de trabalho, acontece após aproximadamente duas horas e meia de viagem. O verde é predominante na paisagem vista da janela do ônibus em velocidade. Este tempo de viagem que antecede cada encontro com o grupo de professoras é um tempo amigo, sempre preenchido com os pensamentos indagadores em torno do que poderá ser vivido e experimentado, ainda que efetivamente nunca saibamos a priori o desenrolar do encontro. A única certeza é o acolhimento com um chimarrão carinhosamente preparado que jamais faltou a este momento.

Primeiro desembarcamos na cidade de Venâncio Aires, para então tomar um táxi que nos leva a Mato Leitão, caminho que o ônibus vindo de Porto Alegre ainda não percorre. O taxista também já se tornou um amigo, diversas vezes manifesto curioso para entender o que as duas moças vão fazer, quinzenalmente, na pequena cidade vizinha. A segunda moça foi nossa parceira, estudante de pedagogia e bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa. Sob diferentes formas, dissemos que trabalhamos com as professoras, e ele continua interessado. É justo lembrar deste quase personagem, que tantas vezes nos ajudou quando a conversa no grupo se estendeu e quase perdemos o último ônibus da volta a Porto Alegre. Ele é pontual, à nossa espera para o retorno já à noite, nós nem tanto, eternamente lutando contra o tempo cronológico.

Uma das questões de pesquisa que o projeto Civitas vem produzindo coletivamente se refere às possibilidades de uma efetiva articulação do pensamento teórico-filosófico na formação do professor. A preocupação recai sobre a distância entre o mundo da teoria, com seus conceitos e sistemas, e o mundo onde nossos atos são realizados, com toda a sua imprevisibilidade e singularidade. Neste sentido, Axt¹⁵ problematiza: “Como pode o ser humano concreto, cada um de nós – o pesquisador da academia, o professor da escola, os alunos -, *de dentro* do mundo da vida, do lugar onde a nossa vida acontece, incorporar o (possível) conhecimento teórico em comunhão com nossa real vida-de-dentro como cognição responsável?”.

Para fazer frente a estas questões convergentes, no âmbito do Civitas especificamente, procura-se dar acolhimento à coexistência de diferentes modos de pensar. Nas palavras de Axt & Martins¹⁶, a ideia é “... insistir em processos que *forcem o pensamento a pensar*, este sim buscando construir soluções próprias a cada contexto particular de sala de aula”. Opera-se com aquelas teorias que colocam a problematização do mundo da vida com seus eventos

¹⁵ Axt, 2011a, p. 47.

¹⁶ Axt & Martins, 2008, p. 137.

singulares e imprevisíveis em primeiro plano. Encontram-se neste rol autores como Henri Bergson, Gilles Deleuze e Mikhail Bakhtin. Trata-se de, conforme Axt¹⁷, “... partir do mundo da vida para pensar e compreender o ser vivo concreto que age do seu lugar espaço-temporal histórico, único enquanto habita o Ser-acontecimento em processo de Ser, o presente passando, a realidade em fluxo como um constante movente, o tempo em contínuo devir...”.

Axt aponta, em outro texto, para a importância de que situemos este lócus de nossa problematização, enquanto alunos, professores, formadores e pesquisadores, sobretudo, “... no próprio movimento em curso nos contextos de existência aqui-agora da ação educativa, ali onde os processos fluem”¹⁸. A pesquisa encaminha-se no sentido de *trajetar trajetos coletivos*, implicados com o *outro*, pautados na responsabilidade ética com o campo empírico. Vislumbramos com a autora a possibilidade de compor com o contexto em sua mobilidade, para produzir novos conceitos, com a força da leveza e da precisão do pensamento. Assim, compor com o contexto em sua mobilidade “... é implicar-se profundamente com ele: ato ético de empatia, simpatia radical, de encontros com o *alter*, reverberando possibilidades criativas em potência para o agir e o enunciar de um coletivo”¹⁹. Esta indicação serve tanto para o trabalho de formação diretamente com o professor, quanto para a pesquisa conciliada com a formação, que a tem como lócus de investigação.

Portanto, este é o campo de tensão que nos inquieta e faz acontecer a pesquisa, que pergunta: *Como o exercício estético-filosófico, no percurso de uma formação continuada, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula?*

O exercício estético-filosófico entendido como exercício em que se inventam caminhos para pensar a realidade movente e o existir-evento da vida, no contexto da formação de professores; exercício que se dá na inversão do sentido habitual do pensamento, criando um espaço e um tempo outro na escola; exercício estético-filosófico, suas possibilidades de acontecimento e como se relaciona com a criação de modos de trabalhar em sala de aula, com as crianças pequenas. Este é o foco que nos interessa, mas que será tratado com o suporte das questões levantadas anteriormente: implicações da memória e da imaginação, a trama entre o mundo objetivado e a realidade movente da vida, a produção de um olhar outro, conectado a um pensamento leve e preciso.

¹⁷ Axt, 2011a, p. 50.

¹⁸ Axt, 2011b, p. 111.

¹⁹ *Ibid.*

Vislumbramos o trajetar de um grupo de professoras que fala de seu cotidiano, relata suas inquietudes, discute conceitualmente, cria seus modos de trabalhar e está assim criando um espaço e um tempo outro na escola. Portanto, objetiva-se na pesquisa olhar para os percursos de um grupo de professores da educação infantil, em situação de formação continuada, buscando dar visibilidade:

- (i) ao exercício estético-filosófico em processo neste grupo;
- (ii) à criação de modos de trabalhar em sala de aula, pelas professoras em formação;
- (iii) às relações entre o exercício estético-filosófico e o criar no trabalho docente.

Contávamos sobre o trabalho de um grupo de quatro professoras, nossas parceiras da pesquisa. É a partir de: (i) nossos diálogos nos encontros de estudos e formação (transcritos para fins da pesquisa) bem como as produções escritas durante estes encontros; (ii) produções escritas em ambiente virtual de suporte à formação; e (iii) livro das cartas trocadas entre o personagem Fernandinho e as crianças (sob o título “Viajando com o Fernandinho”) organizado pelas professoras, que pretendemos traçar os movimentos de um coletivo docente em ação, relação e exercício de pensamento.

Quanto à fundamentação teórica, encontramos em Henri Bergson e em Mikhail Bakhtin dois estudiosos que nos auxiliam a discutir o exercício estético-filosófico enquanto um conceito relevante na formação de professores. Esta tendência de articular os pensamentos de Bergson e de Bakhtin ao campo da formação vem sendo discutida por Axt²⁰, cujos trabalhos também utilizamos como referência na presente tese.

----- X -----

Após explicitar o problema e os objetivos que orientam a construção da tese, retorna mais uma imagem-lembrança.

Uma viagem, destino Paris, julho de 2011. Na ausência de companhia, a expectativa dos encontros, ainda que fosse o encontro consigo mesmo. Um único livro na mala, *Seis propostas para o próximo milênio*, e quatro semanas para refletir sobre quais valores deveria preservar, entre aqueles enumerados por Calvino. Conscientemente, o que mais foi buscar era a leveza, que parecia lhe faltar.

²⁰2005, 2007, 2008, 2011a, 2011b

Como diz Rolnik²¹, mal conseguimos articular um certo jeito de nos “ajeitar” na vida e ele já caduca, estamos sempre em busca de algo para ser alcançado. Uma viagem talvez tenha sido o jeito de investir em outra linha e inventar outro modo de existência, abrir-se a novos encontros de trajetórias.

Sentada nas escadarias do Musée D’Orsay, primeiro local de visita no roteiro um pouco amarrotado, pensava em tudo o que poderia fazer, ao mesmo tempo em que se divertia com as esquisitices de um comediante que fazia graças com as pessoas que passavam em frente ao museu. Careca e com um protuberante bigode branco, cômico já à primeira vista, certo momento o homem olha fixamente para a sua direção, provavelmente havia encontrado na plateia seu próximo alvo de zombaria. Imediato foi o sentimento de que deveria entrar no museu. Ao levantar-se, olha-o discretamente, que apenas sorri amigavelmente e faz o gesto de despedida, ao qual responde.

A ansiedade para a entrada se dava em duas instâncias. A primeira, de ter a certeza que seus olhos seriam contempladores de uma imensa beleza. A segunda, mais propriamente uma vertigem sempre presente ao entrar em museus. O medo justamente dessa imensidão, de que os olhos e o corpo inteiro não fossem suficientemente atentos e sensíveis para relacionar-se com as obras captando aquilo que elas dizem sobre a história, sobre o mundo, sobre a condição humana. Os áudio guias, guias escritos ou guias humanos, achava que não resolveriam, a princípio, seu problema. Pensava que há muito mais naquele lugar do que é de fato dito ou escrito. Haveria método para alcançar aquilo que não se sabe exatamente o que é? Como encontrar, se não se sabe o que se procura? Sobre isso pensava quando sentada nas escadarias, durante os intervalos do espetáculo.

Durante a entrevista do filósofo Gilles Deleuze à Claire Parnet, quando conversam sobre o conceito *Alegria*²², temos uma reflexão de Deleuze sobre a efetuação de nossa potência: “Eis o que é a queixa: ‘O que está acontecendo comigo é grande demais para mim’... A velha senhora que se queixa de seu reumatismo está, na verdade, querendo dizer: ‘Que potência está se apoderando da minha perna e que é grande demais para que eu a suporte?’”.

Deleuze, inspirado em Baruch Spinoza, diz que a queixa é como uma *tristeza*, resulta de um poder sobre o ser humano que não o deixa efetuar sua potência. É uma maneira de

²¹ Rolnik, 1986.

²² Na entrevista, conhecida como o *Abecedário Deleuze*, é o momento de diálogo marcado pela letra J. O “J” de *Joie*, que significa *Alegria* em francês. Fonte: <http://intermidias.blogspot.com.br/2008/01/o-abecedario-de-gilles-deleuze.html> (acesso em 09 de novembro de 2013).

dizer: “O que é isso que é tão mais forte que eu e que não permite efetuar minha potência?”. Já a *alegria* é a efetuação de sua potência. A alegria ou a tristeza consistem em questão de graus de efetuação de potência, para mais ou para menos.

Nesta perspectiva, a alegria em uma viagem pode ser justamente esta, a de efetuação de potência. E mais uma possibilidade de estar frente a coisas que parecem tão imensas que assustam, ao mesmo tempo em que inebriam. Mas como tornar a tristeza uma alegria? Como suportar aquilo que parece imenso demais para os olhos, para o coração, para a alma? Bilhete na mão e cruzar a passagem era uma oportunidade para compreender.

Começou sua caminhada na galeria à esquerda, logo se emocionou ao ver os quadros de Van Gogh, longo tempo esteve parada à sua frente. Assim precisaria de dois meses para completar a visita, mas esquecer o tempo cronológico e permitir-se enfeitiçar pelo objeto foi também uma experimentação. As horas passavam ao andar pelas galerias, o olhar nas histórias de homens e mulheres contadas através da aparente imagem estática. Como escreveram Carvalho e Bufrem²³, “... ao considerar que se olhar para uma pintura é equivalente a ler, essa é uma forma criativa pela qual não apenas se transformam imagem em palavras, sons e sentido, mas em sentido e histórias”.

As sensações diante de cada tela não eram exprimíveis pelas palavras. Estava só, não compartilhava comentário algum, apenas contemplava e sentia. Assim seguia seus trajetos, percorrendo o entorno do museu, até uma parada diante da obra *Un atelier aux Batignolles*, de Henri Fantin-Latour. É como se estivessem vivos, pensou.



Figura 1. *Un atelier aux Batignolles*, Henri Fantin-Latour, 1870
Fonte: Web²⁴

²³ Carvalho e Bufrem, 2006, p. 47.

²⁴ http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Henri_Fantin-Latour_006.jpg (acesso em 03/02/2012).

Mas não estava só na admiração da obra, logo observou ao seu lado uma família, aparentemente mãe, pai e dois meninos. Sobre o que conversavam? Sobre a obra. O suposto pai chamava atenção para os traços, para as cores, para as expressões. Cada fragmento do quadro era minuciosamente explorado e apreciado. As múltiplas tonalidades de preto existentes na tela impressionaram as crianças, e o pai indagava, afinal, como era possível que apenas com o preto se produzisse tais efeitos? E que outras cores estavam presentes no quadro? Por segundos viajou-se no mundo do preto. E os olhos daqueles homens reunidos? O que cada olhar exprimia? O que pensavam? O que faziam reunidos? Qual seria a imagem na tela do pintor? Seguiu...

A cena que se compunha naquele momento era a de dois meninos atentos ao homem entusiasmado com suas questões, suas descobertas, sua própria imaginação, e alguém ao lado, totalmente alheio a quem eram aquelas pessoas que também caminhavam pelo lugar, mas grata por ajudá-la a ver aquilo que não via até então. Esteve ao seu lado visitando mais algumas obras, aproveitando cada intervenção que a guiava numa nova viagem pela arte do século XIX. E assim tomou o costume de andar pelos museus sempre querendo se aproximar de um adulto que conversava com uma criança sobre o que estava vendo. A sua alegria era quando os encontrava, nova efetuação de potência.

Ao narrar este acontecimento, assim que retornou da viagem, em um encontro do grupo de estudos e formação do projeto Civitas, uma professora imediatamente lembrou-se do texto “A função da arte”, de Eduardo Galeano²⁵:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Este dia marcou a retomada do segundo semestre de trabalhos com o grupo de estudos e formação de professores do projeto Civitas na Educação Infantil do município de Mato Leitão, no qual me encontrava como formadora²⁶. O personagem Fernandinho, criado pelas

²⁵ Galeano, 2011, p. 15.

²⁶ Aproveitamos para retomar a informação de que se tratava do segundo semestre do ano de 2011, pois o trabalho desenvolvido durante este ano que é o foco da pesquisa, embora tenhamos mencionado a continuidade do trabalho de formação de professores do projeto Civitas, nos anos subsequentes.

professoras logo no início do ano, inspirado no livro “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo, já tinha realizado diversas viagens e trocado muitas cartas com as crianças, até então. Nestas cartas ele contava sobre suas viagens e as crianças respondiam com perguntas sobre os lugares por onde tinha passado. As quatro professoras, das duas turmas de nível 6 da escola, escreviam juntas as cartas do Fernandinho enviadas para as crianças, preocupando-se com cada detalhe, cada palavra, assumindo o papel de uma criança viajante, criando seus modos de encarnar o personagem, torná-lo vivo. As crianças, por sua vez, eram contempladas com cartas de uma criança que viaja pelo mundo. Para elas, na sua imaginação, o personagem-criança-Fernandinho existia, jamais se questionou o contrário.

A primeira carta do Fernandinho, recebida no dia 21 de março de 2011, dizia:

Olá criançada do Nível 6

Fiquei sabendo que vocês são crianças muito curiosas e inteligentes. Quando eu tinha a idade de vocês eu também desejava conhecer muitas coisas e lugares. Por isso resolvi convidar vocês para serem meus amigos, o que acham?

Vocês querem me conhecer melhor?

Quero muito conhecer vocês.....poderiam me mandar uma carta de volta?

Para isso vou pedir para a professora de vocês contar a história As aventuras do avião vermelho, sabem quem é o personagem principal da história? Sou eu o Fernandinho.

Boa leitura e até outro dia.....

Um grande beijo no coração de vocês.

A partir daí leu-se o livro, e em seguida o Fernandinho deixou de ser o personagem de Veríssimo para se tornar o personagem das crianças e das professoras. O momento de escrita das cartas pelas crianças, em resposta ao Fernandinho, mesmo que ainda não alfabetizadas, era um grande evento, pois entusiasmadas pediam às professoras que escrevessem o que estavam ditando. As professoras escreviam no quadro, de um modo que levou as crianças a se implicarem no seu processo de alfabetização, ainda que não fosse esta a principal intenção. Vemos nas cartas que elas tratavam o personagem como um amigo, e não hesitavam em querer lhe contar sobre a sua vida. O sentido atribuído à escrita, através das cartas, fez com que as próprias crianças demandassem a aprendizagem das letras para poder se comunicar com seu amigo Fernandinho. Ao final do ano, as crianças começam a escrever cartas nos computadores instalados nas salas de aula.

Muitas cenas intrigantes se produziram com esta história, tive oportunidade de vê-las e escutá-las por diversas vezes, assim como muitos registros, de diferente natureza, se produziram. Um dia, inesperadamente, também recebi uma carta do Fernandinho. Tornamo-

nos amigos. Ele se constituiu um dedicado escritor de cartas e incentivador de outros dedicados escritores, como as crianças e as famílias, se constituíram como “escrevedores da imaginação”, conforme nomeado pelas professoras do nível 6.

Conversávamos, nos encontros de estudos e formação, sobre estes trajetos do Fernandinho com as crianças. E a estas experimentações em sala de aula buscávamos articular as discussões teóricas e conceituais. Mas foi a partir daquele encontro na abertura do segundo semestre que enveredamos pelos caminhos de pensar o personagem Fernandinho como um viajante pelo céu, que ajuda as crianças a ver o mundo. Com ele as crianças viajaram para a Lua, Ilha de Páscoa, Amazônia, Nordeste brasileiro, África, Rio Grande do Sul e Antártida. Já é possível adiantar que toda a discussão que será empreendida no capítulo 4 da tese lança um olhar sobre este momento do trabalho, em especial referindo-se ao segundo semestre, quando os encontros do grupo de estudos e formação com as professoras foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Fernandinho, através de suas cartas, contava o que via nas viagens, esta imensidão do mundo capturada nos olhos de um personagem andarilho, escrevendo sobre o que o impressiona, o que desperta a curiosidade, o que é inusitado. As crianças, por sua vez, motivaram-se a realizar pesquisas e também enviavam cartas ao Fernandinho contando sobre o lugar em que vivem, sobre o que veem no seu meio, criando até questões e charadas para que ele respondesse.

As professoras relataram diversas vezes que, embora fossem elas que escrevessem as cartas em nome do Fernandinho, ainda continuavam a se questionar se ele realmente não existia. A existência física do Fernandinho foi um tema de discussão no grupo. Fernandinho teria um rosto, um corpo? Como é o Fernandinho autor das cartas? Sinto-me, com estas indagações, convocada a uma reflexão na qual Bakhtin será um importante interlocutor, inclusive a partir de seu texto *O autor e a personagem* (2003)²⁷, o qual foi escrito no mesmo período em que *Para uma filosofia do ato responsável*, fazendo parte do mesmo projeto filosófico. Outro texto fundamental de Bakhtin é a respeito dos *Problemas da Poética de Doistoévski* (2002). São visíveis as ressonâncias entre os textos, bem como a abertura para uma discussão sobre a construção do personagem e a autoria, que implica diretamente na problematização de um exercício estético-filosófico.

²⁷ Publicado na coletânea *Estética da Criação Verbal* (2003), conforme referências.

No grupo, vimos emergir uma escrita docente peculiar, diferente da escrita que as professoras faziam até então na escola, escrita de projetos, relatórios, avaliações ou escritas para fins administrativos. Que escrita é essa? Mais uma questão que a tese deseja percorrer, que vemos relacionada a um modo de pensar que se produziu no grupo, no movimento de um exercício estético-filosófico marcado no coletivo. A realização final daquele ano letivo na escola, um final sempre provisório, foi a organização de um livro, pelas professoras, reunindo as cartas e outras produções das crianças e seus familiares. O livro é uma nova escrita, para além das cartas, um outro momento de criação que iremos analisar.

- - - - - x - - - - -

Uma viagem a Paris faz lembrar, ainda, dois personagens, pelo aparente antagonismo ao qual podem nos remeter. Caio Fernando Abreu escreveu “Paris não é uma festa”, um conto que marca a distância entre um homem viajante e uma mulher consumida pelo próprio trabalho.

Personagens sem nome, apenas ele e ela. Ele, recém chegado de uma viagem de dois anos à Europa. Ela, uma mulher ocupada, perdida entre centenas de papéis e livros. Ele a procura em seu escritório, onde começam um diálogo permeado por poucas palavras e um tenso silêncio recorrente. Ela pensava que ele teria coisas extraordinárias para contar, mas no desenrolar da conversa tudo o que ele diz parece óbvio demais... Paris não é uma festa, mas tem a torre Eiffel, Montmartre, o Quartier Latin, o boulevard Saint-Michel, o Café de Flores, árabes... E Londres, Londres tem Piccadilly Circus, Trafalgar Square, o Tâmbisa, Portobello Road, o Hyde Park, bombas e árabes... Ela se irrita, dois anos fora e é isso que ele tem para contar.

Parece intenso o desânimo da mulher em meio a desordem de seus papéis e livros espalhados sobre a mesa, ascendendo um cigarro após o outro e tomando, consecutivamente, xícaras de café preto. Na rua, as nuvens carregadas anunciavam chuva. Sem muito para estender a conversa, ela oferece uma carona. Imediatamente ele questiona, “Você tem carro agora?”, e conclui, “Você subiu na vida”.

Caminhando pela sala, por vezes parecia não ouvi-la. Ele para em frente à janela e retira seus óculos escuros. Ela olha para seus olhos e percebe que estão diferentes,

transmitiam alguma coisa como paz ou desencanto. “Você mudou!”, ele responde, “Tudo mudou”.

Longe de uma análise literária ou mesmo de uma análise psicológica da trama, a presença destes personagens aqui se dá apenas na tentativa de expressar algumas questões: Por que a liberdade de um viajante parece se contrapor à rotina do trabalhador? Por que para um trabalhador, como o professor, às vezes parece que nada muda? Qual o sentido do que fazemos? Aquilo que fazemos faz parte daquilo que nos tornamos, a cada momento da vida? É possível fazer do trabalho uma atividade criadora de modos de existência abertos ao inacabamento, ao vir-a-ser, à produção de sentidos e realidades outras?

Mesmo que a intenção seja mais provocativa do que propriamente obter uma resposta para estas questões, elas apontam para algo que é fundamental em nossa pesquisa, do ponto de vista da criação de um modo de existir, de estar no mundo, ao mesmo tempo em que se cria um modo de trabalho.

As professoras parceiras desta pesquisa, trabalhadoras em uma escola de educação infantil, não deixaram de ser também viajantes. Estiveram implicadas na criação de um modo de trabalhar que deu vazão, concomitantemente, a um modo “viajante” de estar na escola e de estar na vida.

Nem tudo na educação das crianças pequenas precisa girar em torno de rotinas. Nem todo o trabalho é necessariamente regido pela repetição constante. Acreditamos na possibilidade de fazer do trabalho docente um ato de liberdade, invertendo a direção que aponta apenas para o já conhecido. Gostaríamos de incluir esta discussão em nossa mala de viagem, que já transborda, mas faremos o possível para conseguir carregá-la, porque nela há coisas muito preciosas para nós.

Quando nos referimos à possibilidade da emergência de um exercício estético-filosófico, atribuímos a este exercício também a dimensão da criação de um modo de relacionar-se consigo e com o mundo, de existir no mundo, assim como a criação de um espaço e um tempo outro para o pensamento. Para Bakhtin, o ser humano completa e é completado na relação com a alteridade. Na medida em que entra em relação com o *outro*, completa este *outro* ao mesmo tempo em que é completado, produzindo um acabamento, ainda que provisório, de sua existência. Da mesma forma, é possível completar a si mesmo, ao ver-se como *outro*, ao olhar para si desde uma nova perspectiva, como um personagem na vida. A criação de um acabamento de si está sempre em relação de tensão com o

inacabamento constitutivo do ser humano. A cada momento é possível criar um novo modo de existência, reinscrever-se no horizonte, diferir.

No curso do exercício realizado no grupo de formação, inverter o sentido do pensamento para a apreensão de uma realidade movente parece implicar na criação de um modo de trabalho que opera, ao mesmo tempo, sobre o modo de ver a si mesmo e ao *outro*, de produzir-se esteticamente.

Finalizo este capítulo introdutório anunciando que no capítulo 2 trataremos a reflexão metodológica que sustenta a tese. No capítulo 3, aprofundaremos a conceituação daquilo que nomeamos como exercício estético-filosófico na formação continuada de professores, a partir de produções escritas das professoras realizadas nos encontros do grupo de estudos e formação ou publicadas no ambiente virtual de interação à distância. No capítulo 4, discutiremos a criação do personagem Fernandinho bem como as relações dialógicas entre o plano da sala de aula e o plano do grupo de estudos e formação, a partir dos diálogos transcritos, das cartas trocadas entre Fernandinho e as crianças, e de diversas imagens do trabalho realizado em sala de aula reproduzidas a partir do livro “Viajando com o Fernandinho”.

2 METODOLOGIA

Este capítulo é voltado à construção metodológica e está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos o projeto Civitas, ao qual está vinculada a tese, resgatando a história e a abordagem teórica-metodológica deste projeto de pesquisa e formação continuada de professores. Na segunda, relatamos a inserção do Civitas na educação infantil, com a formação de um grupo de professoras, detalhando o lócus de investigação da tese. Na terceira, descrevemos o material empírico e desenvolvemos os princípios teórico-metodológicos que norteiam a especificidade da presente pesquisa. Portanto, é importante ressaltar que estamos falando em duas abordagens metodológicas: a primeira, a metodologia de formação de professores do projeto Civitas, que envolve também o modo de pesquisar do grupo LELIC/UFRGS; e a segunda, a metodologia da pesquisa desenvolvida nesta tese, que se fundamenta também neste modo de pesquisar.

2.1 O PROJETO CIVITAS

A história deste projeto acadêmico de pesquisa e de formação docente também compõe a tese, na medida em que é no escopo deste projeto que ela se constitui, dialogando com as produções do Civitas ao mesmo tempo em que afirmando uma posição singular de autoria.

O projeto Civitas, em desenvolvimento pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC/UFRGS tem buscado desviar da filiação hierárquica entre pesquisa acadêmica e extensão universitária, que prevê, em seus moldes tradicionais, o planejamento, o desenvolvimento e a validação de produtos e os achados, em nível de laboratório, e somente após a conclusão destas etapas, a aplicação do “produto” junto ao seu público-alvo²⁸.

A metodologia do Civitas se divide em três planos integrados, a saber: a) na sala de aula da educação básica, envolvendo as experimentações realizadas pelos alunos e pelos

²⁸Axt, 2007.

professores; b) nos grupos de estudos dos professores, enquanto uma opção formativa; e c) nas pesquisas acadêmicas, desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores. A seguir, uma breve explicação destes planos.

2.1.1 Plano da sala de aula

A proposta que deu origem ao Civitas (cujo título nasceu da abreviação de Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação) estava calcada na intenção de produzir um editor *on line* de cidades, o *Città*, voltado para alunos do quarto ano do ensino fundamental, devido à centralidade da temática “município” no currículo em tal etapa escolar. A construção de uma cidade virtual vista como possibilidade de inclusão da informática educativa na escola, pelo viés de uma apropriação das novas tecnologias, pelos alunos, com o envolvimento, ao mesmo tempo, de conceitos como cidadania, ecologia e preservação ambiental.

Ao lado do desenvolvimento do *Città*, iniciou-se um diálogo com professores e alunos, através da cooperação com as Secretarias de Educação de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul: Venâncio Aires e Mato Leitão²⁹. Esta parceria iniciou com o interesse do projeto em discutir com os professores e suas respectivas escolas sobre como trabalhar a temática “município” utilizando as tecnologias digitais, assim como as possíveis estratégias de apropriação das mesmas nos contextos educativos. Este envolvimento com os professores, se estendendo também aos alunos e suas produções em sala de aula, veio a afirmar a interface pesquisa/formação no Civitas, na medida em que os professores interessados foram convidados a participar em grupos de estudos e formação com os pesquisadores do projeto, apoiados por suas respectivas secretarias de educação. A preocupação era pensar com os professores uma metodologia em sala de aula que soubesse trabalhar com a diversidade de ideias e pontos de vista, com a multiplicidade de interesses e as diferenças nos processos de ser, agir, sentir que envolvem as relações ensino-aprendizagem.

O resgate histórico do projeto Civitas interessa para esta tese na medida em que explicita de que forma nasceu a proposta de cooperação com escolas públicas e o enlace entre pesquisa e formação de professores. A proposta do Civitas não nasceu de um pesquisador

²⁹O projeto Civitas foi oficializado como Parceria Pesquisa-Formação (PPF) desde 2002 em Venâncio Aires, e desde 2003 em Mato Leitão, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Na continuidade do projeto, o município de Mato Leitão firmou Convênio de Cooperação Pesquisa-Formação (CCPF) diretamente com a UFRGS no ano de 2004, e o município de Venâncio Aires em 2005.

individual, mas de um grupo de pesquisa. Muitas vezes observamos que a ação individual de um professor na escola, na tentativa de criar projetos, discutir, refletir e compartilhar com seus colegas, não ganha potência pela solidão que este professor enfrenta, pela falta de apoio necessário para concretizar projetos que deveriam envolver toda a escola para alcançar seus objetivos. Da mesma forma pensamos que possa acontecer na universidade, e não era este o caminho que gostaríamos de trilhar. Portanto, esta tese nasce como o resultado do trabalho de mais um pesquisador que se uniu a um grupo de pesquisa para pensar questões da escola e promover intervenções neste espaço educativo.

Retornando ao plano da construção de cidades virtuais, logo no início do projeto houve uma primeira tecnologia utilizada pelas turmas de quarto ano (enquanto se desenvolvia o software, que ainda não estava disponível para uso nas salas de aula): a maquete. Todavia, observa-se que o trabalho com maquetes, na escola, costumeiramente é orientado em função da representação tridimensional de um determinado espaço. Tendo em vista este enfoque dado ao papel da maquete no ensino, as professoras participantes do projeto entenderam, inicialmente, que as cidades criadas em maquete deveriam “representar” a localidade ou o município em que os alunos viviam. De acordo com Axt et. al.³⁰: “As ‘escapadas’ em novas experimentações, explorando o inusitado, como tentativas de ultrapassar o plano representacional, não passavam de atividades pontuais, cuja duração era interrompida, e a rotina da transmissão de conteúdos era retomada”.

Neste sentido, ao longo de um trabalho de discussão nos grupos de estudos, com as professoras, foi sendo operado um deslocamento da perspectiva exclusiva da representação, e as cidades passaram a ser inventadas, sem necessariamente manter relação de cópia com um determinado espaço concreto. E o que se observou, nestas experimentações, foram alunos discutindo, negociando, cooperando, trabalhando coletivamente. Cresceram cidades virtuais, imaginárias, que tinham espaços rurais, espaços urbanos, casas, indústrias, hospitais, escolas, igrejas, praças, animais, e que eram habitadas por povos que tinham a sua história, a sua origem, seus costumes e peculiaridades³¹.

³⁰ Axt et al, 2008, p. 8.

³¹ Duas teses de doutorado de pesquisadores do Civitas-LELIC abordam estes processos de professores e alunos na criação das cidades virtuais, sob diferentes aspectos. São elas: o estudo de Márcio A. R. Martins, sob o título *Projeto CIVITAS: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula - Ensino Fundamental* e o estudo de José Ricardo Kreutz, sob o título *Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender*, ambos defendidos no Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da prof^a Margarete Axt, no ano de 2009.

A construção coletiva de uma cidade virtual, ainda que sem o editor Cittá disponível, começava a reverberar nas práticas pedagógicas, intervindo como potência na sala de aula, causando inversões nas rotinas pré-estabelecidas de alunos e professores. Para os alunos e para os professores, o estudo do município passou a não se restringir somente ao conhecimento de conteúdos aparentemente abstratos, como por exemplo, os três poderes (legislativo, executivo, judiciário) e suas funções, mas tornou-se uma temática a possibilitar a construção de conhecimentos pelo coletivo dos alunos trabalhando em colaboração, sob um projeto comum, mas no qual cada um pode contribuir de forma diferente.

Esta não deixa de ser uma premissa do projeto Civitas: um coletivo que trabalha para alcançar um objetivo comum, mas onde cada um contribui de forma diferente. Podemos entender, de uma forma ampla, que um dos objetivos comuns seja, para nós pesquisadores, a construção de uma escola mais aberta a todos, que acolha às crianças e professores com seus pensamentos, potências, sonhos, fantasias, desejos de aprender, sem que isso se perca ao longo do processo de escolarização.

A construção de cidades foi o foco do primeiro período da história do Civitas, de 2002 a 2007. No entanto, em 2008 o projeto amplia-se para atender o conjunto dos anos iniciais do ensino fundamental, por solicitação dos municípios envolvidos a partir da avaliação dos resultados obtidos no trabalho com professores do quarto ano e o interesse em expandi-los. A cidade deixa de ter a centralidade, pois ganham espaço outros conteúdos do currículo, e que são tematizados com os professores a partir da discussão da criação e da imaginação na escola. Neste momento, “Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação”, dá lugar ao uso mais corrente de apenas “Civitas”, para o título do projeto. O que os pesquisadores-formadores e os professores³² aprenderam sobre a construção de cidades na sala de aula foi disparador para pensar a variedade de conteúdos, tendo como eixo a questão do criar e do imaginar³³. Já em 2011, a educação infantil começa a fazer parte desta história,

³² Há um estranhamento em diferenciar pesquisador-formador e professor, pois consideramos que o professor também atua como pesquisador na sua prática docente. Mas para fins de evitar falta de clareza no texto, neste momento em que se tenta explicar a configuração do projeto Civitas, preferimos utilizar o termo “pesquisador” para designar os estudantes de pós-graduação que atuam como formadores no projeto, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas teses e dissertações.

³³ Três dissertações de mestrado tiveram como tema estes novos aspectos do projeto, a partir de 2008, são elas: o estudo de Luciana Lunkes (Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem, 2011), de Paloma Dias Silveira (Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula, 2010), e de Maribel Susana Selli (Formação docente: reverberações possíveis na prática docente, 2011).

em uma ação desenvolvida em parceria com o município de Mato Leitão, e que será detalhada ainda neste capítulo³⁴.

2.1.2 Plano dos grupos de estudos e formação

Nos grupos de estudos e formação do projeto Civitas realizam-se discussões em torno das particularidades de cada turma, bem como das experimentações nesses diversos contextos, além da discussão de textos teóricos e registros escritos pelas próprias professoras, que carregam ressonâncias das produções dos alunos. De acordo com Axt³⁵: “A descrição das práticas, a identificação de problemas comuns, a necessidade de leituras teóricas que subsidiassem as discussões sobre possíveis soluções, tudo isso levou a romper, aos poucos, com as práticas rotineiras e a compor uma nova linha de ação”.

Do mesmo modo que o projeto interrogou-se quanto ao Città, buscando desviar da mera aplicação de um produto, o desenho de uma proposta de formação docente foi e é, ainda hoje, discutido pelos pesquisadores. O intuito é que esta proposta desvie da apresentação direta de soluções dos pesquisadores para os problemas colocados pela escola, as quais seriam implementadas, na lógica dos modelos pré-formatados.

Enfatizou-se, portanto, o trabalho com pequenos grupos de professores justamente por considerar a importância de cada contexto, de cada turma em particular, num espaço em que o professor possa falar, em que tenha voz. O pesquisador, atuando como formador, antes de um falante, de um ministrante de palestra ou curso, é um ouvinte. É um interlocutor do professor, que o escuta, que busca escutar seu contexto, suas inquietações, para então intervir, não com o objetivo de dar-lhe respostas, mas de pensar junto suas questões e juntos encontrar alternativas.

Também se avaliou a importância da periodicidade no encontro dos grupos, preferencialmente quinzenal, para que professores e pesquisadores pudessem estabelecer um vínculo efetivo de trabalho, não para planejar, mas para produzir uma atenção aos

³⁴Também é interessante mencionar que o projeto Civitas vem ampliando sua inserção neste plano da sala de aula para outros espaços educativos onde se estabelece relações entre educadores e crianças. Uma dissertação de mestrado (de Camila Camargo Prates - Bri(n)coleur: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar, 2013) e um projeto de doutorado (de Paula Marques - Hoje estou livre para aprender: o exercício da liberdade em tempos de aprender, 2013) trabalham a metodologia do Civitas em dois espaços educativos diferentes da sala de aula na escola de educação básica, a saber: o espaço pedagógico no âmbito hospitalar e o espaço pedagógico em uma organização não governamental.

³⁵ Axt, 2005, p. 33.

movimentos das turmas, das suas produções, e juntos escutar o que os alunos têm a dizer, o que escapa ao esperado, ao cotidiano, e por isso às vezes nos provoca surpresa.

O projeto, diante destas experimentações, segundo Axt e Martins³⁶, busca “uma opção formativa teórico-metodológica que procura pensar a formação de professores em serviço vinculada diretamente à sua prática em sala de aula e que poderia ser chamada, por enquanto, de um **coexistir na diferença**”. Esta metodologia de formação em serviço, vivenciada nos grupos de estudos, apoia-se em dois princípios: o primeiro, aceitando a coexistência de práticas docentes na pessoa de um mesmo professor, sem a pretensão de substituição de umas por outras “melhores”; o segundo, propondo viver com a diversidade (simultânea) na sala de aula, de ideias, atividades e conteúdos, de materiais e tecnologias³⁷.

No início de cada ano cada pesquisador-formador escolhe, com o seu grupo de professores, as temáticas e abordagens teóricas e conceituais que serão eixos do trabalho, em consonância com a proposta do Civitas, mas não existe um cronograma fixo a ser cumprido. Este cronograma ganha forma durante o processo de formação, ao avaliar-se como as discussões teóricas se afinam com os problemas, questões e reflexões trazidos pelos professores. Um exemplo de temática de estudo é o “ler”, desenvolvido pelo projeto, com o grupo de professoras da educação infantil de Mato Leitão, no ano de 2013. Em 2011, o ano de trabalho que é foco desta tese, o tema foi a “imaginação”. Estes dois temas implicam-se mutuamente, de modo que um alimenta o outro, criando um vínculo e uma continuidade entre as discussões realizadas em cada ano.

Os participantes assumem o compromisso de realizar registros em um diário, relatando acontecimentos inusitados na sala de aula, discussões no grupo de estudos, mapeamentos conceituais, reflexões, questões problemáticas. E é a partir destes registros que o grupo vai se conhecendo e percebendo quais leituras são mais adequadas e quais dinâmicas podem ser pensadas para os encontros posteriores. Dessa forma, a produção do professor e o que ele traz das produções dos alunos é um dos elementos sustenta sua formação em serviço e a existência do grupo. Quanto à presença do pesquisador-formador na sala de aula, esta só acontece na medida que há o convite dos próprios professores. Assim, em alguns grupos o pesquisador-formador visita regularmente à sala de aula e, em outros, as visitas são menos frequentes.

A perspectiva do projeto direciona-se para uma tentativa de acolhimento da

³⁶ Axt & Martins, 2008, p. 133.

³⁷ Axt, 2007.

pluralidade, pois se propõe a trabalhar com diferentes teorias, práticas, histórias de vida, pontos de vista, sendo princípios:

(a) “forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre conteúdos (do currículo), mas enquanto matéria informe, não estruturada, para a qual há múltiplas estruturas possíveis”³⁸, e trazendo os conteúdos para o contexto de experimentação dos alunos, de forma que eles apreendam toda a complexidade de uma cidade, por exemplo, a partir da cidade que eles mesmos inventam; ou que aprendam a ler e escrever, escrevendo suas próprias histórias, inventando seus personagens.

(b) “forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto”³⁹, de forma que o professor se coloque numa posição de pensador da educação, de teorias, de práticas, refletindo sobre o que é necessário ser ensinado e aprendido, conforme pontua o currículo; criando formas de ensinar e aprender com o rigor necessário, todavia sem rigidez.

2.1.3 Plano das pesquisas acadêmicas

Buscamos também descrever a metodologia de pesquisa no âmbito do Civitas, com base em três princípios de inserção da pesquisa no campo educacional, formulados por Axt⁴⁰, e que operam na dimensão da interface pesquisa/formação. Estes princípios também foram inspiradores da presente tese e serão retomados adiante. Trata-se de considerar que:

(i) “é preciso aprender a tratar, em ação, com a diversidade e a complexidade dos coletivos em Educação”⁴¹. Este princípio diz respeito à importância de situar a pesquisa nos contextos de existência da ação educativa, nos espaços onde as problemáticas emergem, ao invés de operar com experimentos assépticos e bem delimitados, numa tentativa de tradução literal da realidade.

(ii) “a pesquisa em ciências sociais e humanas tem como condição a dialogia”⁴². A partir do conceito de dialogismo, com base na obra de Mikhail Bakhtin, compreende-se que

³⁸ Axt & Martins, 2008, p. 156.

³⁹ *ibid.*

⁴⁰ Axt, 2008.

⁴¹ *ibid.*, p. 95.

⁴² *ibid.*, p. 96.

os sujeitos não podem ser estudados como objetos mudos. O conhecimento que se pode ter em torno do sujeito somente pode ser construído pela via do diálogo, dando-lhe oportunidade para manifestar sua voz, enquanto uma voz que interfere na pesquisa e nos seus resultados. Assim, o sujeito da pesquisa torna-se parceiro do pesquisador, num contexto dialógico de interlocução.

(iii) “o estar implicado no contexto de produção da experimentação, considerar a relação dialógica do pesquisador com os contextos de pesquisa, nos quais ele próprio imerge (vale dizer, com os coletivos que aí habitam e dos quais ele próprio se torna parte integrante), retira do pesquisador a possibilidade autoritária de explicação monológica e de tradução literal”⁴³. Este último princípio aponta para um entendimento do pesquisador enquanto sujeito interpretante, tendo como base a impossibilidade de uma tradução literal dos contextos de realidade. Os achados da pesquisa resultam de sua implicação no campo empírico e da forma como interpreta os enunciados com os quais dialoga.

Do ponto de vista do projeto Civitas, esta implicação ocorre na medida em que o pesquisador, também na posição de formador, atua numa relação de parceria com os professores nos grupos de estudos e formação, dialogando e acompanhando o trabalho pedagógico nas salas de aula. A partir desta posição implicada o pesquisador realiza intervenções no campo, intervenções que produzem ressonâncias no contexto dialógico da pesquisa. Na perspectiva de Axt⁴⁴, podemos falar mais propriamente de *in(ter)venção*, como “aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado...”. O pesquisador produz *in(ter)venções* no campo através do trabalho de formação com os professores, criando um movimento único, que não pode ser repetido em outro contexto. Além de criar o movimento, na pesquisa que tem a dialogia como pressuposto, a tarefa do pesquisador é estar atento a estes movimentos dos quais ele mesmo faz parte, mapeando-os e produzindo suas interpretações, sensível ao trajetar do coletivo composto por pesquisador e parceiros da pesquisa, resultando em um mapa dos movimentos acionados pela *in(ter)venção*. Assim:

Num plano como o em que queremos operar em pesquisa-formação, a partir da experimentação, a própria *analítica* se dá também em *processo*, nos fluxos e movimentos que atravessam o próprio plano da experimentação, configurando um

⁴³ Axt, 2008, p. 98.

⁴⁴ *ibid*, p. 91.

operar *cartográfico*, um movimento de '*leitura flutuante*' em meio aos enunciados registrados, mapeando os pontos de intensidade bifurcativa e suas derivações.⁴⁵

A in(ter)venção do pesquisador procura instaurar condições de experimentação. A experimentação está profundamente relacionada à escrita. A escrita é entendida como um dispositivo que dá corpo à relação dialógica-interacional instaurada no campo, que dá corpo às vozes em relação e que permite problematizá-las no plano do pensamento e da produção de sentidos. Toda a escrita no campo é uma experimentação que dá corpo à relação, seja a escrita do pesquisador, no seu diário de campo, seja a escrita dos parceiros, todo texto pode ser dispositivo para o pensamento em torno dos trajetos do coletivo em que está implicado o pesquisador e onde constrói sua problemática.

Uma experimentação, no plano da pesquisa e formação, em nossa ótica, trata de constituir, como apoio às relações de convivência na linguagem, condições para a escrita: nas relações presenciais, tem o *diário* (de bordo, de campo, ou caderno de anotações ou de relatos...), explorado com o propósito concreto de abrir e marcar espaços-tempo singulares para a voz do outro-participante da pesquisa-formação. Nas relações a distância, este papel de registro escrito da voz do outro cabe aos ambientes virtuais de comunicação coletiva, que então passam a operar como verdadeiros diários coletivos⁴⁶.

Desta forma, os achados da pesquisa derivam de um mapeamento dos movimentos disparados pelas in(ter)venções, tendo a escrita como dispositivo que auxilia no exercício de cartografá-los. A interpretação destes movimentos se faz a partir de uma posição enunciativa singular, tornando única cada pesquisa.

2.2 O CIVITAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É uma característica do projeto que as suas ações sejam renovadas, em cada município conveniado, em dois sentidos: primeiro, anualmente, quando o município decide solicitar a renovação do convênio com a UFRGS, através do LELIC; segundo, que neste processo de continuidade, as ações que compõem o convênio sejam reestruturadas, de acordo com novas demandas. Quando, a cada ano, as ações são reestruturadas no diálogo com os professores e

⁴⁵Axt, 2008,, p. 102.

⁴⁶*ibid*, p. 99.

gestores municipais, há o surgimento de novos problemas de pesquisa, novas indagações para os pesquisadores, pois estas ações trazem consigo desafios para a formação de professores, como é o caso da inserção da educação infantil.

Há uma pluralidade de ações, visto que estas não são padronizadas. Realizam-se grupos de estudos e formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, grupos de gestores das escolas e das secretarias de educação. No que concerne à presente pesquisa de doutorado, esta volta seu olhar para o trabalho com um grupo de professoras da educação infantil. O doutorado vem a estender o trabalho teórico e de campo realizado no mestrado. Na dissertação de mestrado, sob o título “Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula”, defendida em 2010, foi desenvolvido o trabalho de pesquisa com um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

A Secretaria de Educação de Mato Leitão, em 2011, solicitou ao projeto a constituição de um grupo para trabalhar com as professoras da área de educação infantil. Porém, destaca-se que esta solicitação partiu inicialmente de um grupo de professoras que, através da secretaria, reivindicaram a expansão do projeto para a educação infantil, pois este já acontecia no município, mas apenas com os anos iniciais. O município, de aproximadamente três mil habitantes, localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, conta com uma escola de educação infantil (que atende crianças de 0 a 5 anos) e com uma escola de ensino fundamental, que possui uma turma de jardim A e uma turma de Jardim B (atendendo crianças de 4 a 5 anos).

A proposta do projeto foi divulgada a todos os professores da escola, que tiveram a possibilidade de participação por livre adesão, considerando também a disponibilidade horária de cada professor, considerando a previsão das reuniões acontecerem nas terças feiras, quinzenalmente, das 17h30 às 19h30. Constituiu-se, então, um grupo na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga, com as professoras do nível 6, que atende crianças de 5 a 6 anos recém completos, que ainda não ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental. Tratava-se de quatro professoras, divididas em duas turmas, com o total de 42 alunos. A maioria destas crianças era habitante do município, e seus familiares eram trabalhadores de uma fábrica de sapatos que se localiza em frente à escola.

Também se encontravam apoiando o grupo, com algumas participações, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola e, participando efetivamente, uma bolsista de iniciação científica do LELIC, graduanda em pedagogia pela UFRGS. A coordenação do grupo estava

sob responsabilidade da pesquisadora autora da presente tese. Das quatro professoras do nível 6, duas professoras tinham o curso superior completo em Pedagogia e duas professoras eram graduandas em Pedagogia. Todas tinham formação no curso de magistério.

Para orientar o processo formativo, foram elaborados inicialmente dois objetivos que foram discutidos com o grupo: (i) trabalhar a nossa imaginação e a imaginação das crianças, através de múltiplas linguagens; (ii) organização de um estudo sistemático da imaginação, a partir das experimentações no grupo de professoras, experimentações com as crianças e discussão fundamentada em teorias, segundo autores definidos ao longo do processo.

As professoras explicitaram seu interesse pela imaginação, logo nos primeiros encontros, manifestando que a imaginação seria tomada por elas como uma questão a viver, pensar e discutir com o grupo. Neste sentido, houve uma convergência de perspectivas e um acordo sobre nosso foco de estudo. Entre diversas leituras, Ítalo Calvino foi um importante intercessor, e a partir dele discutimos uma conceituação da imaginação como “... repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido”⁴⁷.

Para enriquecer o processo interativo combinamos a utilização de dois tipos de ferramentas: o diário individual de cada professor e um diário coletivo. Este diário coletivo seria construído no ambiente virtual chamado *moodle*. Neste ambiente (endereço: www.lelic.ufrgs.br/moodle) as professoras encontraram todos os materiais que eram preparados para os encontros, conforme combinações efetuadas, e os textos para leitura prévia, assim como tiveram seu espaço de autoria com a criação de um fórum intitulado *Nossas conversas...*, que se tornou o espaço para o diário coletivo. Cada professora cadastrou-se no ambiente, registrando uma senha para uso individual e criando seu próprio perfil.

Durante alguns dias que antecederam nosso primeiro encontro, as professoras já haviam conversado sobre o projeto pedagógico que desenvolveriam com as crianças das duas turmas do nível 6, de forma integrada. Chegaram a um consenso de que o projeto partiria da contação da história “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo, que tem como personagem principal o menino Fernandinho. No grupo compartilharam esta ideia, em relação à qual fizemos uma escuta e vimos a possibilidade de que o Fernandinho ultrapassasse a história de Veríssimo, e se tornasse o personagem de uma história a ser inventada pelas professoras juntamente com as crianças. Estas foram as primeiras percepções que nos levaram

⁴⁷ Calvino, 1990, p. 106.

a trajetar coletivamente um percurso que se fez no acontecendo, que durou um ano letivo e parece ainda não estar concluído, ao se prolongar nos afetos que reverberam e na continuidade das criações⁴⁸.

As professoras inicialmente relataram expectativas com relação ao projeto Civitas, por não conhecê-lo em seu funcionamento. Seu contato com o Civitas se dava por meio de colegas professoras do ensino fundamental que dele participavam e compartilhavam algumas questões. Uma das dúvidas era como se realizaria o trabalho com as crianças, no campo das especificidades da educação infantil. Esta era uma questão que a pesquisadora-formadora inicialmente não poderia responder, pois estava posta do mesmo modo para ela, exigindo um trabalho de pesquisa e discussões para construir este novo caminho.

Esta também é uma problemática: há uma proposta construída ao longo dos anos do projeto Civitas, a partir de estudos e discussão com o coletivo de pesquisadores. Mas o modo como cada pesquisador vai conduzir o grupo pelo qual está responsável, atualizando a proposta conforme os diferentes contextos, para trabalhar com a diversidade, com a criação, com a autoria e outros conceitos que sustentam a proposta, este modo é desenvolvido por cada pesquisador, a cada dia, a cada encontro com os professores, escutando-os, dialogando, pesquisando materiais, teorias e inventando seus modos de intervenção no grupo.

Não há caminhos prontos e construir este caminho é tarefa da pesquisa-formação, um caminho sinuoso, onde também se encontram barreiras, limitações, resistências, caminhos que convocam este trabalho a um permanente exercício de pensamento na busca de alternativas,

⁴⁸A continuidade deste trabalho tem sofrido um processo de consolidação. Em 2012, um total de 25 professoras da escola solicitaram participação no projeto. Formaram-se três grupos de estudos e formação, incluindo desde o berçário até o nível 6. Estas professoras estão publicando os resultados do trabalho desenvolvido em um livro sob o título “Aprender e imaginar na educação infantil”. Em 2013, com a renovação do convênio, o projeto contou com a participação de 30 professoras, divididas em seis grupos de estudos e formação. Um fato a ser considerado é que em 2013 houve a mudança da gestão municipal, que foi assumida por um partido político de oposição ao que estava à frente da gestão até 2012. Mas esta mudança na gestão não levou ao retrocesso ou até mesmo ao encerramento do projeto Civitas no município. Ao contrário, após avaliação dos resultados do projeto pela atual Secretária de Educação, através da escuta dos relatos das professoras e das famílias das crianças, houve a sua expansão, com a implementação de um grupo de formação de formadoras, composto por 4 professoras da escola Vó Olga que atuaram também como formadoras na escola, sob orientação do projeto Civitas. Esta continuidade do projeto apoiado pelas diferentes gestões municipais aponta para a instauração de uma política de formação que se afirma como uma visão de formação de professores no município. Com relação à pesquisa, esta evolução aponta para a possibilidade de trabalhos futuros no âmbito da educação infantil, um deles analisando a metodologia de trabalho pedagógico com crianças pequenas, de 0 a 3 anos, o que faria avançar a presente tese que aborda um grupo da pré-escola; outra pesquisa é relativa à formação de formadores dentro da própria instituição escolar. É um desafio abordar nesta tese apenas o trabalho realizado em 2011, ou uma parte dele, mais especificamente, pois nos dois últimos anos o processo de formação na educação infantil expandiu-se e parece que todos os materiais coletados nestes dois últimos anos seriam potentes para a discussão do problema que é discutido na tese. Mas em nome da possibilidade de fechamento de um texto, optou-se por arquivar o referido material, momentaneamente, retomando-o em trabalhos futuros.

incluindo um permanente repensar-se. E este percurso coloca continuamente em teste as nossas teorizações, as nossas tentativas de enunciar um saber sobre a formação de professores.

Com relação especificamente à formação de professoras da educação infantil, além dos desafios já mencionados, um novo contexto precisou ser considerado, com suas condições históricas e políticas, algumas das quais identificaremos de forma breve nesta tese. No campo da educação infantil, a formação de professores é um tema recente se comparado à história da educação. É somente a partir da década de 90 que o tema é incluído na legislação brasileira, desencadeando reflexões e políticas nacionais.

Conforme o resgate histórico apresentado no documento *Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*⁴⁹, nas décadas de 70 e 80, o processo de urbanização do país em alto crescimento e inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho levou a uma expansão dos estabelecimentos de atendimento às crianças pequenas. Neste contexto de urgência, e ainda sem legislação educacional vigente sobre o tema, ocorreu a difusão de formas alternativas de atendimento, sem critérios básicos que definissem aspectos relativos à infraestrutura e à formação das pessoas que lidavam com as crianças.

O atendimento ocorria em creches (crianças de 0 a 3 anos) ou em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos). As creches eram vistas como instituições vinculadas fundamentalmente à alimentação, higiene e segurança, que recebiam crianças das classes mais pobres, em uma perspectiva assistencialista. Estas crianças eram atendidas, em geral, por mulheres também provenientes das classes mais pobres, chamadas de crecheiras, babás ou auxiliares, sem formação no curso normal. Já as pré-escolas eram vistas como preparatórias à inserção da criança no ensino escolar, geralmente conduzidas por mulheres formadas em curso normal. Neste período histórico, conquistou lugar a pressão dos movimentos sociais pela democratização do país, incluindo a luta pela democratização da escola pública e pelos direitos das famílias em receber apoio do Estado na educação dos filhos desde o nascimento. Diversos estudos⁵⁰ abordam este processo desencadeado na década de 80, com seus antecedente históricos, que culminaram com a inserção da educação das crianças pequenas na legislação brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez a educação infantil é reconhecida como direito da criança e das famílias, os quais foram reafirmados em 1990, pelo Estatuto da

⁴⁹Brasil, 2006.

⁵⁰Kramer (2003), Raupp (2008), Tosta (2008), Rosmann (2009), Pineda (2010), Sommerhalder (2010).

Criança e do Adolescente, e em 1996, pela LDB nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Na referida LDB, a educação infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, conforme artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Diante desta mudança significativa nos rumos da educação, os professores que atuam com as crianças pequenas, nas creches e nas pré-escolas, passaram a ter uma exigência de formação mínima, equivalente aos professores atuantes no ensino fundamental. Conforme o artigo 62 da LDB, a formação de professores para atuar na educação infantil deve ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Definiu-se como formação mínima para os professores o curso de magistério do nível médio e como meta, a formação em nível superior. Segundo Nunes et al.⁵¹, quando a educação se torna um direito: “Coloca-se, assim, a necessidade de ações educativas de qualidade, o que demanda *a formação dos profissionais da educação infantil*, questão básica na educação da criança de 0 a 6 anos”. A formação passa então a ser um direito dos professores e um dever do Estado.

Algumas tensões vêm sendo superadas desde a criação da LDB, que incidem diretamente sobre as concepções filosóficas na formação do professor e na definição de seu papel. Uma delas é relacionada à dicotomia “cuidar-educar”. Na construção desta dicotomia, o polo do cuidar por muito tempo foi considerado inferior e, ainda hoje, existe um movimento para superar definitivamente esta separação e hierarquização. De acordo com Weiss⁵²: “Talvez isso seja motivado pelas amarras históricas que vinculam ainda no imaginário de alguns profissionais, o cuidado, ao atendimento assistencialista ou higienista. O cuidado do corpo é visto por alguns como de caráter não educativo, desvalorizado e o trabalho educativo (escolar) como o valorizado”.

A dissociação do educar e do cuidar gerou contextos em que algumas profissionais, normalmente aquelas com maior formação, “educam”, ocupadas com as atividades pedagógicas, e outras profissionais auxiliares assumem a tarefa de “cuidar”, ocupadas

⁵¹Nunes et al. (2005, p. 19).

⁵²Weiss, 2012, p. 128.

principalmente com a higiene e alimentação das crianças. Mas Nascimento questiona: “Educar não engloba o cuidar?”⁵³.

Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias na educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.⁵⁴

As pesquisas e os documentos produzidos após a LDB apontam para uma concepção de que o ato educar e ato de cuidar devem constituir um binômio ao invés de uma dicotomia, expresso concretamente no fato de que todo o momento de cuidado é também momento de educação, como o espaço da troca de fraldas ou o espaço da refeição, que também são espaços de educação, nos quais as crianças estão aprendendo sobre seu corpo, além de outros conhecimentos que o professor pode construir com a criança desde seus primeiros meses de vida.

Ao longo das duas últimas décadas, a concepção da educação infantil foi sendo atualizada, assumindo seu enfoque educacional e não mais assistencialista ou preparatório para o ensino fundamental, aliando cuidar e educar, definindo as escolas como espaços que “... necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”⁵⁵.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, de 1998, esclarece a importância de complementaridade entre cuidar e educar: “Contemplar o cuidado na esfera da instituição de educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação”⁵⁶. Na *Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, publicada em 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica reafirmam a educação e o cuidado como responsabilidade do setor educacional, de forma que: “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”⁵⁷. Do mesmo modo, o tema é reafirmado nas *Diretrizes Curriculares*

⁵³Nascimento, 2005, p. 63.

⁵⁴*ibid*, p. 64.

⁵⁵Campos, 1994, p. 37.

⁵⁶Brasil, 1998, p. 24

⁵⁷Brasil, 2006, p. 17.

Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2010, enfatizando que, para atender seus objetivos, a educação infantil deve prever: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”⁵⁸.

As escolas de educação infantil podem oferecer mais do que cuidado às crianças, podem oferecer o cuidado aliado à educação, podem desenvolver um efetivo projeto de educação. Mas para tornar concreta esta nova concepção de educação infantil que está registrada nos estudos e nos documentos oficiais, é necessário uma atenção especial à formação dos professores. Nos últimos anos, para atender esta demanda, alguns programas foram criados. Em 2005, o Ministério lançou o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (Proinfantil), com vistas a habilitar em magistério para a educação infantil professores que atuam sem ter cursado ou concluído o ensino médio⁵⁹. Em 2010, o Ministério da educação, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, ofereceu 3.210 vagas em cursos de especialização em educação infantil, presencial e gratuito. Estas vagas atenderam pedidos de formação feitos pelos municípios nos anos 2007 e 2008, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme Fullgraf⁶⁰.

Aqui citamos apenas duas das ações executadas diretamente pelo Ministério da Educação, de abrangência nacional. Mas há um conjunto de ações, a respeito do qual ainda não temos um levantamento quantitativo e qualitativo atualizado no Brasil, enumerando as ações desenvolvidas em nível municipal, que implementam projetos de formação em serviço para seus profissionais da educação, considerando que aos municípios compete a execução de ações de formação continuada de professores em serviço. Um estudo relevante seria a apresentação de um mapa analítico da atuação das universidades brasileiras em parceria com os municípios, não apenas na formação inicial, como prevê a LDB, mas na formação continuada dos professores. Há a constatação de uma necessidade desta modalidade de formação, não para compensar supostas carências da formação inicial, mas para constituir com o professor espaços de pensamento e problematização da sua prática e das questões mais amplas da educação, para além da sala de aula. De acordo com os *Referenciais para a Formação de Professores* (da educação infantil e do ensino fundamental), publicados em 2002:

⁵⁸Brasil, 2010, p. 19.

⁵⁹Informações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548 (acesso em 25 de janeiro de 2013).

⁶⁰Fullgraf, 2012, p. 73.

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.⁶¹

Este mesmo documento apresenta algumas críticas aos modelos de formação inicial e continuada disponíveis até então. No se que refere a esta segunda modalidade, as críticas consistem em⁶²:

- cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
- não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- realiza-se fora do local do trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- utiliza dispositivos de motivação “externa” - pontuação, progressão na carreira, certificados...;
- que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos.

Consideramos importante citar estas críticas, pois retratam um cenário que pouco parece ter mudado, cenário este com o qual o projeto Civitas tenta dialogar, buscando superar estes pontos “nevrálgicos” da formação continuada em serviço, através da metodologia que vimos descrevendo até aqui. Esta metodologia tenta conciliar a pesquisa e a formação na universidade com a pesquisa e a formação na escola, através da parceria universidade-escola-município, o que justifica a instauração de convênios que compromete todas as partes com

⁶¹Brasil, 2002, p. 17.

⁶²*ibid*, p. 44.

uma política de formação que tem seus princípios metodológicos e conceituais explícitos, sobre os quais os Secretários de Educação devem ter conhecimento e realizar uma reflexão, para se tornarem apoiadores, não somente dos pesquisadores mas, em primeiro lugar, dos professores. O apoio da Secretaria de Educação é fundamental para o desenvolvimento do projeto, que se reflete na liberação de carga horária dos professores para a formação, na aquisição de materiais para a escola e no incentivo às atividades dos professores e das crianças. Da mesma forma é necessário, da parte do professor, uma reflexão para tomar a decisão de aderir ao projeto, o que não pode ocorrer por uma imposição da Secretaria de Educação.

São conhecidos os desafios dos municípios no que se refere à educação infantil, incluindo aqueles mais recentes, relativos à ampliação da oferta de vagas e à obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, até o ano de 2016, conforme define a Emenda Constitucional nº 59/2009. No Rio Grande do Sul, o Tribunal de Contas do Estado lançou recentemente, no dia 05 de dezembro de 2013, uma nova edição da radiografia da educação infantil nos 496 municípios gaúchos. Desde 2008, a instituição avalia a situação da educação infantil nos municípios. O estudo traz uma estimativa do número de vagas que precisam ser criadas para atender a Emenda Constitucional 59/2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O melhor desempenho foi obtido na criação de vagas em creches (25,46%). Já o desempenho na oferta da pré-escola (67,84%) situa o estado entre as últimas posições no cenário nacional (25º lugar), não tendo alcançado a meta de matricular 80% da população de 4 e 5 anos no pré-escolar, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação. Os resultados do Censo Escolar 2012 mostram que 90,5% dos municípios gaúchos não atingiram a meta de atender metade da população infantil de 0 a 3 anos. Em relação à pré-escola, 50,6% (251 cidades) não atenderam a meta de matricular 80% da população de 4 e 5 anos. Segundo o auditor do TCE Hilário Royer, o Rio Grande do Sul necessitaria de 128.824 novas vagas em creches e 87 mil em pré-escola para atingir a meta da Emenda Constitucional 59/2009.

No entanto, diante deste cenário quantitativo a respeito do aumento do número de vagas, não podemos esquecer o aspecto qualitativo no atendimento das crianças, que é garantido, entre outros elementos, pela qualificação dos professores através da formação inicial e continuada. A expansão quantitativa precisa estar acompanhada do aprofundamento qualitativo das pesquisas e das ações concretas de formação de professores.

Neste contexto de urgência que o projeto Civitas se insere com a implementação do projeto na educação infantil. Neste contexto que a presente tese de doutorado se insere, buscando construir um conceito que possa contribuir nas ações de formação, seja na educação infantil, nosso campo problemático, mas também na formação em diversos níveis, considerando a sua especificidade. O exercício estético-filosófico é um conceito que circula neste domínio da educação, que envolve a preocupação com a concretude da vida cotidiana e os desafios da escola, dos professores, das crianças, das famílias e dos gestores.

2.3 A ESPECIFICIDADE DESTA PESQUISA

Retomamos a questão que conduz a tese: *Como o exercício estético-filosófico, no percurso de uma formação continuada, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula?*

Buscamos caracterizar três pontos nos escritos até aqui (ainda que brevemente, e por isso será retomado): o que entendemos como *exercício estético-filosófico* (exercício que se dá na inversão do sentido habitual do pensamento, geralmente orientado à ação imediata; exercício de criação de um espaço e de um tempo *outro* para o pensamento, exercício de criação de si e do *outro*); em que proposta de formação docente continuada estamos implicados; quem são nossos parceiros de pesquisa e o contexto empírico da mesma.

Dividimos os objetivos em três partes. Ao olhar para os percursos de um grupo de professores da educação infantil, em situação de formação continuada em serviço, pretendemos dar visibilidade: ao exercício estético-filosófico em processo neste grupo; à criação de modos de trabalhar em sala de aula, pelas professoras em formação; às relações entre o exercício estético-filosófico e o criar no trabalho docente.

Novamente Ítalo Calvino diz com suas palavras aquilo que gostaríamos de expressar, ainda que não estejamos falando da literatura *strictu sensu*. Ao analisar a obra de Carlos Emilio Gadda, comenta:

Nos textos breves de Gadda, bem como em cada episódio de seus romances, cada objeto mínimo é visto como o centro de uma rede de relações de que o escritor não consegue se esquivar, multiplicando os detalhes a ponto de suas descrições e divagações se tornarem infinitas. De qualquer ponto que parte, seu discurso se

alarga de modo a compreender horizontes sempre mais vastos, e se pudesse desenvolver-se em todas as direções acabaria por abraçar o universo inteiro.⁶³

Ao olharmos para tudo o que se produziu durante um ano de trabalho diretamente com as professoras, bem como o que se produziu nas salas de aula das professoras juntamente com as crianças, nosso entendimento é de que muito facilmente poderíamos tratar estas produções como os objetos dos romances de Gadda. Cada texto, diálogo, fotografia, como centro de uma rede de relações que se multiplica infinitamente. Cabe neste processo não perder a dimensão de onde queremos chegar.

Primeiramente, convém a definição em torno do que são as produções que tomamos como material para a pesquisa. Retomando o explicitado na introdução, trata-se de um conjunto de materiais de diferente natureza. São eles: (i) nossos diálogos nos encontros do grupo de estudos e formação, transcritos para fins da pesquisa (discurso oral); (ii) produções das professoras e da pesquisadora-formadora, publicadas em ambiente virtual moodle bem como produções escritas realizadas nos próprios encontros presenciais e posteriormente publicadas no ambiente (discurso escrito e imagens); e (iii) livro das cartas, sob o título “Viajando com o Fernandinho”, organizado pelas professoras (discurso escrito e imagens).

Com relação ao item “i”, trata-se de aproximadamente dezessete horas de gravações, transcritas integralmente. Estas gravações, em áudio, foram realizadas durante os encontros do grupo, no segundo semestre. Consistem em oito encontros de formação e o seminário de encerramento do ano.

Com relação ao item “ii”, trata-se de todo o material publicado no ambiente virtual moodle (desde o primeiro encontro, no primeiro semestre), incluindo aquele produzido pela pesquisadora-formadora e pelas professoras bem como as discussões no fórum *Nossas Conversas*.

Com relação ao item “iii”, trata-se do livro organizado pelas professoras, “Viajando com o Fernandinho”, contendo as cartas trocadas entre o personagem Fernandinho e as crianças, que dão visibilidade ao processo de imaginação do coletivo na sala de aula. Todas as cartas trazidas ao longo da tese são reproduzidas a partir deste livro. A ideia de organizar o livro surgiu em um encontro do projeto Civitas, e foi acolhida pela Secretaria de Educação que, juntamente com o LELIC, financiou a sua edição e impressão gráfica, com tiragem de 110 exemplares. Cada aluno envolvido no projeto recebeu um exemplar, assim como todas as

⁶³ Calvino, 1990, p. 122.

professoras da EMEI Vó Olga, os pesquisadores do LELIC, os gestores do município e a biblioteca pública local.

No item “i” os participantes não são identificados, tendo seus nomes substituídos por “prof [letra]”. Nos itens “ii” e “iii”, os participantes são identificados, com o objetivo de tornar pública a sua autoria. No apêndice constam os modelos de consentimento formal que foram assinados pelas professoras e pelos responsáveis pelas crianças. Já com relação aos materiais descritos no item “i”, por se tratar de discurso oral, no grupo de estudos e formação, usa-se uma linguagem mais informal e coloquial, diferente do discurso escrito, por isto optou-se por não identificar os participantes.

Ressaltamos que os diálogos orais foram transcritos com total fidelidade às gravações. Às vezes, durante estes diálogos, o leitor pode não compreender alguma frase, pois esta frase está relacionada com a retomada de algum diálogo que aconteceu fora do grupo, ou em um encontro anterior, ou até no mesmo encontro, mas referente a um trecho do diálogo que não foi reproduzido na tese. Isto pode acontecer devido à nossa posição de manter os diálogos conforme as gravações, sem interferir no texto. Outra característica do discurso oral que tentamos respeitar e transcrever sem intervenção é a organização da fala. Às vezes, quando estamos falando, interrompemos a metade de uma frase, para inserir outra ideia, ou não concluímos o que estávamos dizendo, para dar espaço à fala do interlocutor. Todas estas características da comunicação oral foram preservadas em nosso material e na forma como é trazido em nossas análises. Um último ponto é relativo à entonação. Não trabalhamos com a entonação como uma categoria de análise. Portanto, nas análises dos diálogos não nos detemos na entonação das falas.

Também é importante destacar que, devido ao volume deste material, não será possível que tudo seja discutido na tese. Assim, selecionamos apenas uma parte dele, que mais se relaciona à nossa questão de pesquisa, na tentativa de evitar o risco de realizar uma leitura pouco demorada sobre o material.

Para o trabalho da interpretação, considerando nosso problema de pesquisa e nossos objetivos, nos apoiamos em duas teorias. Partimos do entendimento de que Henri Bergson e Mikhail Bakhtin estão preocupados com o ser humano vivo e realizador de atos na vida, agente desde seu lugar único no mundo, “... único enquanto habita o Ser-acontecimento em processo de Ser, o presente *passando*, a realidade em fluxo como um constante *movente*, o

tempo em contínuo *devir...*”⁶⁴. Estes autores, além de nos auxiliarem nas definições conceituais, especialmente no que se refere ao exercício de pensamento das professoras, no trajetar coletivo, também nos auxiliam a pensar a pesquisa do ponto de vista metodológico. Bergson e Bakhtin, longe de nos oferecerem um método acabado, indicam algumas pistas que podem orientar nossa construção metodológica, própria ao estudo que pretendemos.

Vemos como coerente que estes autores não nos entreguem nas mãos a chave de uma metodologia que poderia advir de suas teorias. Seria uma incoerência se assim fizessem, na medida em que criticam os esquemas generalizantes que querem abarcar qualquer objeto, independente de sua especificidade. Por outro lado, estes autores ganham consistência metodológica na medida em que oferecem alguns pontos norteadores para aquele que olha para o mundo com o fim de compreendê-lo em alguma de suas dimensões. A dimensão do mundo que queremos compreender é aquela que engloba o ser humano na posição de professor e o seu ato de pensar, o seu ato de pensar e o seu ato de criar, o seu ato de criar e o seu trabalho.

Nosso propósito é que, a partir das diferentes produções que apresentamos como material empírico da pesquisa (imagens, discursos orais e escritos, das professoras e das crianças, bem como da própria pesquisadora-formadora) possamos dar visibilidade a um exercício estético-filosófico do grupo e suas relações com o trabalho docente. Alertamos, todavia, que não se trata de buscar relações de causa e efeito, pois estaríamos operando no sentido de uma lógica de retrospectão, como nomeia Bergson, enquanto a forma de operar do pensamento que busca no passado (suposto plano das causas) os elementos que deram origem ao presente (suposto plano dos efeitos), para explicá-lo retrospectivamente. Não é este o nosso interesse.

Bergson nos ajuda a compreender o que significa realizar um desvio nas relações lógicas de causas e efeitos ou lógica da retrospectão. Para o filósofo, esta lógica está associada à nossa necessidade humana de verdade. Ao constatarmos uma verdade no presente é como se esta, aos nossos olhos, tivesse existido sempre, por mais que ainda não estivesse formulada. Ao estarmos na busca da verdade, nos impregnamos de um valor retroativo dela, que retorna no tempo, na direção do presente para o passado. Logo: “Pelo simples fato de se realizar, a realidade projeta atrás de si sua sombra no passado indefinidamente distante; parece assim ter preexistido, na forma de possível, à sua própria realização. De onde um erro que

⁶⁴ Axt, 2011a, p. 50.

vicia nossa concepção de passado”⁶⁵. Bergson rebaterá este argumento, afirmando o seguinte: “Sempre poderemos vincular a realidade, uma vez efetivada, aos acontecimentos que a precederam e às circunstâncias nas quais ela se produziu; mas uma realidade inteiramente diferente (não *qualquer*, é verdade) ter-se-ia vinculado de modo igualmente adequado a essas mesmas circunstâncias...”⁶⁶.

Bergson cita, no campo da arte, o exemplo do romantismo, que operou retroativamente sobre o classicismo, visto que: “Se não tivesse havido um Rousseau, um Chateaubriand, um Vigny, um Victor Hugo, não apenas nunca teríamos percebido, mas também não teria realmente havido romantismo nos clássicos de outrora”⁶⁷. É a partir das obras destes artistas que recortamos nos clássicos aspectos que não eram, até então, particularmente visíveis antes do aparecimento do romantismo. É como se pudéssemos passar um feixe de luz sobre este bloco indiviso do passado em que se constituiu o classicismo, e “... as porções iluminadas, assim recortadas no todo segundo contornos tão originais e tão imprevisíveis quanto o desenho de um grande mestre”⁶⁸, resultariam nos fatos explicativos do surgimento do romantismo. O filósofo critica aqueles que acreditam que o futuro pode ser lido no presente, sem acréscimo de novidade, pois já está previamente determinado. Também critica a vinculação direta de um determinado presente a um determinado passado, sem que pudesse haver outras relações possíveis. Em oposição a esta lógica, orienta para a busca de novos sentidos, da novidade, desviando de uma perspectiva determinista.

Também não é interesse descrever o que se produziu e tecer uma rede de relações, enquanto um passado que passou, que está acabado. De nosso lugar participativo e responsável, a intenção é traçar movimentos dos quais não podemos definir o início ou o fim, mas somente operar no seu meio. Na tentativa de instalarmo-nos no movimento do pensamento de um coletivo, não demarcaremos inícios e fins, pontos de saída ou pontos de chegada, porque nos interessa é o movimento em si, que se produz no âmbito de uma arquitetônica. Uma arquitetônica, na visão de Bakhtin, é constituída de diferentes centros de valores que se relacionam, se interpenetram, mas não se fundem. Conforme Axt⁶⁹:

O pesquisador aproximar-se, pela empatia, da arquitetônica do mundo real do professor na escola, do aluno na sala de aula, não é perder-se neste mundo,

⁶⁵Bergson, 2006, p. 17.

⁶⁶*ibid*, p. 17.

⁶⁷*ibid* p. 18.

⁶⁸*ibid*, p. 20.

⁶⁹ Axt, 2011a, p. 53.

confundir-se com ele, viver a vida desse professor... Trata-se antes de traçar um plano intermediário entre centros de valores, entre pesquisadores e professor(es), plano que oportunize o encontro eu-outro, constituindo in(ter)venção que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações eu-outro, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos.

Consideramos este coletivo de professoras que constitui o grupo de estudos e formação como um coletivo habitado por diferentes centros de valores que marcam posições enunciativas singulares na composição arquitetônica do grupo. Para observar aquilo que emerge na interrelação destes centros de valores, pretendemos realizar uma escuta da produção enunciativa no grupo.

A compreensão desta arquitetônica, que ganha uma forma de visibilidade nos três níveis de produções antes mencionados, pode ocorrer pela *empatia*. A empatia é um conceito trabalhado por Bakhtin para discutir a construção da personagem na atividade estética, mas também é apropriado para discutir o processo da pesquisa em ciências humanas, especialmente quando o pesquisador considerar-se *um* (ou *eu*) na relação com o *outro* que está presente nos enunciados que lê, estabelecendo uma relação de empatia com este *outro*.

Este *outro*, esta alteridade da qual falamos, é entendida, a partir dos estudos de Amorim⁷⁰, como o interlocutor do pesquisador, “aquele *a quem* ele se dirige em situação campo e *de quem* ele fala em seu texto”. Para a autora, grande parte do trabalho do pesquisador nas ciências humanas se realiza na relação com a alteridade, na promoção de um encontro com a alteridade na situação de campo e no desafio de trazer este encontro com suas múltiplas vozes para o texto da pesquisa.

Ainda que numa posição de afastamento do campo empírico, na etapa de escrita da pesquisa, é possível escutar o *outro* no seu movimento de enunciar no contexto de uma relação. A partir do registros, é possível tentar compreender pela empatia a posição a partir do qual este *outro* produz seus enunciados, esta empatia que se caracteriza pelo ato de colocar-se temporariamente no lugar do *outro*, com posterior retorno à sua posição fora dele, para então dar lugar à sua voz no texto da pesquisa. Nas palavras de Axt⁷¹:

... estar o um em relação com o outro, contrapor-se o um nesta relação com o outro, implica crucialmente compreender o outro, ser capaz de, num ato de auto-renúncia provisória, abandonar seu próprio lugar perspectivado, para num movimento radical de aproximação desse outro centro de valores, ver, ouvir, sentir as intensidades que o

⁷⁰ Amorim, 2004, p. 22.

⁷¹ Axt, 2011a, p. 52.

afetam: é poder, pela empatia, deixar-se afetar pelo que afeta o outro, num determinado momento. E, pela empatia, ao mesmo tempo responder ao outro (e a si mesmo) afectivamente, responsabilizando-se por esta relação de mútua afetação.

Na pesquisa e na formação, também vemos a memória como uma potência. Do ponto de vista da pesquisa, é a partir do vivido no contexto da relação, enquanto sujeito em relação no grupo, implicado na relação *eu-outro*, que o pesquisador constitui as imagens-lembrança que se prolongam no presente, carregadas de sentidos, fazendo parte do seu modo de ver o evento que estuda. Este evento não enquanto aquilo que passou e que será acessado, mas um fluxo contínuo, que segue se desenrolando no próprio pesquisador, também implicado nos movimentos do pensamento do coletivo.

Axt⁷² entende que, na atividade do pesquisador,

... a escrita é exercício, é movimento, é duração que não apenas se desenrola em vista de um pretense já-dado (de modo algum dado), mas evolui, muda, transforma... a multiplicação de imagens assim como a multiplicidade de imagens de natureza diferente, oriundas de planos e tempos diversos, acionadas pelos diferentes trajetos nas atividades de contemplação estética e de escrever agenciam diretamente a imaginação, coleção heterogênea e indizível de imagens em fluxo, desenhando uma miríade de virtualidades a serem conectadas, organizadas entre si ao modo de configurações possíveis, encaminhando uma escrita estético-narrativa que vai se trajetando interpretativa.

Imagens-lembrança que pousam nas palavras do texto da pesquisa, escrita que quer traçar os movimentos do pensamento que enredam o trabalho docente em diferentes direções. Ao mesmo tempo, escrita que produz um acabamento a partir do encontro com os enunciados que buscou interpretar, um encontro produtor de sentidos que resulta na tese, vista ela própria como um enunciado interpretativo. Este enunciado interpretativo é escrito na necessária condição de distanciamento do campo empírico, para englobar o campo em um novo contexto, em que é possível interrogá-lo no encontro com nossos quadros teóricos. Este distanciamento não se refere ao distanciamento físico, mas diz respeito ao movimento de tornar de certa forma “estranho” algo que já é tão “familiar”, pela proximidade que adquirimos. Tornar algo que é familiar mais estranho diante de nossos olhos, para poder interrogá-lo, especialmente no que se refere à pesquisa, convoca ao trabalho com conceitos capazes de mover o pensamento em direções ainda não conhecidas.

⁷² Axt, 2011b, p. 114.

Também apontamos como operador teórico o conceito de *dialogismo* em Bakhtin, ao se considerar todos os materiais empíricos (discurso oral, discurso escrito e imagens) como registros visíveis das cadeias dialógicas de *enunciados*. Nosso material é composto de diversos enunciados encadeados. Nesta perspectiva, considerando os enunciados nas suas conexões responsivas que configuram as relações dialógicas, não enquanto relações deterministas de causas e efeitos, mas enquanto relações de sentido. Para Bakhtin⁷³: “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Diferentemente das unidades convencionais da língua, como a oração, o enunciado é uma unidade real da comunicação, com propriedades específicas, das quais a oração carece. Bakhtin afirma que, “... no âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado”⁷⁴. Dirá ainda que “... dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum”⁷⁵.

As relações dialógicas constituem-se como relações de sentido, sentidos esses que se entrecruzam quando enunciados que partilham do mesmo tema se encontram. O *sentido* é...

[...] é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto)⁷⁶.

A compreensão de um enunciado é realizada a partir de uma produção de sentidos que se estabelece no momento em que se coloca em diálogo, no contexto da pesquisa, o *texto estudado* (material empírico; um discurso analisado) e os *textos que o estudam* (teorias, conceitos, pontos de vista e indagações do pesquisador; que performam um discurso analisante), conforme Amorim⁷⁷.

⁷³Bakhtin, 2003, p. 300.

⁷⁴*ibid*, p. 313.

⁷⁵*ibid*, p. 320.

⁷⁶Bakhtin, 2003, p. 382.

⁷⁷Amorim, 2004.

Para Bakhtin: “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”⁷⁸. O olhar interpretativo do pesquisador não tem acesso a um único sentido do texto, mas os sentidos se produzem na medida em que os textos se encontram. Temos como base a noção de que: “A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro”⁷⁹. Portanto, o trabalho de interpretação do texto implica dois movimentos, com base em Amorim⁸⁰: (i) a reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido e (ii) a interpretação dos sentidos do texto.

Toda interpretação ou compreensão consiste em opor um enunciado a um outro... O sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo. E é bom sublinhar que, na situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas⁸¹.

A interpretação entendida, nesta pesquisa, como uma “tradução interpretativa não literal” que, segundo Axt⁸², desvia de uma “racionalização explicativa em forma de causa e efeitos, e segue na direção de um aprofundamento dos sentidos, no encontro com os sentidos do outro”.

Esta forma de conceber vislumbra a produção do texto de pesquisa tal como um mapa de viagem. Um tipo de mapa onde se identificam diversos pontos de referência, pontos em conexão que desenham a história de um lugar sobre a sua geografia. Não importa começar pelo norte ou pelo sul, leste ou oeste, quem sabe pelo centro. Não importa o deslocamento de leste a norte, ou de sul a oeste, deixando o centro para o fim. O que importa é passar pelos pontos, sendo capaz de estabelecer conexões produtoras de sentidos ao lugar da viagem.

⁷⁸Bakhtin, 2003, p. 400.

⁷⁹ Amorim, 2004, p. 48.

⁸⁰ Amorim, 2004.

⁸¹ *ibid*, p. 190

⁸² Axt, 2008, p. 98

3. EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo dar visibilidade às condições e possibilidades do exercício estético-filosófico no contexto do grupo de estudos e formação com as professoras da educação infantil, através de duas experimentações: *criação de imagens da infância e escrita poética sobre o trabalho docente*. A escolha destas duas experimentações ocorreu por um critério cronológico, tendo em vista que foram as primeiras experimentações realizadas com o grupo. Elas serão problematizadas, do ponto de vista do exercício estético-filosófico e de sua definição, com os aportes conceituais de Henri Bergson e Mikhail Bakhtin. Os conceitos fundamentais são: memória, imaginação, tempo, ética, estética e autoria.

A continuidade, no capítulo 4, terá como objetivo dar visibilidade à criação de um modo de trabalhar na sala de aula, através de cenas de diálogos do grupo de estudos e formação bem como das cartas enviadas pelo personagem Fernandinho, observando como o exercício estético-filosófico do grupo se relaciona com a criação no trabalho docente. Portanto, no capítulo 3 o olhar se dirige ao plano do grupo de estudos, e no capítulo 4, o olhar passa a englobar também a sala de aula, delineando relações dialógicas entre estes planos.

3.1 MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E TEMPO

Durante o capítulo 1 o foco foi apresentar o problema, situando o contexto e os aportes teóricos. Durante o capítulo 2, o direcionamento foi para a metodologia, especificando os meios que tornam possível esta pesquisa e os conceitos que sustentam o operar no campo e com o material empírico. Agora, nos capítulos 3 e 4, as discussões levam a tornar mais concreto tudo o que foi dito. Este desejo de concretude nos leva a iniciar pelo mês de março de 2011, quando tem início o trabalho do grupo de estudos e formação do projeto Civitas, em Mato Leitão, Rio Grande do Sul, após um primeiro encontro de apresentação do grupo, quando conversamos sobre nossas expectativas.

Beatran, Cristini, Liliana e Simoní. Estes são os nomes das quatro professoras que compuseram nosso grupo, juntamente com a estudante de pedagogia e bolsista de iniciação

científica da UFRGS, Nicole. Também contamos com algumas participações da diretora e da coordenadora pedagógica da escola, respectivamente, Marciani e Daniela. É destas mulheres-professoras que é feita a tese, no encontro com o personagem-viajante Fernandinho e com as crianças-alunos do nível 6 da EMEI Vó Olga.

Nosso segundo encontro, iniciando os estudos, foi enredado pelo trabalho do poeta brasileiro Manoel de Barros e suas peculiares “imagens da infância”. Estes encontros tinham como objetivo o estudo e a vivência da atividade imaginativa, na perspectiva de trabalhar a nossa imaginação, trabalhando a imaginação das crianças, concomitantemente. Neste encontro foi entregue às professoras o seguinte material:

Experimentação poética – *Imagens da infância...*



- ❖ Leitura das prosas-poéticas de Barros, na obra *Memórias Inventadas: A Infância*, observando:

Como Barros vai compondo as imagens da sua infância? Como ele opera com a imaginação na sua escrita de vida?

- ❖ Criação de “imagens da infância”, a partir da obra de Barros
- ❖ Pensar a articulação: trabalhar com a imaginação e ao mesmo tempo discuti-la

Figura 2. Experimentação poética: imagens da infância
Fonte: elaborado pela pesquisadora-formadora, 2011.

A proposta de leitura, naquele encontro, das prosas-poéticas de Manoel de Barros em *Memórias inventadas: a infância* (2010) estava acompanhada da proposta de observar nesta obra: Como Barros vai compondo imagens da infância? Como ele opera com a imaginação na sua escrita de vida?

Na leitura coletiva de prosas-poéticas, identificamos alguns elementos do estilo do autor, em que é ressaltado: o amor dedicado à natureza, às plantas, ao céu, à terra... o encantamento especialmente pelos pequenos animais, como lesmas, formigas, sapos, pássaros... o encantamento com objetos descartados, como latas, parafusos, prendedores... a

arte de dar novos comportamentos ou finalidades às coisas, olhar o mundo pela perspectiva dos animais e dos objetos (o poeta inventa fivelas de prender silêncios, alicate cremoso, parafuso de veludo, lata defunta; o poeta fala de um homem que estava sentado sobre uma lata na beira de uma garça, enquanto um rio passava ao lado)... a arte de dar novos sentidos às palavras e ao texto (o poeta fala de um rio que está esticado de rãs até os joelhos)... Estes elementos compõem o estilo de um autor que cria imagens da infância através da escrita, uma escrita imaginativa, descontraída, que subverte o significado fixo das palavras para trabalhar com a produção de sentidos.

Na perspectiva de Mikhail Bakhtin⁸³, o *estilo* pode ser definido como o conjunto de procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo. Um estilo se funda sob a base de uma visão de mundo, a partir da qual se produz um acabamento estético. Quando Manoel de Barros brinca com as palavras, criando novos sentidos, ele está trabalhando diretamente com uma visão de mundo que permite perceber em sua obra um jogo de valores em questão: o valor à vida, à natureza, ao ser humano, à infância, ao inusitado, à memória, à imaginação... Esta visão de mundo dá lugar a uma estética que em que ganham visibilidade significados peculiares de tempo e de espaço, que serão discutidos posteriormente, no capítulo 4.

Nosso grupo leu coletivamente algumas prosas-poéticas de Manoel de Barros e conversou sobre elementos da sua obra, para então seguir com a proposta de criação de “imagens da infância”. A proposta foi de que cada professora escrevesse uma prosa-poética criando uma imagem da sua infância, tal como fez Barros. Os recursos para construir esta imagem eram livres, a única sugestão era ter o poeta como inspiração. Esta foi a primeira proposta dentro daquilo que nomeamos como “experimentação poética”, e que fez parte da metodologia do grupo de estudos.

No encontro seguinte as professoras tinham em mãos suas prosas-poéticas. Era hora de revelar nossas escritas, compartilhando-as através de um sarau poético. Havia a expressão de uma curiosidade, pois não se sabia exatamente como cada uma tinha entendido a proposta, era momento de ouvir e ser ouvido, de colocar-se para o grupo por meio da criação de um texto.

Compunha algumas intenções daquela experimentação o despertar de um trabalho de imaginação e autoria, partindo das memórias das professoras. A discussão desta experimentação, todavia, nos conduz à complexificação do conceito de memória, sendo

⁸³Bakhtin, 2003.

necessário distinguir as “imagens-lembrança”, como atualização de um virtual, e a memória propriamente dita, como virtualidade. Esta perspectiva parece mais favorável para colocar em questão como a memória participa nos processos imaginativos das professoras.

Mas antes, temos a prosa-poética escrita pela professora Simoní (abaixo, à esquerda). Esta prosa-poética foi lida em nosso sarau e trouxe encantamento para o grupo. Simoní construiu uma imagem da sua infância através do trabalho de uma memória imaginante. Ela não busca num suposto baú das lembranças a representação da menina que “foi”, mas a menina que está em Simoní ganha voz para dizer algo de si.

Sabe aquele dia em que o céu fica preto que nem a graxa da engrenagem da carroça velha do meu avô, onde nele aparecem luzes que parecem cordas dançantes na imensidão do céu, e o vento do lado de fora da casa fica cantando e anunciando que as nuvens vão começar a chorar, talvez, eu não sei, podem ser as lágrimas de Deus derramadas sobre nós. E aqui dentro está tudo escuro, só há uma flamejante claridade que sai de um pau de cera que chora pelas bordas, nossa que alegria a minha e da maninha, é o momento em que nos aproximávamos do sofá velho e surrado, onde a mamãe estava sentada, pronta para começar a narrar aquelas histórias que todas as crianças adoram ouvir, a da Galinha Ruiva, a Mãe Cabra e os sete Cabritinhos e os Três porquinhos. Eram estes dias que eu mais adorava, rezava pro papai do céu que chovesse e faltasse a luz lá em casa, para eu e minha irmã podermos ouvir novamente estas histórias, pois, toda a vez que faltava a luz nós podíamos escutar as mesmas lengalengas de sempre e isto se repetiu por muitas e muitas vezes. Tenho saudade destes momentos maravilhosos, mas tenho certeza que eles irão renascer quando tiver os meus filhos... Simoní

Para iniciar esta discussão, Henri Bergson será nosso interlocutor. Bergson escreve a obra *Matéria e Memória* (2010) com o objetivo de pensar a relação entre corpo e espírito, como instâncias distintas em sua natureza, mas que constituem a realidade do ser, e para isto toma a lembrança como ponto de intersecção desta relação. A memória e seu funcionamento como possibilidade de transição entre um plano de virtualidade, concernente ao espírito, e um plano de atualidade, concernente à matéria.

O autor menciona dois tipos de lembranças: lembrança-hábito e imagem-lembrança. Por consequência, define dois tipos de memória: uma memória que repete e uma memória que imagina. Começando pela memória que repete, trata-se de uma memória que “... fixada no organismo, não é senão o conjunto dos mecanismos inteligentemente montados que asseguram uma réplica conveniente às diversas interpelações possíveis... Antes hábito do que memória, ela desempenha nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem”⁸⁴

⁸⁴Bergson, 2010, p. 176.

Esta memória gera mais uma *lembrança-hábito*, como chamou Bergson, do que uma autêntica imagem-lembrança. Constitui-se a partir da tendência de extrair de uma situação o que ela tem de útil e armazenar para uma repetição futura, criando um hábito útil para ser aplicado a situações similares. É simples encontrar a atuação da memória que repete em nossa vida quando, por exemplo, queremos lembrar uma fórmula matemática para resolver um problema prático.

Mas o passado também sobrevive de uma segunda forma, que pode se atualizar como uma *imagem-lembrança*. Toda a vez que buscamos um evento singular do passado, trabalhamos com uma *memória que imagina*, porque cria imagens deste evento, produzindo uma imagem-lembrança. Estas imagens-lembranças não são repetições, mas recriações do passado atualizando-se no presente.

Na teoria bergsoniana, a evocação de uma lembrança não acontece sem uma aproximação com percepções presentes, pois passado e presente coexistem, não são sucessivos no tempo. A memória que imagina não repete uma lembrança aplicando-a a um novo contexto em que tem utilidade (trabalho da memória que repete), mas recria um evento no quadro de um conjunto de novas percepções, preenchido por estas percepções atuais, do presente, que evocaram uma lembrança. Neste sentido, *perceber* consiste “... em condensar períodos enormes de uma existência infinitamente diluída em alguns momentos mais diferenciados de uma vida mais intensa, e em resumir assim uma história muito longa”⁸⁵. Esta conceituação em breve poderá ser melhor vislumbrada, através do cone invertido proposto por Bergson.

A memória que imagina “... registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data.”⁸⁶. Mas Bergson⁸⁷ alerta:

Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver.

⁸⁵Bergson, 2010, p. 244.

⁸⁶*ibid*, p. 88.

⁸⁷*ibid*, p. 90.

Nossa percepção atual descarta tudo que não é útil. Mas “... afrouxe por um instante a tensão dos fios que vão da periferia à periferia passando pelo centro, e logo as imagens obscurecidas reaparecerão em plena luz: é esta última condição que se realiza certamente no sono quando sonhamos”⁸⁸. Ou seja, ainda que a produção de imagens-lembrança se dê o tempo todo, em forma muito mais intensa em nossa vida do que as lembranças que se adquirem por repetição e que formam hábitos, a nossa consciência se orienta cotidianamente em função destas lembranças adquiridas por repetição, que são úteis à ação imediata. Portanto, há em nossa interioridade muito mais do que realmente se coordena às nossas percepções atuais, há todo um conjunto de lembranças em estado virtual, disponível para se atualizar no presente.

A prosa-poética de Simoní parece ser a materialidade do afrouxamento dos fios de que fala Bergson, desvencilhando-se do imperativo da ação. Surge uma imagem-lembrança que fala da infância em uma expressão inusitada, parecendo dialogar com o estilo de Manoel de Barros, como se o poeta fosse intercessor no movimento em que Simoní chama uma lembrança da infância. Simoní vai em direção à sua interioridade, buscando detalhes, e cria uma imagem carregada de afetos, reencontrando aquilo que Bergson vai nomear como a nossa “duração” interior. Esta duração interior só é atingida pela via de uma intuição que se efetiva em conciliação com o trabalho da memória imaginante... *aquele dia em que o céu fica preto que nem a graxa da engrenagem da carroça velha do meu avô... onde nele aparecem luzes que parecem cordas dançantes na imensidão do céu... o vento do lado de fora da casa fica cantando e anunciando que as nuvens vão começar a chorar... as lágrimas de Deus derramadas sobre nós... aqui dentro está tudo escuro, só há uma flamejante claridade que sai de um pau de cera que chora pelas bordas...*

Simoní não descreve uma infância, ela a inventa operando com a potência de uma memória imaginante, que não está preocupada em reproduzir o passado. Este passado continua em Simoní, por inteiro, ela evoca dele uma lembrança e cria uma imagem interpelada pela poesia de Manoel de Barros. E ao falar em Barros, trazemos sua poesia...

Latas

Estas latas tem que perder, por primeiro, todos os ranços (e artificios) da indústria que as produziu. Segundamente, elas têm que adoecer na terra. Adoecer de ferrugem e casca. Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão de ser chão. Esse desmanche em natureza é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos vermes. Depois desse desmanche em natureza, as latas podem até namorar com as borboletas. Isso é muito comum. Diferente de nós as latas com o tempo rejuvenescem, se jogadas na terra. Chegam

⁸⁸Bergson, 2010, p. 92.

quase até de serem pousadas de caracóis. Sabem muito bem, estas latas, que precisam da intimidade com o lodo obscuro das moscas. Ainda elas precisam de pensar em ter raízes. Para que possam obter estamos e pistilos. A fim de que um dia elas possam se oferecer às abelhas. Elas precisam de ser um ensaio de árvore a fim de comungar a natureza. O destino das latas pode também ser pedra. Elas hão de ser cobertas de limo e musgo. As latas precisam ganhar o prêmio de dar flores. Elas têm de participar dos passarinhos. Eu sempre desejei que as minhas latas tivessem aptidão para passarinhos. Como os rios têm, como as árvores têm. Elas ficam muito orgulhosas quando passam do estágio de chutadas na rua para o estágio de poesia. Acho esse orgulho das latas muito justificável e até louvável.

*Manoel de Barros*⁸⁹

O tratamento que Manoel de Barros dá às latas nos remete ao tratamento que Simoní dá as velas, pois em suas palavras a vela se torna poesia, como a lata que deixa de ser chutada na rua para ganhar alma e se tornar casa de flores. Seu texto não informa a vela como objeto útil ao iluminar as noites escuras, mas se transforma em um “pau de cera que chora pelas bordas”. Ela dá vida ao objeto, às velas, fazendo-as perder “todos os ranços e artifícios da indústria que as produziu”.

Nas palavras de Barros⁹⁰, buscar a beleza das palavras é uma solenidade de amor. Ele comenta gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. E aquilo que entoam é justamente o sentido que circula por fora dos significados cristalizados, sentidos que viabilizam a atividade imaginativa porque tornam possível pela linguagem o que é aparentemente impossível na vida.

Após a leitura da prosa-poética de Simoní muitas lembranças foram evocadas pelas professoras, especialmente aquelas das noites chuvosas quando não tínhamos luz e brincávamos ao redor de uma vela, fazendo aparecer imagens esquisitas nas paredes, com a sombra de nossas mãos que se tornavam patinhos nadando, pássaros voando, jacarés assustadores...

Agora, ao falar em memória e imaginação, é também momento para recuperar a história daquele personagem que abriu a tese: Jean-Dominique Bauby. Após seu acidente vascular cerebral, Bauby passava os dias a criar imagens-lembrança, como forma de libertar-se de seu escafandro. Escreveu um livro com suas percepções atuais sobre o corpo doente misturadas às lembranças de um passado que continua nele, um relato que ensina como transformar a dor em potência de criação (como comenta Elie Wiesel, na abertura do livro). Bauby, devido à síndrome do enclausuramento, tinha restrição das suas possibilidades de ação prática para além do piscar de um único olho, o que limitou, apenas inicialmente, sua

⁸⁹Barros, 2010, p. 61.

⁹⁰*ibid*, p. 43.

possibilidade de atuação no mundo. Mas ele foi capaz de observar que tinha ainda a sua memória e a sua imaginação.

Esta história faz pensar novamente em duas memórias: uma que imagina e uma que repete. Quando não há necessidade ou condições para a ação prática, as lembranças-hábito tem diminuída sua função na vida. Mas isto coloca a questão de um jogo de equilíbrio e complementariedade quando se trata da memória. Para Bergson⁹¹, “o que caracteriza o homem de ação é a prontidão com que convoca em auxílio de uma situação dada todas as lembranças a ela relacionadas; mas é também a barreira insuperável que encontram nele, ao se apresentarem ao limiar da consciência, as lembranças inúteis ou indiferentes”. Menciona, então, duas figuras extremas: o impulsivo e o sonhador. O impulsivo nasce desta necessidade emergencial da ação, como aquele que utiliza a memória como repositório de modelos de atos ou conteúdos que poderá aplicar e reaplicar, pois enxerga apenas as situações presentes. Já o sonhador nasce do anulamento da ação prática, como aquele que utiliza a memória para viver no passado, sem enxergar o presente e menos ainda um futuro.

Viver no presente puro, responder a uma excitação através de uma reação imediata que a prolonga, é próprio de um animal inferior: o homem que procede assim é um impulsivo. Mas não está melhor adaptado à ação aquele que vive no passado por mero prazer, e no qual as lembranças emergem à luz da consciência sem proveito para a situação atual: este não é mais um impulsivo, mas um sonhador. Entre esses dois extremos situa-se a favorável disposição de uma memória bastante dócil para seguir com precisão os contornos da situação presente, mas bastante enérgica para resistir a qualquer outro apelo.⁹²

Quando Bauby começa a escrever seu livro, apenas com o piscar de um olho⁹³, passa a viver intensamente o presente, o que possibilita deslocar-se da posição extrema de um sonhador que vive no passado porque não atua no presente. Esta possibilidade de ação no presente e até mesmo de um futuro é oferecida pela escrita, como a sua forma primordial de atuação no mundo, a forma que possibilita a ele dar materialidade e compartilhar imagens-lembrança. Bauby consegue trilhar um caminho que mantém viva e expressiva sua liberdade criadora, sem perder-se no mundo do sonhador, das lembranças de um passado em que tinha

⁹¹Bergson, 2010, p. 179.

⁹²*ibid*, p. 179.

⁹³O processo de escrita de Bauby era a expressão de sua força e determinação: uma assistente ditava cada letra em voz alta, e ele piscava o olho para indicar quando se tratava da letra necessária para formar a palavra, depois a frase, depois o parágrafo. E assim escreveu seu livro, letra a letra, piscada a piscada.

um corpo físico saudável, porque consegue manter forte seu elo com o presente, através da escrita de um livro. Bauby⁹⁴ escreve:

O escafandro já não oprime tanto, e o espírito pode vaguear como borboleta. Há tanta coisa para fazer. Pode-se voar pelo espaço ou pelo tempo, partir para a Terra do Fogo ou para a corte do rei Midas. Pode-se visitar a mulher amada, resvalar para junto dela e acariciar-lhe o rosto ainda adormecido. Construir castelos de vento, conquistar o Velocino de Ouro, descobrir a Atlântida, realizar os sonhos da infância e as fantasias da idade adulta. Chega de dispersão. Preciso compor o início destes cadernos de viagem imóvel e estar pronto para quando o enviado de meu editor vier tomar o ditado, letra por letra. Na minha mente, remoo dez vezes cada frase, elimino uma palavra, junto um adjetivo e decoro meu texto, parágrafo após parágrafo. Sete e meia. A enfermeira de plantão interrompe o curso de meus pensamentos. Segundo o ritual bem preciso, ela abre a cortina, verifica traqueotomia e gotejamento, e liga o televisor para que eu veja o noticiário. Por enquanto, um desenho animado conta a história do sapo mais veloz do Oeste. E se eu formulasse o desejo de ser transformado em sapo?

O equilíbrio entre memória imaginante e memória que repete é discutido por Bergson, que lhe confere grande importância, ao afirmar que o trabalho da imaginação é resultado de uma liberdade que o espírito toma com a natureza, ainda que a orientação de nossa consciência para a ação pareça ser a lei fundamental da nossa vida. Se fossemos dominados pelas nossas lembranças passadas sem relação com o presente e a necessidade de ação, correríamos o risco de perder a relação com a realidade. Logo, o equilíbrio no mecanismo da memória joga entre os polos da liberdade e da ação-repetição.

Ao lançar a proposta da criação de “imagens da infância” através de prosas-poéticas, no grupo de estudos com as professoras, havia as possibilidades de: operar com a potência da memória, abrindo espaço para atos de liberdade, imaginação e autoria que façam equilíbrio com a necessidade da repetição e da rotina que envolve o trabalho docente; o encontro com a infância, não enquanto passado distante, mas enquanto um passado que permanece, coexistindo com o presente e que, ao ganhar visibilidade, pode inspirar o trabalho docente; dar potência a um *dever-criança* em cada professora.

Na imagem que Simoní construiu podemos ler a menina que coexiste com a adulta Simoní. E o encontro com esta menina, através da escrita, se apresenta como potência para inspirar a produção de um personagem como Fernandinho. A ideia das professoras, desde o início do projeto pedagógico “Vamos viajar e conhecer o mundo com o Fernandinho”, era de que Fernandinho fosse uma criança que falasse sobre o que via do mundo em suas viagens.

⁹⁴Bauby, 2009, p. 09.

Logo, através das cartas, era preciso falar com a voz de uma criança, e este era um desafio posto às professoras para cativarem seus alunos com o personagem. Era preciso despir-se do olhar adulto, que está mais interpelado pelo agir racional, e ver o mundo novamente com os olhos de uma criança que brinca, que fantasia, que se encanta com suas pequenas e ao mesmo tempo grandes descobertas do mundo, das cores, dos objetos, da natureza, do ser humano... Girardello⁹⁵ ressalta a potência das memórias de infância de professoras em formação, no sentido de que “... o modo singular de ver o mundo revivido por cada uma delas na lembrança de sua própria infância pudesse contribuir para a configuração de um impulso de educadora igualmente singular, que fosse uma alternativa radical aos modelos genericamente prescritos de posturas e comportamentos adequados...”

Dar lugar à criança, através da escrita, parecia uma experimentação adequada frente ao projeto que as professoras estavam construindo. Nas palavras de Barros “... ao cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa”. Estes são “achadouros da infância”, lugares da infância. Vamos colhendo em nossa memória estes lugares, estas lembranças de algo que *coexiste* em nós, com o adulto que somos. E aqui “coexiste” não é apenas uma palavra, é um conceito bergsoniano que remete à ideia de uma coexistência entre passado e presente. A seguir mais uma prosa-poética, agora da professora Beatran (à direita).

Quando Beatran fala em uma memóriacorpo em sua prosa-poética, ela fala de uma memória que continua em seu corpo. Uma memória que faz “sentir cheiros movidos de afeto.

Os gostos de uma criança são hoje os gostos de uma eterna criança, que relembra com seu corpo o cheiro bom de viver cheirando a infância”. Beatran fala de uma memóriacorpo que a constitui ainda hoje, que a faz sentir cheiros da infância. Seu modo de expressar diz respeito à concretude de uma infância que continua no corpo, nos sentidos, nos afetos. A ideia

Hum! Cheiro bom! De quê? De chuva... Cheiro que impregnou no corpo através da memória. Invadindo de saudades, de lembranças, de descobertas, alegrias e também de repugnância. Sobre a repugnância falo depois, o alho ainda não foi posto no feijão!!! Agora quero novamente sentir o cheiro da chuva que meu ouvido escuta cair sobre o zinco. Ou sentir a chuva que ficará sacudida das árvores, ou apenas correr na grama do potreiro, fazer barro, caminhar nas estreitas valetas, brincar com os restos do cheiro da chuva, que primeiro tirou a poeira e depois deu espaço a uma eterna brincadeira de uma mãe com seus filhos. Tudo isso faz parte do cheirar, do sentir, tocar a chuva, é a minha “memóriacorpo” que ainda hoje sente os cheiros, que relembra com seu corpo o cheiro bom de viver chorando a infância.
Beatran

⁹⁵Girardello, 2010, p. 04.

de coexistência da mulher adulta e da potência da infância perpassa seu discurso. Sua prosa-poética é carregada de uma temporalidade outra, de uma visão de tempo que não se produz enquanto uma sucessividade entre passado e presente, mas como coexistência, fazendo-a perceber-se como eterna criança. Beatran fala também de um *devir-criança*.

Para Walter Kohan, na leitura do título da obra de Barros, “Memórias inventadas: a infância”, aparece inicialmente uma contradição:

Memórias inventadas é um oxímoro. Isto significa que se trata de dois termos em contradição, um nega o outro... a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração, em suma, algo da ordem do não-inventado, da desinvenção. Ao contrário, a invenção parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado. A invenção seria algo da ordem da desmemória e a memória algo da ordem do não-inventado. Se algo é inventado não poderia vir da memória; se algo vem da memória não poderia ser inventado. A memória e a invenção andariam em direções contrárias, encontradas, desentendidas.⁹⁶

Mas Kohan mostra como, junto com esta ideia de memórias inventadas, vem a questão do *tempo*. E pergunta: O que poderia ser a memória se não fosse algo da ordem da recuperação, da cronologia, da descoberta do que já foi, e portanto já não é mais? Que outra coisa poderia fazer a memória que não seja recuperar o passado? Ela o inventa? Esta aparente contradição no título “Memórias inventadas: a infância” direciona para uma releitura da memória e do tempo que vai ao encontro do sentido bergsoniano.

Na sua obra *O pensamento e o movente* (2006), Bergson discute a questão do tempo na perspectiva da coexistência. Ele constata que os filósofos se dedicaram pouco à questão do tempo e sua duração, afirmando que os estudos do espaço predominaram sobre o estudo do tempo. O estudo do tempo real, um tempo que tem como essência passar, foi negligenciado pela filosofia, mas também pela ciência. Devido à sua característica essencial de sempre passar, “nenhuma de suas partes está mais aí quando outra se apresenta”⁹⁷, o tempo não é mensurável, não há como superpor partes do tempo para mensurá-lo, ele é passagem.

O desafio lançado pelo autor é o de incluir a dimensão do tempo no campo das reflexões filosóficas. Sabemos que convencionalmente o tempo é medido pelo deslocamento no espaço, de modo que “a duração é medida pela trajetória de um móvel e que o tempo matemático é uma linha”⁹⁸. Para medir, é preciso excluir a própria mobilidade do tempo e

⁹⁶Kohan, 2004, p. 56.

⁹⁷Bergson, 2006, p. 4.

⁹⁸*ibid*, p. 5.

torná-lo fixo. Mas ao realizar esta operação, perdemos a duração, perdemos o próprio tempo, que na espacialidade da linha concretiza o que passou, enquanto o tempo escapa aos nossos olhos. É evidente que a linha que medimos é imóvel, o que entra em tensão com o tempo, que é mobilidade. A mensuração do tempo “nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de momentos, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo”⁹⁹.

Neste sentido, há uma diferença entre a tentativa de medida da duração e a duração em si, ao considerarmos o tempo como duração. Do ponto de vista da ciência e do tipo de precisão que almeja, Bergson afirma que ela exclui a duração enquanto tal. A ciência está preocupada com prever, ela “... extrai e retém do mundo material aquilo que é suscetível de repetir-se e de ser calculado, por conseguinte aquilo que não dura”¹⁰⁰. A ciência opera com cortes no tempo, trabalha com a produção de intervalos. Conforme Mascarenhas, “... a caracterização do tempo nos termos do espaço implica em uma construção representativa insuficiente do real, pois oferece a um observador apenas 'croquis' ou recortes instantâneos, imóveis, da realidade sobre os quais o entendimento analítico poderá montar seu aparato”¹⁰¹.

Mas a ciência teve suas razões para desviar da duração, a ciência busca a previsão, tem como base os fenômenos repetíveis, trabalha com a operação de cortes numa realidade que é sempre movente. E a filosofia, teria outra possibilidade? Poderia a filosofia trabalhar com a duração? Esta questão é fundamental para o desenvolvimento do pensamento bergsoniano. Se a ciência é conduzida, através da nossa inteligência, a excluir o tempo, esta é uma necessidade do entendimento humano, na medida em que negligenciamos a duração para poder alcançar a fixidez. Do movimento contínuo do tempo, a inteligência apenas “... guarda dele uma série de posições: um ponto atingido de início, depois um outro, depois outro ainda”¹⁰², mas do que acontece entre estes pontos, ela desvia seu olhar.

A inteligência se ocupa basicamente da fixidez, lida com a imobilidade, com estados ou pontos imóveis, já que o movimento em si é feito de uma peça só, não pode ser fragmentado numa série de posições. Mas a realidade movente não está nas posições, está no fluir da duração. Quando a filosofia, assim como a ciência, substitui o movente pelas posições fixas, vê-se um tempo feito de partes distintas. Orientar nosso olhar para o movimento é uma

⁹⁹Bergson, 2006, p. 5.

¹⁰⁰*ibid*, p. 5.

¹⁰¹Mascarenhas, 2009, p. 205.

¹⁰²Bergson, 2006, p. 8.

possibilidade, mas para isso Bergson defende a necessidade de encontrarmos a duração. E é através da *intuição* que se indica a possibilidade de recuperar a duração verdadeira.

A intuição de que fala Bergson é uma forma de acesso à continuidade indivisível da duração, do fluxo da vida interior. Bruno¹⁰³ afirma que a intuição “... não é a duração, ela é o movimento pelo qual o indivíduo distancia-se da sua própria duração, para afirmar e reconhecer outras durações”. Para transcendermos a nós mesmos, na recuperação do movimento pela intuição, Bergson fala na possibilidade de um encontro de durações. Todavia, o próprio Bergson admite que não há uma definição simples de intuição: “... acerca da coisa que não foi recortada no todo da realidade pelo entendimento nem pelo senso comum nem pela linguagem, não se pode dar uma ideia a não ser tomando dela vistas múltiplas, complementares e não equivalentes”¹⁰⁴. Mas há um sentido que considera-se fundamental nesta definição: “Pensar intuitivamente é pensar em duração”¹⁰⁵.

Para tanto, é necessário, ao invés de pensar o tempo como uma sucessão de pontos fixos, de imagens estáticas, como no cinema, pensar o tempo globalmente, como um bloco. Neste sentido, passado, presente e futuro precisam ser repensados, não mais numa lógica de sucessividade, cabendo ressignificar nosso entendimento comum, que coloca o passado, presente e futuro alinhados nesta ordem fixa, visto que se trata de outro paradigma de tempo.

Bergson¹⁰⁶ utiliza um cone invertido para falar sobre seu paradigma de tempo e de memória.

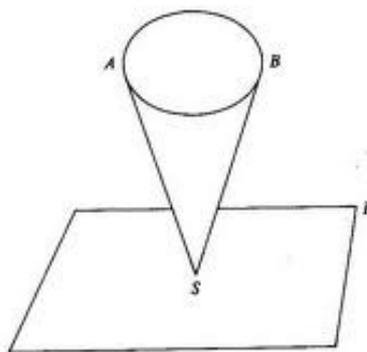


Figura 3: Cone invertido proposto por Bergson
Fonte: Bergson, 2010.

¹⁰³Bruno, 2007, p. 73.

¹⁰⁴Bergson, 2006, p. 31.

¹⁰⁵*ibid*, p. 31.

¹⁰⁶Bergson, 2010.

Na figura acima, a base AB do cone representa a totalidade das lembranças, o passado inteiro em estado virtual, onde se concentram as lembranças puras. Este passado se contrai sucessivamente até o ponto S , o ponto mais contraído, que representa o presente, considerado um ponto de atualização do virtual. O filósofo francês Gilles Deleuze, em sua obra *Bergsonismo* (2012), comenta:

O passado não só coexiste com o presente que ele foi, mas – como ele se conserva em si (ao passo que o presente passa) – é o passado inteiro, integral, é todo o nosso passado que coexiste com cada presente. A célebre metáfora do cone representa esse estado completo de coexistência. Mas um tal estado implica, enfim, que figure no próprio passado toda sorte de níveis em profundidade, marcando todos os intervalos nessa coexistência. O passado AB coexiste com o presente S , mas comportando em si todos os pares $A'B'$, $A''B''$ etc., que medem os graus de uma aproximação ou de um distanciamento puramente ideais em relação a S .¹⁰⁷

No cone invertido, também vemos os níveis de contração do passado. Cada nível corresponde à totalidade do nosso passado, em um estado mais ou menos contraído. Nas camadas mais profundas, próximas à base, a lembrança está mais dilatada, o que significa que nestas camadas as lembranças contém mais detalhes do que naquelas próximas ao vértice, que corresponde à nossa memória mais imediata.

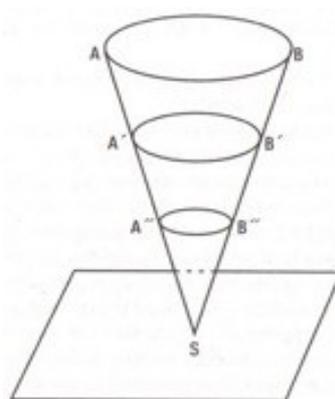


Figura 4: Cone invertido proposto por Bergson, com níveis de contração
Fonte: Bergson, 2010.

O cone exemplifica como o passado sobrevive inteiro em nós. O ponto S é o ponto de contração máxima desse passado, e a base é o local de maior dilatação. Os níveis de contração $A'B'$ apresentam uma diferença de natureza em relação ao vértice, pois o vértice é o ponto do presente, e as camadas de contração ainda são o passado. Mas o próprio Bergson se pergunta:

¹⁰⁷Deleuze, 2012, p. 51.

“Como o passado, que, por hipótese, cessou de ser, poderia por si mesmo conservar-se? Não existe aí uma contradição verdadeira?”. Questão a qual ele responde:

Respondemos que a questão é precisamente saber se o passado deixou de existir, ou se ele simplesmente deixou de ser útil. Você define arbitrariamente o presente como o que é, quando o presente é simplesmente o que se faz. Nada é menos que o momento presente, se você entender por isso esse limite indivisível que separa o passado do futuro. Quando pensamos esse presente como devendo ser, ele ainda não é; e, quando o pensamos como existindo, ele já passou. Se, ao contrário, você considerar o presente concreto e realmente vivido pela consciência, pode-se afirmar que esse presente consiste em grande parte no passado imediato.¹⁰⁸

Ao desconstruir a lógica de sucessividade entre passado, presente e futuro, funda-se uma concepção de memória que não se aloja num passado que passou, ou em gavetas alojadas fisicamente no cérebro. O nosso passado permanece vive por inteiro, sendo o ponto S do cone a aquele ponto mais contraído deste passado, que se atualiza no presente através de uma imagem-lembrança ou lembrança-hábito. Assim, “para que uma lembrança reapareça na consciência é efetivamente preciso que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso em que se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo a que a lembrança responde e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança empresta o calor que dá vida”¹⁰⁹.

As lembranças não estão localizadas em algum lugar no cérebro, dentro de um baú de recordações ou uma caixa preta, que são trazidos à consciência através de um mecanismo chamado memória. A concepção de Bergson sobre a relação entre cérebro e memória é diferente daquela que localiza fisicamente as lembranças no cérebro. O passado existe como uma virtualidade e o papel do cérebro é escolher neste plano virtual a lembrança que mais corresponde ao chamado do presente, atualizando-a.

Por este motivo Bergson estuda as doenças da memória, em particular as lesões no cérebro, para defender a tese de que uma lesão não destrói as lembranças em si, mas afeta a capacidade de evocar ou atualizar estas lembranças. Por outro lado, o cérebro também tem uma função de manter as lembranças em seu estado virtual, suspendendo o processo de atualização integral de todas as lembranças, simultaneamente, o que seria avassalador para o ser humano. Conforme Ferraz¹¹⁰, o cérebro é mediador entre as lembranças que se atualizam e a totalidade da memória.

¹⁰⁸Bergson, 2011, p. 90.

¹⁰⁹*ibid*, p. 93.

¹¹⁰Ferraz, 2007

Deleuze pergunta, então: “onde as lembranças se conservam?”. E responde esta pergunta refutando-a, colocando-a na categoria de um problema mal formulado, pois na perspectiva bergsoniana a lembrança se conserva em si mesma, não ficando retida no cérebro, em alguma de suas regiões nebulosas. Nossa dificuldade em compreender esta afirmação é porque pensamos no passado como algo que foi, que deixou de existir.

... o presente não é; ele seria sobretudo puro devir, sempre fora de si. Ele não é, mas age. Seu elemento próprio não é o ser, mas o ativo ou o útil. Do passado, ao contrário, é preciso dizer que ele deixou de agir ou de ser útil. Mas ele não deixou de ser. Inútil e inativo, impassível, ele É, no sentido pleno da palavra: ele se confunde com o ser em si. Não se trata de dizer que ele “era”, pois ele é o em-si do ser e a forma sob a qual o ser se conserva em si (por oposição ao presente, que é a forma sob a qual o ser se consome e se põe fora de si). No limite, as determinações ordinárias se intercambiam: é do presente que é preciso dizer, a cada instante, que ele “era” e, do passado, é preciso dizer que ele “é”, que ele é eternamente, o tempo todo”.¹¹¹

A nossa memória nos acompanha inteira, em estado virtual, ao longo da vida, atualizando-se de acordo com a nossa necessidade. Nossa memória dura e compõe a percepção. Nosso passado existe e persiste por inteiro nas nossas ações, escolhas e criações. Por isto Bergson afirma que “... toda percepção é já memória. *Nós só percebemos, praticamente, o passado*, o presente puro sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro”¹¹².

Podemos entender que o funcionamento da percepção envolve uma complexidade, tendo em vista que nós percebemos o mundo carregando todo um passado, por isto nossa percepção é também memória. Assim como nossa percepção também evoca lembranças do passado, que se atualizam no presente. Para Morano Pinto¹¹³:

A virtualidade da memória pura, plena dimensão espiritual de nossa experiência consciente, refere-se também a uma totalidade em constituição, um movimento em que a consciência está em permanente abertura ao mundo, nele inserindo ações e dele absorvendo representação à luz de uma história pessoal em ato – o passado integral que dá sentido ao futuro em construção.

Este passado integral também se recria continuamente, ao incorporar novas lembranças, o que possibilita a sua não cristalização e abertura ao devir.

¹¹¹Deleuze, 2012, p. 46

¹¹²Bergson, 2010, p. 176.

¹¹³Morano Pinto, 2009, p. 267.

O processo de atualização das lembranças puras em imagens-lembrança se dá a partir de um apelo que parte do presente, de acordo com exigências ou necessidades da situação, conforme já dito. A partir deste apelo damos um salto, pelo trabalho da intuição instalamos no nível de contração do passado ao qual melhor corresponde às nossas necessidades atuais. O processo de atualização de uma lembrança é o processo em que “... deixamos o presente para nos recolocar primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado: trabalho de tentativa, semelhante à busca do foco de uma máquina fotográfica”¹¹⁴. Lá encontramos a lembrança ainda em estado virtual, e pouco a pouco aquela primeira nebulosidade do virtual passa ao estado atual, a lembrança pura transformando-se numa imagem cada vez mais nítida. A lembrança se transforma em imagem, atualizando-se na percepção. Este virtual que é atualizado instaura a novidade, cria uma realidade manifesta nas imagens-lembranças que é diferente em relação ao virtual que a originou, ao entrar em contato com um novo conjunto de percepções. Por isso não seria incorreto dizer que a memória é invenção.

O movimento em que a lembrança pura se torna imagem é um movimento criador, de transformação, em que a lembrança pura ligada a um presente que passou, transforma-se numa imagem ligada a um presente atual. Neste movimento novos sentidos são criados. Segundo Paiva¹¹⁵: “As imagens geradas pela memória involuntária, nos brindam com o vislumbre da vida subterrânea de nosso ser, a qual nos revela os movimentos criadores de nosso eu, os abismos de nossa alma e nos conectam com a realidade da duração em geral”¹¹⁶.

As lembranças que advém das regiões menos contraídas da memória pela flexibilização da atenção à ação prática e utilitária, dando lugar àquele mecanismo que Bergson nomeia como intuição, alcançam mais profundamente nossa interioridade e uma temporalidade movente, nossa duração. Estas lembranças puras se transformam em imagens desprovidas do foco utilitário, da orientação direta para a ação, por isso tem uma relação mais intensa com a duração.

As prosas-poéticas escritas pelas professoras parecem apontar nesta direção contrária ao utilitarismo e no encontro com um tempo outro, com a duração, instaurando o exercício estético-filosófico¹¹⁷. As professoras não falaram de uma etapa que passou e que não existe mais, de um “era”, falaram da criança que coexiste com o adulto que “são” neste presente.

¹¹⁴Bergson, 2010, p. 156

¹¹⁵Paiva, 2002, p. 236

¹¹⁶A memória involuntária é equivalente à memória que imagina, na perspectiva da autora.

¹¹⁷A dimensão estética deste exercício será problematizada mais detalhadamente no próximo capítulo.

Cada imagem-lembrança inventa a infância a partir de novos olhares, novas percepções. Cada imagem-lembrança resgata o contato com uma interioridade, pela via da intuição, como modo de conhecimento enfatizado por Bergson, solidário ao trabalho da memória imaginante.

Meus tempos de escola, que encanto! Escola grande, muita criança, correria e eu era grande... tinha 6 anos. A cada dia meu pai me levava e buscava com sua antiga bicicleta. Olhava meus temas, ensinava, ajudava... Eu era grande, mas minhas professoras acho que nunca ouviam a minha voz, nunca falava, era criada como um peixe em um aquário, tudo calmo, sereno, silencioso. Depois ia pra escola com as vizinhas, essas sim maiores do que eu, com seus 14 anos. Naquele inverno frio, minha mãe me entrouxava de roupas, casaco, manta, levava a mochila e uma linda bolsinha rosa, naquele dia com um pacote de salgadinho e minha carteira vazia. Era tanta roupa, tanto frio, cerração e, caminhar pro colégio. De repente: "Cadê minha bolsinha?", estava uma quadra lá atrás. "Ah não, a mulher de bicicleta pegou! Ela vai me devolver?", " Não, ela fugiu pro outro lado." Que tristeza! Sempre tão apegada às minhas coisinhas. Passou. Mas até hoje não esqueci.

Liliana

Cabe retomar que, logo no início do trabalho com o grupo de professoras foi explicitado por elas o interesse em desenvolver um projeto de sala de aula a partir do livro "As aventuras do avião vermelho". Inclusive a ideia de envio das cartas pelo personagem Fernandinho, às crianças, já tinha sido discutida entre as professoras. No grupo de estudos e formação houve a escuta desta ideia, e a discussão em torno deste projeto foi realizada

Manoel de Barros é um artista que ensina a inventar a infância pelas palavras, dar voz aos nossos preciosos devaneios, nossos valores, confessar nossos pequenos objetos de amor... Nas palavras do poeta, em "O apanhador de desperdícios": "Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos". Na prosa-poética da professora Liliana (à esquerda), em que lamenta a perda da sua bolsinha vermelha, pela qual tinha grande afeição, vemos este valor às coisas supostamente "desimportantes", fazendo delas algo maior que o valor material que poderia a elas ser atribuído. Se na escola era uma criança-peixe em aquário, silenciosa, em seu texto é estridente a sua voz, assim como sente-se o seu sentimento ao ver um pedacinho do seu mundo partir.

Falar da imaginação, da memória e do tempo como constituintes de um exercício estético-filosófico com as professoras é falar em atos de liberdade e autoria que façam equilíbrio com a necessidade da repetição e da rotina no trabalho docente. É falar da constituição de um tempo outro que configura um espaço outro da formação, tempo e espaço de intensidades criadoras, encontro de durações.

durante todo o ano. Mas neste momento inicial havia a curiosidade: como as professoras darão voz a um menino viajante como Fernandinho, uma voz que dialogue com as crianças e as cative?

Esta questão colocou um desafio: era necessário um trabalho da imaginação com as professoras. Um trabalho de experimentações com a potência da criança que continua em nós, em qualquer fase da vida. A criança não como etapa da vida, mas como conceito que define a radical novidade, a invenção, o encantamento com as coisas do mundo, a abertura ao aprender e ao experimentar. Um trabalho da imaginação que propiciasse condições também à teorização, para fundamentar a relação pedagógica que se pretendia instaurar. Conforme as palavras de Walter Kohan¹¹⁸: “Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo”. Um espaço de encontro disparador do que Kohan discute como um *devir-criança*. A potência de um devir-criança para a criação de um personagem era uma questão que tínhamos nas mãos.

Kohan fala em outra perspectiva de infância, calcada numa noção diferente de temporalidade. A partir da obra de Manoel de Barros, fala de duas infâncias que convivem, sem excluir-se: a primeira, calcada no tempo cronológico (*chronos*), que remete à nossa biografia, enquanto etapa da vida; a segunda, do tempo intenso (*aión*), sem linearidades e sucessividades, pois diz respeito à potência criadora, à novidade, que independe da idade cronológica. A infância do tempo cronológico é a infância entendida como uma das primeiras instâncias a partir da qual se segue as etapas do desenvolvimento humano (bebê, criança, adolescente, jovem, adulto, velho). É a criança com a qual historicamente se preocupou a pedagogia, tendo em vista “formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver”¹¹⁹. Esta infância é reconhecida pela cronologia, é uma etapa do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, inclusive biológica. O tempo cronológico que a define é o tempo da linearidade e sucessividade passado, presente e futuro. O tempo que pode ser quantificado, medido e fragmentado. A segunda concepção de infância habita outra temporalidade. Esta infância não está necessariamente no bebê ou na criança, ela irrompe como potência no ser humano, independente do tempo cronológico, da adultez ou da velhice. Kohan fala, a partir do filósofo Gilles Deleuze, em um devir-criança, não como um

¹¹⁸Kohan, 2004, p.66.

¹¹⁹*ibid*, p.65.

tornar-se criança, infantilizar-se, mas como uma linha de fuga àquilo que já está instituído, abertura ao acontecimento, ao inusitado. Este devir-criança independe do tempo cronológico, pois é tempo do acontecimento, da intensidade, da criação. Conforme Leopoldo e Silva¹²⁰, o devir não comporta determinação e previsibilidade, que só podem existir a partir da supressão do tempo real. Bergson nos ensina que na duração o ser continua e se transforma ininterruptamente, no movimento que produz continuamente o novo, o ser em processo de devir. Nas palavras de Kohan¹²¹, o devir-criança “... é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga com relação à forma majoritária da subjetividade contemporânea, um novo espaço para poder sermos sempre de outra maneira, para poder criarmo-nos como sendo outros dos que somos”. Podemos dizer que a infância que emerge em cada prosa-poética tem relação com este devir-criança, com este tempo outro do ser criança, tempo da criação do mundo e de si mesmo.

Na prosa-poética de Cristini (à direita) estão ditos lugares da infância: o caminho barrento cheio de laguinhos pra pular... a escola enorme com o barulho para alegrar... o escuro da noite para os sonhos esperar... lugares que aparecem nas prosas-poéticas das professoras, assim como nas prosas de Barros, em que o quintal da casa era lugar do menino e seus devaneios... assim como o lugar da infância pode ser a grama do poteiro, a sala da casa nas noites chuvosas e sem luz... será que estes ainda seriam lugares das mulheres-professoras que escreveram as prosas? Que lugares habitariam? Que lugares habitariam com as crianças e com Fernandinho, durante aquele ano?

Nosso sarau poético encerrou-se com a leitura das prosas-poéticas, alguns rostos corados, algumas vozes embargadas ao criar estas imagens-lembrança, que levaram a uma atitude solidária no grupo, uma solidariedade na escuta e na partilha destas histórias.

Lembranças da minha infância, tão singelas e saudosas, quando lembro da minha pequenice, dos brinquedos e das provas! Das manhãs gélidas e birrentas, que todos os dias teimam em me acordar. E do caminho barrento cheio de laguinhos pra pular; A escola tão enorme, o barulho pra me alegrar, uma senhorita que entra pra fazer o dia começar; E as horas que não passam... E um comichão pra me atrapalhar... E a tarefa difícil que não me deixa pensar! Mas olha, já é hora de brincar, brincar, brincar; E o fim já chegou, mais uma volta divertida, com meninos e meninas a correr e se estrebuchar; Um lanchinho no caminho, e um galhinho pra alcançar, uma fruta só agora, pra minha boca adoçar. “O menina e agora, você não vai almoçar!” Logo chega a noitinha, e o sono a incomodar, vou me esconder no escuro, para um sonho esperar. Cristini

¹²⁰Leopoldo e Silva, 2009, p. 28.

¹²¹Kohan, 2009, p. 50.

Loponte realiza um estudo em que demonstra o quanto é complexa a tarefa da escrita para as professoras, há uma grande dificuldade em autorizar-se a escrever e em assinar uma escrita. A escola geralmente espera pouco da escrita das professoras, as quais são solicitadas, mais que tudo, no âmbito burocrático (escrita de relatório, avaliações, cadernos de chamada...). No entanto, invertendo esta direção já conhecida do escrever das professoras: “A formação docente pode se potencializar através dos processos de subjetivação que envolvem as relações de amizade e escrita, não para descobrir ou desvelar afinal que professoras somos, mas que outras invenções subjetivas podemos vestir, além das mesmidades escolares e pedagógicas”¹²².

O exercício da escrita em nosso sarau poético deixou em aberto a potência de um devir-criança, dando lugar às subjetividades singulares de cada um através de cada imagem-lembrança. Nas palavras de Paiva¹²³:

Ao inserir-se nessas imagens peculiares, o que o Eu experiencia não é a revivescência de datas, acontecimentos ou lugares, mas o experienciar da singularidade imanente a uma atmosfera, a um estado afetivo, oriundo de uma dimensão ontológica a qual o Eu se entrega involuntariamente e que em si mesmo pode conter elementos de diferentes momentos cronológicos, uma vez que a organização temporal aí efetuada tem como critério a dimensão qualitativa da lembrança e não a sucessão no tempo.

As prosas-poéticas trabalharam com a linguagem em uma condição de fluidez, de conciliação com o tempo em sua mobilidade e com nossa interioridade, nosso ser em estado de duração. Reconciliação também com um devir-criança. Esta condição de fluidez da linguagem é potencializadora do exercício estético-filosófico, especialmente no que se refere ao afrouxamentos dos fios que nos conduzem ao imperativo da ação, possibilitando uma inversão do sentido habitual do pensamento, conduzindo-o para outras direções, instaurando um modo de pensar mais conectado ao tempo e à duração.

A imagem-lembrança dá forma àquilo que se encontrava em estado virtual, é uma imagem que ganha materialidade na prosa-poética. Esta prosa-poética é um texto que fixa algo do devir, ao mesmo tempo em que está aberto à produção de sentidos pelo leitor. É um texto que realiza um acabamento inacabado de algo do vivido, fazendo-o elevar-se para outro plano, o plano da criação estética, que será discutido no próximo subcapítulo (3.2).

¹²²Loponte, 2005, p. 154.

¹²³Paiva, 2002, p. 237

O exercício estético-filosófico é um exercício que nos reinsere no fluir do tempo da vida, na realidade movente, para dela extrair imagens também moventes, dançantes, que nos remetem a sentidos diversos e instigam o processo imaginativo do leitor. É um exercício em que se inverte a direção do pensamento, pelo afrouxamento dos fios que nos conduzem à ação prática, para fazer-nos encontrar nossa potência de criação. É um exercício que busca instaurar uma relação outra do sujeito consigo, um novo modo de olhar para o mundo, para si próprio e para o *outro*.

No subcapítulo 3.2, continuamos a interpretação das experimentações, trabalhando a imagem-lembrança em articulação com o processo da criação estética, que envolve as discussões da ética e da autoria.

3.2 ÉTICA, ESTÉTICA E AUTORIA

Na continuidade das nossas discussões, ao abordar os conceitos de *ética*, *estética* e *autoria*, do ponto de vista de um exercício estético-filosófico, destacaremos uma questão que a teoria bakhtiniana discute: o acabamento daquilo que é por natureza inacabado, a fixação de algo do devir, da realidade movente, do existir-evento, tendo em vista a criação estética.

Começamos com a cena do encontro com uma jovem atriz. A conversa versa sobre o projeto de uma peça de teatro na qual ela irá atuar. O enredo da peça é pautado na vida de um importante personagem real da história porto-alegrense do século XIX, o qual não revela-se o nome para não estragar a surpresa. Esta jovem relata sua atividade de pesquisa de informações dispersas sobre a vida deste personagem. Está trabalhando em arquivos de jornais da época para entender o contexto social-político-econômico-cultural da Porto Alegre de mais de cem anos atrás. Ao mesmo tempo, estuda a obra “História da Loucura”, de Michel Foucault, pois este personagem foi considerado um louco pela sociedade na qual viveu, devido a suas ideias inovadoras, e ela busca entender o processo de construção da loucura analisado por Foucault. Outro trabalho em vias de se realizar é uma visita à cidade onde o personagem nasceu, para conhecer a casa onde cresceu. Além disso, a jovem lê peças de teatro escritas pelo próprio personagem, que foi um dramaturgo. Ele utilizava uma linguagem artística muito própria na composição de suas peças, a qual a jovem atriz também está analisando. Pesquisa histórica,

literária, filosófica, sociológica... tudo isto e talvez algo mais faz parte de seu trabalho prévio à atuação no teatro.

É notável a entrega da atriz ao trabalho de construção do mundo do personagem, unindo fragmentos dispersos para recuperar o todo de uma existência. No entendimento da atriz, este trabalho é essencial para prepará-la ao ato de vivência do personagem, para interpretar a sua história transmitindo um sentido para aquela existência. Este processo de pesquisa é um processo geralmente experimentado pelos atores. É preciso, antes da interpretação teatral, perceber o personagem como uma totalidade plena de sentidos. Na criação estética de uma peça de teatro, tudo aquilo que pode ser lido como material como, por exemplo, o figurino, a maquiagem, a iluminação, o cenário e o próprio texto, entre outros elementos, não tem existência independente do conjunto de valores imanentes à obra, que inclui o personagem como uma totalidade dotada de sentido. Para interpretar um personagem, é preciso construir esta totalidade e compreendê-la no conjunto da obra e dos valores sobre os quais ela se assenta. A construção desta totalidade é o esforço da jovem atriz.

Bakhtin, na obra *Estética da Criação Verbal* (2003), questiona quando e em que medida o ator cria esteticamente o personagem que interpreta. A este problema, ele responde: “O ator cria esteticamente quando, *de fora*, cria e enforma a imagem da personagem em quem depois vai encarnar-se, quando cria essa personagem como um todo, e ademais não de modo isolado mas como elemento da mesma totalidade da obra-drama...”¹²⁴. Neste processo de pesquisa prévio à atuação, o ator busca elementos transgredientes à consciência do personagem para enformá-lo esteticamente, construindo um ambiente à sua volta, que o engloba e auxilia na tarefa de dotá-lo de sentido. Quando a atriz estuda a obra *História da loucura*, está buscando estes elementos transgredientes, que não tem relação direta com a vida vivida pelo personagem do ponto de vista do próprio personagem, mas auxilia na tarefa de construí-lo esteticamente, no esforço de compreender seus conflitos, seus valores e conceitos, assim como os conceitos que o definiram, os olhares que o julgaram.

No entanto, quando o ator está efetivamente interpretando, em cena, encontra-se em estado de fusão com o personagem, ele vive a sua vida, passa a ver o mundo como o personagem o vê. Os elementos transgredientes que foram produtivos para construí-lo esteticamente são abandonados temporariamente, é quando a atividade estética dá lugar à atividade ética de compenetração ativa no mundo do personagem. O teatro, no entanto, é

¹²⁴Bakhtin, 2003, p. 70

apenas um exemplo utilizado por Bakhtin para discutir a relação autor-personagem, que ele considera como um ponto basilar da criação estética, pois seu trabalho reflexivo tem como foco a literatura.

Primeiramente, é interessante observar que Bakhtin indaga a respeito de que se constitui o texto literário que o faz tornar-se uma obra artística. Evidencia que um texto literário se constitui de palavras, orações, capítulos, mas estes elementos nem de longe determinam o texto literário como uma obra. Com esta resposta, enfatiza o lugar que o material ocupa na criação: um lugar secundário. O material na criação verbal, a palavra, não é um elemento central como pode ser para o linguista. A palavra não é trabalhada pelo artista em sua determinidade linguística (morfológica, sintática, léxica, ...), portanto não integra o que Bakhtin nomeia como *objeto estético*.

A palavra é material a ser subordinado ao fim artístico do texto literário, assim como a maquiagem, o figurino, o cenário, a iluminação são materiais subordinados ao fim artístico da peça teatral, para que possa ser vista como obra de arte (a iluminação não existe sem uma relação com o todo da obra, buscando produzir determinados efeitos de sentido em pontos específicos do enredo; assim como a maquiagem produz efeitos de sentido no que diz respeito à expressão facial do personagem, conforme a orientação emocional que deseja transmitir, por exemplo).

A palavra, vista como material, é indispensável na criação literária, mas “... os elementos técnicos são os fatores da impressão artística, e não os constituintes esteticamente significativos do conteúdo dessa impressão, ou seja, do objeto estético”¹²⁵. O objeto estético se realiza através de “... um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado”¹²⁶.

O enorme trabalho do artista com a palavra tem por objetivo final a sua superação, pois o objeto estético cresce nas fronteiras das palavras, nas fronteiras da língua enquanto tal; mas essa superação do material assume um caráter puramente imanente: o artista liberta-se da língua na sua determinação linguística não ao negá-la, mas graças ao seu aperfeiçoamento imanente: o artista como que vence a língua graças ao seu próprio instrumento linguístico e, aperfeiçoando-a linguisticamente, obriga-a a superar a si própria¹²⁷.

¹²⁵Bakhtin, 1998, p.49.

¹²⁶*ibid*, p. 51.

¹²⁷*ibid*, p. 50.

Bakhtin desenvolve uma crítica às concepções estéticas que dão centralidade ao material, pois considera que nesta perspectiva é impossível compreender a obra de arte como um todo, na sua singularidade, voltada para o mundo, para as relações, para os valores. Para esta discussão, traz o exemplo do escultor que trabalha com mármore: não é para o mármore que está orientada a atividade artística do criador, ainda que sua realização não se dê em qualquer momento sem ele. Mas é a forma escultural criada que se torna a forma esteticamente significativa, é para aí que se orienta a intenção da criação e da fruição. A relação do artista e do contemplador com o mármore tem um caráter secundário, que é regida primeiramente por uma relação com os valores em jogo na obra. Ao se contemplar apenas o mármore e a técnica envolvida no seu manejo, permanece incompreensível a tensão emocional e volitiva da obra, a sua capacidade de exprimir uma relação axiológica. O objeto estético supera a técnica e o material, é orientado para valores, para um contexto axiológico que configura uma arquitetônica singular.

Nesta perspectiva, na obra *Questões de literatura e estética: teoria do romance* (1998), Bakhtin diferencia o que são as formas arquitetônicas e as formas composicionais da obra. As formas arquitetônicas “... são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc... são as formas da existência estética na sua singularidade”¹²⁸. Já as formas composicionais que organizam o material...

[...] estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática.¹²⁹

Em primeiro lugar vem a relação do artista com o conteúdo, que está relacionado à forma arquitetônica. O conteúdo é a rede de relações axiológicas que transcende o material. É aquilo que se projeta para além da obra como objeto material, para dar lugar à obra como objeto estético, objeto enraizado na história e na cultura, permeado por sentidos e valores. A forma artística, o todo acabado, se dará então no entrelaçamento da forma arquitetônica a uma forma composicional. Conforme Faraco¹³⁰: “A forma do conteúdo está inteiramente

¹²⁸Bakhtin, 1998, p. 25.

¹²⁹*ibid.*

¹³⁰Faraco, 2009, p. 104.

corporificada na forma composicional cujo aparato técnico é a forma do material. Não há um conteúdo puro (isolável da forma composicional)”.

É na forma arquitetônica da obra que se configura seu estilo, pois...

[...] o estilo artístico não trabalha com palavras mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida; esse estilo pode ser definido como um conjunto de procedimento de enformação e acabamento do homem e do seu mundo, e determina a relação também com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve-se conhecer para compreender tal relação.¹³¹

A atividade do autor, na visão bakhtiniana, incide primordialmente sobre a forma composicional a serviço da forma arquitetônica, que conduz à construção de um estilo. Na obra literária, a forma arquitetônica engloba o conjunto das relações autor-personagem, onde se manifestam valores em jogo, assim como se expressam elementos de espaço, tempo e sentido que orientam a visão geral da obra. É justamente a relação do autor com a personagem que tem significado estético, e não apenas a relação do autor com o material. Conforme Sobral¹³², “... a obra estética vem de um trabalho do autor que une o conteúdo, o material e a forma em sua criação[...] trabalho que envolve o acabamento, surge um todo dotado de sentido que vai além desses elementos, totalidade que, sem eles, não poderia existir”.

Nesta perspectiva, o autor também é participante do objeto estético, embora ele ocupe uma posição axiológica fora da obra, distante em relação às personagens, mas que lhe permite realizar a tarefa do acabamento estético. Para compreender esta ideia da “distância” autor-personagem e da posição do autor “fora da obra”, consideramos que a distinção autor-personagem fundamenta-se nas categorias do *eu* e do *outro*, marcadas pela diferença de posições do *eu* em relação ao *outro*, ou do *outro* em relação ao *eu*. O *eu* e o *outro* não são idênticos, não ocupam a mesma posição, o que os torna essencialmente diferentes e distantes no espaço. Assim: “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver...”¹³³.

O autor (um *eu*) é portador da visão exterior do todo artístico, da visão que engloba todos os personagens (um *outro*, ou *outros*) e seus horizontes. A personagem tem diante de si

¹³¹Bakhtin, 2003, p. 180.

¹³²Sobral, 2010, p. 76.

¹³³Bakhtin, 2003, p. 21.

apenas o horizonte, não consegue perceber a totalidade do espaço que a rodeia, apenas o autor é portador desta visão englobante, transgrediente à personagem e ao seu mundo. O autor ocupa a posição de um *eu* criador, que vê o *outro*, personagem, desde um lugar privilegiado, o autor ocupa uma posição que Bakhtin chamou “exotópica”. É o autor que dá acabamento à personagem como um todo semântico. Porém, como afirma Tezza¹³⁴, “... se na vida a exotopia é uma realidade pura e simples – não coincidimos, física ou mentalmente, com ninguém, na atividade estética ela deve ser uma conquista...”. Por isso Bakhtin fala de uma tensão em produzir este distanciamento que conduz ao acabamento, como se fosse uma luta do autor contra ele mesmo, para não tornar a personagem uma simples marionete em suas mãos, ao coincidir, entrar em fusão com a personagem, perdendo a distância. O autor deve trabalhar para construir a autêntica diretriz axiológica da personagem, sem confundir-se com ela. Quando realiza esta tarefa, o autor é a energia ativa e formadora de um produto cultural.

Conforme a perspectiva bakhtiniana, retomando o exemplo do teatro, o *ator* não se constitui automaticamente como *autor* na relação com o personagem. Para tanto, o ator realiza um trabalho a partir de sua posição exotópica em relação ao personagem, para criar o seu ambiente e construí-lo esteticamente. Ele assume, neste processo, uma posição de autoria, e se torna ator-autor-artista. Nas palavras de Bakhtin:

... o ator é um artista na plenitude da medida: todos os elementos do conjunto artístico estão representados em seu trabalho, mas durante a interpretação o centro de gravidade se transfere para o vivenciamento interior da própria personagem como pessoa, como sujeito da vida, isto é, para a matéria extra-estética que antes ele mesmo enformara ativamente como ator e diretor; no momento da encarnação, é material-vida do todo artístico que ele próprio construiu previamente e agora é realizado pelo espectador.¹³⁵

Ao falar em autor, nos remetemos à distinção entre *autor-pessoa* e *autor-criador*. O autor-pessoa é o autor que pode exprimir sua posição reflexiva e objetivada face à personagem, face à obra, logo que tenha algo a dizer a respeito da sua criação além da obra já criada, enunciando a impressão que esta obra produz sobre ele. Enquanto o autor-criador é o autor que já faz parte do objeto estético como seu elemento constitutivo, e que se torna um dos elementos para a compreensão da obra pelo leitor/contemplador. O autor-criador se torna elemento imanente à obra, ganha vida, mas deixa de ser personificado como é o autor-pessoa,

¹³⁴Tezza, 2007, p. 240.

¹³⁵Bakhtin, 2003, p. 71.

sujeito físico. De acordo com Faraco¹³⁶, “... a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor”.

Do ponto de vista desta dupla definição do autor (pessoa ou criador), há uma crítica aos estudos que tentam compreender uma obra apenas a partir de dados biográficos do autor-pessoa, pois ignora-se o trabalho estético do autor-criador, aquele que se incorpora ao texto. É complexa uma tendência a analisar a personagem como se fosse uma marionete a falar pelo autor-pessoa, a exprimir as suas posições e visões de mundo que podem ser identificadas em sua biografia pessoal. Não que seja impossível, mas requer cuidado para que não se perca a noção de conjunto da obra, para não explicá-la integralmente, no seu caráter estético, a partir de fatos pontuais retirados da história de vida do autor-pessoa.

É claro que há autores nos quais podemos perceber, através de suas personagens, a predominância da manifestação e defesa de suas ideologias, mas neste caso o autor não trabalhou com aquilo que Bakhtin considera como um princípio esteticamente produtivo da relação autor-personagem: a distância. O autor não utilizou sua posição privilegiada fora da personagem para englobá-la em uma nova totalidade. Neste caso, abriu mão de uma visão mais plural, que coloque em diálogo diferentes conceitos e visões de mundo. Eliminou algumas possíveis tensões entre visões de mundo que poderiam acontecer no nível da relação entre personagens, ou também não possibilitando lugar àquelas tensões que poderiam produzir-se no interior da consciência de uma única personagem, com seus conflitos interiores. Neste tipo de obra, ouve-se apenas uma voz.

Para que não tenhamos dúvidas, Bakhtin define claramente o que é um autor. É uma citação longa, que está dividida em duas partes, mas define o entendimento desta posição fundamental na criação literária:

Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. Na medida em que nos compenetramos da personagem, esse todo que a conclui não pode ser dado de dentro dela em termos de princípio e ela não pode viver dele nem por ele guiar-se em seus vivenciamentos e ações, esse todo lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra consciência ativa: da consciência criadora do autor.¹³⁷

¹³⁶Faraco, 2007, p. 42.

¹³⁷Bakhtin, 2003, p. 11.

A consciência da personagem é abrangida por todos os lados pela consciência ativa e concludente do autor. O autor-criador está presente neste todo da obra, nos elementos que concluem a personagem, transgredientes à sua consciência, mas que definem sua diretriz axiológica, conferindo-lhe uma unidade. Portanto, o autor-criador está no conjunto da obra e neste conjunto pode se manifestar a partir de diferentes visões de mundo, às vezes conflituosas entre si.

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra.¹³⁸

Daí decorre que o elemento basilar da estética da criação verbal é a produtiva relação autor-personagem e a sua forma arquitetônica, a rede de relações axiológicas que produz o objeto estético. Esta relação é marcada por uma distância entre o autor e a personagem, uma distância não apenas no espaço, mas também no tempo, nos valores e nos sentidos. Conforme sintetiza Sobral¹³⁹, a concepção bakhtiniana do estético “... resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor”. A personagem vive no mundo do conhecimento (cognitivo) e do acontecimento ético aberto da vida, cabendo ao autor abarcar este mundo para transformá-lo numa imagem artística. Portanto, a perspectiva da criação estética na teoria bakhtiniana não comporta menos que dois: autor e personagem, um *eu* e um *outro*.

A partir desta breve explanação de alguns pontos da problematização estética bakhtiniana, ao trazê-la para nosso contexto de estudo e para refletir sobre as experimentações que realizamos no campo da formação de professores, algumas indagações surgem. No capítulo 3.1 analisamos o trabalho que inaugurou as atividades do grupo de estudos e formação das professoras de Mato Leitão: a criação de imagens da infância na forma de prosas-poéticas. Nestas prosas-poéticas, as professoras se tornaram personagem de si mesmas, escreveram sobre a própria vida, sobre a própria infância, o que nos faz perguntar: Como se estabelece a relação autor-personagem quando nos tornamos personagens de nós mesmos,

¹³⁸Bakhtin, 2003, p. 11.

¹³⁹Sobral, 2007, p. 108.

como aconteceu nas prosas-poéticas? A criação de uma prosa-poética pode ser considerada um trabalho estético? Como estetizar nossa própria vida? É possível dar acabamento para aquilo que é por natureza inacabado, devir, processo de ser? Estas questões nos conduzem diretamente à discussão sobre a tensão acabamento/inacabamento. A este respeito, comenta Sobral¹⁴⁰,

[...] nada no mundo bakhtiniano se realiza por completo, o que é fonte de sofrimento ao ser humano, mas nem por isso deixa esse mundo de contar com suficiente concretude para alimentar a eterna busca do acabamento como ideal inalcançável mas nem por isso menos mobilizador que une o agir necessário do sujeito ao necessário agir social em que este pode ser sujeito.

A prosa-poética que tem como tema a própria vida, supõe que o seu autor possa recriá-la esteticamente, projetando-a para um novo plano de existência, um plano literário. Mas Bakhtin analisa o quanto é complexo nos tornamos personagens de nós mesmos. Como vimos até aqui, o acabamento estético do personagem produzindo uma totalidade pressupõe uma posição exotópica em relação a este, uma distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos, para enformá-lo e fixar uma imagem.

Para construir-se como personagem, o autor deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo. Na relação estetizante com o *outro*, as fronteiras precisam estar bem definidas, de modo que o *eu* possa enxergá-lo a partir de uma posição exterior, que tenha acesso a elementos transgredientes ao mundo do *outro*. Quando nos tornamos personagens de nós mesmos, a complexidade está justamente em constituir-se como *outro*. É preciso sustentar uma posição firme fora de si, fora da própria vida em movimento, vê-la como a vida de outra pessoa, garantindo que não aconteça fusão *eu-outro*, pois no caso da fusão não há enriquecimento do acontecimento e a atividade estética perde seu princípio de inserção de elementos transgredientes ao mundo do personagem, que poderiam enriquecê-lo. Para Bakhtin¹⁴¹, na visão estética...

... deve-se ver com nitidez no homem e em seu mundo precisamente aquilo que por princípio ele não vê em si mesmo e vivenciar seriamente a sua vida, é preciso saber enfocá-lo não do ponto de vista da vida mas de outro ponto de vista ativo fora da vida. O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora do sentido.

¹⁴⁰Sobral, 2010, p. 83.

¹⁴¹Bakhtin, 2003, p. 176.

A divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior. Encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela – eis o objetivo do artista. Com isso o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da carne moral do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais.

Portanto, a atividade estética recorta elementos da vida para enformá-los em um plano diferente de existência, criando uma nova imagem. Se a vida vivida não possui acabamento do ponto de vista daquele que vive, se ela é por natureza inacabada em seu movimento de ser, a atividade estética, por outro lado, demanda um esforço de acabamento, uma fixação de algo do devir, que se dá pela constituição de si como *outro*. Somente ao se constituir como *outro* é possível um trabalho estético sobre a própria vida. Portanto, como nas palavras de Faraco¹⁴², há uma distinção entre vida vivida (da ordem do inacabamento) e a vida contemplada para efeitos estéticos (da ordem do acabamento):

O autor-criador – ou seja, a função estético-formal que dá acabamento ao herói e ao seu mundo – vê e sabe mais que qualquer dos seus personagens. Pode, por isso, interromper o devir da vida vivida (libertar a vida das garras do porvir) e transpor o herói e seu mundo para o plano estético (para o plano da vida determinada e, por isso, passível de acabamento).

No contexto das prosas-poéticas criadas pelas professoras, observamos que houve um esforço de constituição de si como *outro*, como personagem de si mesmo. Este esforço concretiza-se nos textos onde percebemos elementos transgredientes que concluem o personagem de fora, que inserem elementos que o enformam. Na situação de escrita das prosas-poéticas, a conquista de uma posição fora da vida para enformá-la parece estar em estreita relação com a leitura dos textos de Manoel de Barros, que operam, nesta situação de escrita pelas professoras, como intercessores no movimento de dar acabamento provisório àquilo que é por natureza inacabado.

Na prosa-poética de Simoní, que realiza um recorte no plano da vida para recriá-lo esteticamente no plano da literatura, observamos um conjunto de elementos transgredientes que enriquecem a vida, ressignificando o céu preto, os trovões e o vento que anunciam a chuva, ressignificando as noites à beira de uma vela, com sua família, ouvindo as histórias contadas pela mãe. Este conjunto de elementos não é simplesmente narrado por Simoní como um relato descritivo de algo que aconteceu, mas ela utiliza sua visão transgrediente para enriquecê-lo e constitui-lo como uma cena em que as personagens (uma menina, sua irmã e

¹⁴²Faraco, 2010, p. 19.

sua mãe) interagem orientadas por valores relacionados ao espaço da casa onde ficava um sofá velho e surrado, em que o tempo da contação de uma história era o tempo adorado pela criança. Naquele espaço-tempo a criança compartilhava momentos de imaginação com sua família, tempo interrompido com o retorno da luz, que significava o fim do mundo da fantasia em torno de uma flamejante claridade que iluminava a cena de uma mãe e duas filhas em um encontro fraterno.

Simoní consegue sustentar uma posição fora do acontecimento ético da vida vivida, constituindo um olhar que a legitima como narrador e personagem de um acontecimento estético. Trata-se de uma vida estetizada, de uma infância estetizada. Uma infância que toca profundamente o leitor que viveu estas noites com sua família e que, ao retornar da luz, sentia tristeza, porque aquele era um escuro acolhedor. Conforme Bakhtin¹⁴³:

Em nossas lembranças habituais de nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos (nas lembranças da infância é a mãe encarnada em nós). A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração [...]. Qualquer memória do passado é um pouco estetizada [...].

A prosa poética de Simoní dá visibilidade à tensão acabamentoo-inacabamento que está presente nas escritas de vida em que o autor é também personagem, tensão que está presente em todas as prosas poéticas, de forma mais visível ou menos aparente. Nem sempre nestas escritas esta tensão está explícita, mas ela é inerente ao processo de escrever sobre si, sobre o vivido. Esta discussão vai na direção do conceito que estamos construindo, o exercício estético-filosófico, pois este exercício envolve o acabamento da visão estética, e ao mesmo tempo a abertura ao devir, à realidade movente. A criação das prosas poéticas é um momento de vivência deste exercício.

Simoní abrange a si como personagem em sua narração. Transforma-se em um narrador que se torna também personagem. Por outro lado, simultaneamente, é interessante como Simoní deixa uma porta aberta ao devir, ao inacabamento da sua existência. Sua prosa poética expressa a tensão. Esta assertiva convoca a uma reflexão de Bakhtin sobre a memória. Amorim¹⁴⁴ comenta um entendimento de memória que Bakhtin conceitua como *memória exotópica ou estética*: “A memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do outro. Podemos dizer que

¹⁴³Bakhtin, 2003, p. 140.

¹⁴⁴Amorim, 2009, p. 09.

a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do outro que vê”.

A memória estética é uma memória que atua no trabalho do acabamento. Todo o trabalho de criação estética envolve uma entrada no mundo do *outro*, de compenetração no mundo do *outro* para ver o mundo como este *outro* o vê. Após alcançar esta visão de dentro do mundo do personagem, o autor retorna ao seu lugar fora, para dar acabamento ao material da compenetração, enriquecendo-o a partir de seu excedente de visão. Este acabamento é provisório porque pode sempre ser diferente, não é definitivo, depende da posição singular, no tempo e no espaço, de quem o realiza.

Quando o autor retorna ao seu lugar exotópico, o trabalho é de fixação de algo do devir, da vida em processo de ser, que foi captado neste encontro com o mundo do personagem. Então, o autor atualiza este encontro na forma de imagens-lembrança, preenchendo estas imagens com elementos transgredientes que encontra em sua posição singular. A *memória do autor* opera com as imagens-lembrança de que fala Bergson, atualizadas no presente do acabamento estético, preenchido pelas percepções atuais.

Bakhtin, por sua vez, também designa esta memória estética e exotópica do autor como memória do passado (memória que produz acabamento), para distingui-la daquilo que nomeia como memória do futuro (memória aberta ao devir), que se trata da *memória do personagem*. Ao falar em memória do futuro aparentemente vemos uma contradição, um novo oxímoro. A memória geralmente corresponde a algo do passado, é orientada para o que passou, e se o futuro é o que está por vir, não haveria lógica em falar de uma memória do futuro. Mas esta aparente contradição se explica na medida em que entendemos que a memória do personagem aponta, ao mesmo tempo, para o passado e para o futuro. A personagem vive o acontecimento da vida em processo de ser, ela não vê a sua própria totalidade como o autor a vê. Ela está aberta ao futuro, inacabada para si. Conforme Amorim¹⁴⁵: “A memória do herói é futura, porque está intrinsecamente comprometida com o por-*vir*”.

Na prosa-poética de Simoní está em evidência esta memória do personagem, no último trecho: *Eram estes dias que eu mais adorava, rezava pro papai do céu que chovesse e faltasse a luz lá em casa, para eu e minha irmã podermos ouvir novamente estas histórias, pois, toda a vez que faltava a luz nós podíamos*

¹⁴⁵Amorim, 2009, p. 10.

escutar as mesmas lengalengas de sempre e isto se repetiu por muitas e muitas vezes. Tenbo saudade destes momentos maravilhosos, mas tenbo certeza que eles irão renascer quando tiver os meus filhos...

O texto de Simoní aponta para uma continuidade da vida, para o futuro. A memória do personagem é memória do passado e memória do futuro, simultaneamente. Para a Simoní enquanto autora, é memória do passado, memória que enforma a personagem. Para a Simoní enquanto personagem, é memória também do futuro, porque a lança para o devir. Conforme Amorim¹⁴⁶:

Há tempo na visão do autor e há espaço do ponto de vista do herói, posto que ele se situa face a um horizonte. Mas se compararmos o espaço do herói com o espaço que lhe confere o autor, podemos dizer que o primeiro, o horizonte, é um espaço em movimento, um espaço dotado de tempo, o tempo do que está por vir. Já o espaço constituído pela visão estética, o ambiente, é predominantemente um espaço que fixa e ordena, que cria um quadro no qual o herói é situado. E se compararmos a temporalidade criada esteticamente com aquela em que se inscreve o sujeito-herói, veremos que esta última é a temporalidade do devir incessante enquanto que a primeira constrói um acabamento. A temporalidade criada tem começo e fim, nascimento e morte; a temporalidade vivida não tem começo nem fim.

Percebemos, então, o jogo de tensão entre acabamento e inacabamento, a tensão espaço-temporal que envolve autor e personagem. Um jogo produtivo que ganha materialidade na prosa-poética e marca as diferentes orientações do autor e do personagem: o primeiro, orientado para o fechamento, o segundo, orientado para a abertura.

Esta relação autor-personagem se constitui sob a base da relação *eu-outro*. Simoní se fez *outro* de si mesma, enriquecendo o evento da vida no plano literário, a partir de um novo olhar, interpelado pela poesia de Manoel de Barros. Manoel de Barros nos ensina que olhar para a vida pode ser um gesto amoroso, que a completa com beleza e encantamento. Até mesmo onde a vida pode estar condenada ao peso, ele introduz a leveza. .

Invenção

Inventei um menino levado da breca para me ser. Ele tinha um gosto elevado para chão. De seu olhar vazava uma nobreza de árvore. Tinha desapatite para obedecer a arrumação das coisas. Passarinhos botavam primavera nas suas palavras. Morava em maneira de pedra na aba de um morro. O amanhecer fazia glória em seu estar. Trabalhava sem tréguas como os pardais bicam as tardes. Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem. Contudo que soletrasse rãs melhor que mim! Era beato de sapos. Falava coisinhas seráficas para os sapos como se namorasse com eles. De manhã pegava o regador e ia regar os peixes. Achava arrulos antigos nas estradas abandonadas. Havia um dom traste atravessado nele. Moscas botavam ovo no seu ornamento de traço. As garças pensavam que ele fosse árvore e faziam sobre ele suas brancas

¹⁴⁶Amorim, 2006, p. 20.

bostas. Ele não estava nem aí para os estercozinhos brancos. Porém o menino levado da breca ao fim me falou que ele não fora inventado por esse cara poeta porque fui eu que inventei ele.

Manoel de Barros

Barros fala de um poeta que foi inventado pelo menino, afirmando a soberania da criança. Ele nos ensina que é possível realizar um recorte na realidade movente da vida e dar-lhe um acabamento amoroso, transformando-o em uma imagem que instiga nossa imaginação. Poderia um poeta ser mais amoroso com sua própria história? Ao lermos Manoel de Barros temos a sensação de que o texto não fixa a vida em seu movimento, mas que ele cria uma existência poética que remete ao mundo da imaginação e da fantasia, conferindo-lhe, deste modo, um novo movimento produtor de sentidos. Suas memórias dizem respeito a memórias inventadas, memórias que imaginam, memórias estéticas. Suas memórias são generosas com as teorias de Bergson e de Bakhtin, mas também são generosas com o campo da formação de professores.

Porém, a generosidade aqui não é apenas um adjetivo elogioso. A generosidade se relaciona com a reflexão ética e estética. A ética que se sustenta no ato de reconhecer e de assumir a própria singularidade, de reconhecer que da posição única que cada ser ocupa no mundo se produz um olhar também único, que é capaz de completar o *outro* com algo ao qual ele sozinho não poderia ter acesso. Responsabilidade e generosidade na doação de algo que é unicamente seu, na doação de sua visão para completar o mundo do *outro* ali onde ele pode ser completado amorosamente. A estética tem uma dimensão ética, que se realiza no processo da autoria.

A concepção ética de Bakhtin defende que o ato ético é um ato participativo, não-indiferente com a realidade do evento da vida em processo de ser. O ato ético é todo aquele ato que se baseia no reconhecimento da obrigatória singularidade da nossa existência, o que nos responsabiliza a assumir uma posição e assiná-la. Não há alibi para justificar nossa indiferença, para justificar o fato de não participarmos da vida completando-a com aquilo que encontramos em nossa posição única. Ao existir, estamos comprometidos eticamente com o *outro*.

Na estética da criação verbal o ato ético do autor se realiza em dois sentidos: primeiro, quando o autor entra em empatia com o personagem, aproximando-se do seu mundo, para enxergar o seu horizonte e compreendê-lo; o segundo, quando o autor retorna ao seu lugar fora, para completar o personagem e seu mundo com algo extra que ele pode oferecer, com

aquilo que encontra em sua posição singular. É um ato estético, mas também ético, completar o *outro* amorosamente. O poeta que enriquece o mundo com a beleza das palavras, age eticamente, doa de si para o mundo. Sua criação estética é ética, sua autoria é ética, porque recebe a sua assinatura, a assinatura de seu lugar singular que oferece uma visão de mundo ao leitor.

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), Bakhtin fala daquilo que nos obriga. Não são as normas ou leis universais que nos obrigam, que nos comprometem eticamente. A nossa maior fonte de responsabilidade vem do reconhecimento de nossa singularidade. Somos responsáveis inclusive pelo ato de pensar, pois: “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato completo...”¹⁴⁷.

No conjunto da sua concepção ética Bakhtin ultrapassa a relação autor-personagem em direção a uma filosofia do ato ético ou responsável, tendo como um dos conceitos de sustentação a exotopia que gera um excedente de visão. É pertinente a reflexão de Tezza¹⁴⁸ ao dizer que o conceito de exotopia é tão produtivo na interpretação da consciência, que algumas vezes não sabemos se Bakhtin está falando apenas em fenômenos estéticos ou se está criando uma concepção filosófica.

Como vimos, Bakhtin defende a impossibilidade de *álibi* na existência, pois desde o lugar único que ocupamos, estamos comprometidos com o *outro*. Esta singularidade que nos constitui não é uma questão de escolha, é uma obrigatoriedade, enquanto condição intrínseca ao ser humano: “... ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único”¹⁴⁹.

A não-indiferença na relação com o *outro* afirma a potência de uma singularidade participante, uma singularidade que se reconhece como tal e que se responsabiliza pelo lugar que ocupa no mundo. O *eu* completa e é completado na relação com a alteridade, não existindo *álibi* para justificar sua ausência nesta relação. Para Bakhtin: “Viver uma

¹⁴⁷Bakhtin, 2010, p. 44.

¹⁴⁸Tezza, 2007.

¹⁴⁹Bakhtin, 2010, p. 96.

experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva”¹⁵⁰.

Aquele que reconhece seu lugar único e pensa participativamente, pensa um pensamento não-indiferente, um pensamento valorado, com entonação, um pensamento ético. Para Bakhtin, cada pensamento é um ato. Portanto: “Um pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável”¹⁵¹. A questão do pensamento é justamente uma das questões centrais em *Para uma filosofia do ato responsável*, que marca uma inovação com relação aos textos anteriores que já abordamos, embora tenha sido escrito provavelmente no mesmo período. A questão é: “em que condições um pensamento teórico pode ser ético?”, conforme Amorim¹⁵². Um pensamento teórico pode ser ético quando é pensado ativamente, de modo não-indiferente, quando se torna ato reconhecido e assinado.

Esta filosofia do ato responsável apresenta fortes implicações sobre a questão do conhecimento teórico. Conforme Amorim¹⁵³: “Uma teoria verdadeira, ao virar ato, isto é, ao ser pensada por alguém singular e único, vira ética. E pode, assim, completar sua verdade universal com a verdade singular a que Bakhtin chama de *pravda*. Somente assim completada, a palavra da teoria se torna plena. O conhecimento sem ato é um dado abstrato e parcial”.

Pravda é uma palavra russa, que se refere à questão da verdade e do conhecimento, assim como a palavra *istina*, porém com significados diferentes, mas complementares, não opostos. A verdade *istina* é uma forma de verdade que diz respeito às leis universais, ao conteúdo extra-temporal de uma teoria. Enquanto a verdade *pravda* é uma verdade singular, reconhecida, assinada e validada em um contexto particular. Esta verdade tem origem em um pensar participativo, um pensar que não nega seu dever de pensar e doar algo que é inerente à sua posição na vida, que possibilita pensar um pensamento situado, com entonação, que expressa uma posição valorativa. Conforme Bakhtin¹⁵⁴: “O verdadeiro pensamento que age é um pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedúísticos do pensamento”.

¹⁵⁰Bakhtin, 2010, p. 87.

¹⁵¹*ibid*, p. 102.

¹⁵²Amorim, 2009, p. 21.

¹⁵³*ibid*, p. 23.

¹⁵⁴Bakhtin, 2010, p. 87.

A verdade *pravda* completa a verdade universal *istina* com aquilo que não é idêntico nem repetível, com aquilo que possui as marcas de um contexto, e que nem por isso deixa de entrar na esfera da verdade e do conhecimento. O encontro entre *pravda* e *istina* é o encontro aquilo que pode ser generalizado e aquilo que é singular. Este encontro marca a possibilidade de comunhão entre o mundo da teoria, com seus sistemas e conceitos, e o mundo da vida, com sua singularidade e imprevisibilidade, com seus contextos plurais que também podem ser objeto do pensamento.

O ato responsável é visto por Bakhtin como sendo absolutamente situado, o que conduz a uma concepção de ética que não pode estar desvinculada dos contextos de realização do ato. Enquanto pensada em relação ao *ser evento*, *ser em processo de devir*, à vida em fluxo contínuo, aberta à transitividade e à eventicidade, a ética não é tomada como objeto de abstração teórica em direção a proposições universais. Opera-se com o entendimento de que a atitude ética passa pela tomada de uma posição integralmente assumida e que é norteadada pela especificidade da vida.

Bakhtin se demonstra especialmente preocupado com a questão da assinatura. Assinar um ato significa, ao mesmo tempo, responsabilizar-se e responder. Para contemplar estas duas faces, Sobral¹⁵⁵ propõe o conceito de “responsabilidade”, que diz da “... responsabilidade pelo ato e responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são realizados os atos”. Na medida em que nenhum ato acontece isolado, fora da cadeia dialógica de atos que constitui a unidade da vida, todo o ato responde, em algum sentido, a outros, num jogo relacional no qual também suscita uma resposta. Axt¹⁵⁶, por sua vez, trabalha com o conceito de *responsabilidade*, “... duas faces inseparáveis do mesmo ato, ato realmente executado que, enquanto *responde* ao outro e a si mesmo, também é *responsável* consigo mesmo em seu processo de auto-realização de sua própria vida, tanto quanto pelo *outro*, em vista das 'intervensões' que produz e cujos efeitos reverberam em si e no outro”.

Esta participação responsável e respondível pode ser pensada no contexto da formação docente em serviço. As professoras, implicadas no grupo de estudos e formação, precisavam assumir uma posição, pois aquela configuração formativa demandava a participação responsável e respondível, visto que o foco não estava na figura do formador, como um palestrante ou ministrante de curso, mas a responsabilidade era compartilhada com as professoras. Uma primeira expressão desta tomada de posição de caráter ético, que conduziu o

¹⁵⁵Sobral, 2009, p. 29.

¹⁵⁶Axt, 2011a, p. 51

grupo a uma autoria, ocorreu no exercício de criação das prosas-poéticas. Cada professora enriqueceu o encontro do grupo com sua criação e foi contempladora de diferentes imagens da infância.

Durante os dias posteriores àquele encontro em que aconteceu o sarau onde foram lidas as prosas-poéticas, nosso grupo continuou interagindo à distância, através do ambiente virtual *moodle*¹⁵⁷. As professoras escreviam no fórum intitulado *Nossas conversas* alguns relatos e reflexões sobre o projeto desenvolvido em sala de aula, conforme podemos ler:

por Beatran - terça, 5 abril 2011, 20:19

Muitas são as falas, vivências e indagações que as crianças nos trazem e compartilham conosco, gostaria de relatar algumas que achei muito encantadoras e de grande relevância ao que estamos nos propondo a refletir. Com o projeto se aventurando pela escola e pelo imaginário das crianças "Vamos viajar e conhecer o mundo com o Fernandinho?", são constantes as indagações e alegrias do grupo e da professora também.

21/3 = No primeiro dia que recebemos a carta perguntei: como será que o Fernandinho nos achou?, logo começaram a retratar fatos sobre aviões que passavam pela escola, nas suas casas e até na praia. Alguns fatos bem imaginários: eu vi era vermelho!

22/3 = enquanto eu contava a história ficava imaginando as cenas, principalmente da parte que o Fernandinho vai para a lua e toma sorvete e conta estrelinhas. Deve ser lindo ser criança e conseguir imaginar isso com mais intensidade, afeto e emoção. Eu imagino estrelas brilhantes e coloridas. O filósofo Bachelard diria ainda: *"Ah, como seríamos firmes em nós mesmos se pudéssemos viver, reviver, sem nostalgia, com todo o ardor, no nosso mundo primitivo!"*

por Liliana - quarta, 6 abril 2011, 22:32

Nunca havia trabalhado com um projeto a partir de um livro de histórias... E este ano, está sendo ótimo, com o Livro "As aventuras do avião vermelho."

A imaginação está a solta, as idéias a mil... As profes numa empolgação, e os alunos então, mais ainda, numa curiosidade, pensamentos... Uma aluna já me disse que quer ser uma aventureira e viajar pelo mundo...

Outro aluno pegando no sono (na hora do soninho) me disse: " Profe, sabe que hoje de manhã a gente tava na pracinha e passou um avião, era o Fernandinho..."

Estou bem animada com esse projeto, está sendo bem interessante...

por Cristini - terça, 12 abril 2011, 17:10

Acredito que de certa forma, estamos conseguindo trabalhar a imaginação no coletivo através das cartas que o Fernandinho nos envia, pois todos se voltam para o material e às informações recebidas. Mesmo que cada um compreenda e interiorize o novo conhecimento de forma diferente, observo que todos caminham juntos, tentando desvendar os mistérios do Fernandinho. Cada criança é capaz de trazer novas questões que enriquecem o amadurecimento do grupo, alguns levam dias para transmitir algo, para outros é no "calor da hora", mas todos, no seu tempo e com suas particularidades. Este projeto está nos proporcionando mediatizar o trabalho com ênfase na imaginação das crianças, na sua criação, seja oral ou artística, seja espontânea ou nos momentos dirigidos em que esperamos o retorno. Assim, o planejamento que dá continuidade ao projeto sempre é pensado a partir das

¹⁵⁷O *moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem, voltado a contexto acadêmicos, e adotado institucionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

respostas dos alunos e da capacidade das professoras de entrar neste mundo e compreender as necessidades e a curiosidade dos alunos, de imaginar com eles algo inusitado e instigante.

Estas escritas possibilitavam uma continuidade de nossas discussões, à distância. Assim, como tínhamos apenas duas horas quinzenais de encontro presencial, tínhamos condições de aproveitar com mais intensidade este tempo, pois alguns relatos e reflexões eram antecipados através do ambiente virtual. Estas escritas, no entanto, não eram obrigatórias. As professoras as realizavam no dia e horário que desejassem, e se desejassem. O fórum virtual era aberto para este fim, mas não havia regras quanto ao seu funcionamento, que se dava antes por uma motivação das professoras em interagir, do que por uma obrigatoriedade. Aquilo que as obrigava não era uma norma, mas era o reconhecimento de sua posição singular no grupo e que, a partir desta posição, havia muito a ser dito para colaborar com *outro*, instaurando a responsabilidade que sustenta o diálogo.

O que passamos a observar através do fórum foram professoras escrevendo sobre o próprio trabalho. O acontecimento voluntário desta escrita, de certa forma espontânea, pois não havia um roteiro prévio que definisse seu conteúdo, conduziu à proposição de uma segunda “experimentação poética”. Esta experimentação ocorreu a partir da leitura presencial e conjunta de um texto do filósofo Jacques Rancière, “A lição dos poetas”, publicado no livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”. Rancière, como sugere o título, fala da lição que podemos aprender com os poetas, especialmente as lições que o professor pode aprender.

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo.¹⁵⁸

Ao observar nas professoras a manifestação de uma disponibilidade em escrever sobre seu trabalho, o que estavam construindo com as crianças, o que estavam aprendendo e ensinando, o personagem Fernandinho e a imaginação na sala de aula, fomos conduzidos a pensar que era possível investir em outros gêneros, não para substituir a escrita em andamento no fórum, mas para disparar diferentes modos de escrever que suscitassem outros modos de

¹⁵⁸Rancière, 2005, p.104.

pensar o texto e dar materialidade a uma autoria. Foi então que aconteceu, após a discussão do texto de Rancière, a seguinte proposta de experimentação poética, registrada no fórum:

por Paloma - domingo, 15 maio 2011, 02:32

No exercício de uma escrita poética sobre a infância lançamos um olhar para a nossa própria vida, um olhar estético, um olhar para algo já distante no tempo cronológico, mas próximo nos afetos que é capaz de produzir a cada recordação de um breve momento que não se deixou apagar...

Cada uma de nós criou um texto que reverberou em surpreendentes conversas sobre a vida, sobre a infância, sobre nossas questões às vezes tão íntimas e que ganharam espaço para serem escutadas no grupo... esta escuta do grupo a cada prosa-poética foi um belo momento de “conspiração narrativa”, um momento de “respirar junto”, de provocar o leitor, capturar sua atenção, fazê-lo envolver-se pelas palavras, pelos gestos, pelo ritmo, pelas vibrações da voz às vezes trêmula da timidez...¹⁵⁹

Que tal continuarmos esta experimentação, fazendo durar estas práticas de escrita? Que tal uma escrita poética agora sobre o nosso próprio trabalho? Que tal experimentar a poesia para falar desde este lugar de professora? Que tal contar estas histórias da sala de aula de um modo inusitado, como nos ensina Manoel de Barros?

Seja através de palavras, gestos, performances, pintura, desenho, música... há diversas possibilidades da linguagem para materializar nossos movimentos do pensamento... cada uma de nós pode utilizar a linguagem de sua escolha, pode mesclar linguagens, pode sentir-se livre para criar no contexto de relação com o seu próprio trabalho...

No dia 31/05 poderemos compartilhar estas produções, já estou ansiosa pelo próximo encontro Pedimos que além deste exercício de escrita, vocês leiam o texto “Visibilidade”, de Ítalo Calvino, que será publicado no ambiente em breve.

Antes do dia do encontro nós podemos utilizar o ambiente para lançar primeiras conversas sobre o texto e sobre os processos de cada uma de nós em torno das suas produções, certo?

Um forte abraço

Esta foi uma forma de provocar uma escrita poética sobre o trabalho, na perspectiva filosófica de Jacques Rancière, transformando o trabalho em expressão, como faz o artista. Primeiro, as professoras escreveram sobre a infância, na forma de prosa-poética, e naquele novo momento eram convidadas a escrever poeticamente sobre o trabalho docente. Como transformariam o próprio trabalho em texto? O encaminhamento, como visto na mensagem acima, era muito amplo, então, o que as professoras inventariam? Apesar de tantas questões, o que centralmente estava em questão com estas experimentações poéticas eram as condições e as possibilidades de um exercício estético-filosófico no grupo.

A partir desta segunda proposta de experimentação poética, as professoras produziram seus textos. Trazemos para esta reflexão o texto que a professora Beatrian escreveu, publicou no ambiente virtual moodle e leu para o grupo de estudos e formação:

¹⁵⁹As expressões “conspiração narrativa” e “respirar junto” fazem alusão ao texto “Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas” (2007), da autora Gilka Girardello, que foi lido e discutido com as professoras naquele período, entre os meses de abril e maio.

Planeta da imaginação

Era uma vez. Aliás, é uma vez. Uma “menina” que não se conformava com “feijão-com-arroz”, sempre queria fazer e saber outras coisas, como elas funcionavam, pra que serviam, ficava a devanear sobre os acontecimentos...

Quando a vida ficava chata, ela ficava mais chata ainda, pois não suportava sempre fazer tudo igual, pensar igual aos outros e pior... Fazer igual aos outros, pior de tudo ainda.... era ter que ser igual aos outros. Queria encontrar o Planeta da Imaginação, diziam que ele era lindo e encantador, todos podiam pensar e imaginar o que queriam! Quanto devaneio...

Quando ela pensou: não adianta mais vou ter que me acostumar a pensar e ser igual aos outros, quando tudo parecia perdido, apareceu, vocês não imaginam quem, um menino. Sem medalhas e sem lutas incessantes contra o mal, mas acreditem, um verdadeiro herói.

Pra falar a verdade um verdadeiro “Queribal”, o nome dele era Fernandinho, parecia ser o que ela estava precisando para redescobrir o significado de muitas coisas e ele sabia melhor do que ninguém, como fazer para desvendar novos mundos.

Mas Fernandinho tinha uma regra para esta viagem, irem acompanhados de outros viajantes, mas quem? Quem poderia acompanhá-los ao Planeta da Imaginação, eles queriam muito saber como era esse planeta, se lá havia cores, bruxas, fadas, princesas, dragões, dinossauros, afinal o que haveriam de encontrar neste planeta de tão especial que pudesse reavivar a memória da infância que ficava camuflada lá dentro do Planeta Adulto?

Os dois pensaram muito... e perceberam que apenas as crianças poderiam ser os acompanhantes que os levariam a outros planetas, em especial o da imaginação. Então convidaram um grupo de crianças muito alegres, cativadores e destemidos a viajarem com eles.

Começaram a viagem desfrutando um belo e encantador livro do Érico Veríssimo. Logo já perceberam que a viagem seria muito especial e cheia de incríveis aventuras. Cada um gostou de algo diferente...

IURI = quando o Fernandinho disse “eu ouvi dizer que o zepelim tem marmelada”.

MARIA EDUARDA = quando o Fernandinho cresceu de novo e do zepelim.

MIRIAM = quando eles foram tomar sorvete na lua.

MATHIAS = quando o Fernandinho pisou no rabo do gato.

LARISSA A. = pisou no rabo do gato.

LEONARDO = quando o Fernandinho estava dentro do avião.

KÉLLEN = quando o porco bateu com a barriga no chão.

ALBERTO = quando o avião se transformou num submarino.

DIOGO = quando o porco arrotou.

AUGUSTO = quando os da África tentaram acertar as flechas no avião.

LUCAS = quando o Fernandinho ficou do tamanho do dedinho do papai.

PÂMELA = quando foram tomar sorvete na lua.

LARISSA S. = gostei quando ele ficou pequeno do tamanho do dedinho do papai.

JARDEL = ficou pequeno e voou com o avião.

JOÃO = avião.

BRENDA = gostei quando o Fernandinho disse “eu ouvi dizer que o zepelim tem marmelada” e gostei também do sorvete da lua.

SARAH = o final da história, quando o avião caiu e estragou.

MARIANA = quando o avião caiu pra dentro da lareira.

LAURA = quando a cobra mordeu o avião.

NICOLAU = quando o Fernandinho foi tomar sorvete na lua.

MENINA = quando o Fernandinho recebeu o livro do pai “Capitão tormenta” e depois um avião vermelho, foi assim que começou toda a sua aventura.

Antes de chegarem ao Planeta da Imaginação Fernandinho e as crianças propôs passar por outros lugares, a menina concordou e também se encantou. Primeiro ficaram pensando por onde poderiam ir, e se fascinaram por vários lugares.

Começaram indo para a lua, ela era linda, tinha uma parte que era de sorvete e outra era toda misteriosa, ficaram flutuando sobre ela e de lá se via o Planeta Terra. Mas ainda não era o Planeta da Imaginação.

Todos estavam muito ansiosos pra chegar neste lugar incrível, então determinaram seguir viagem com o avião vermelho. Avistaram de longe do seu avião vermelho um lugar inexplicável, tinham certeza de que tinham encontrado o que procuravam, quando pousaram sentiram que este lugar era misterioso e sedutor. Mas conversando com outros viajantes descobriram que este lugar se chamava Ilha de Páscoa.

OS PEQUENOS VIAJANTES AINDA APRENDERAM... “Eu aprendi que tem 3 vulcões e eles explodiram ao mesmo tempo, agora eles não tem mais lava. Também aprendi que um homem estava chegando pelo mar, quer dizer pelo oceano, ele descobriu a ilha, era um dia de Páscoa, ele avistou a ilha e deu o nome de Ilha de Páscoa. Eu gostei da parte do vulcão, das pedras, que são pedras vulcânicas, eles desenharam cara de pessoas nas pedras. Os Moais ficam de costas para o mar. Gostei de desenhar a Ilha de Páscoa, com a rodinha do vulcão, giz de cera e areia. Gostei mais do mundo, de saber onde fica a ilha e das pedras vulcânicas. Gostei do pontinho que está no mundo, no Planeta Terra, ali está a Ilha de Páscoa” (a criança apontou com o dedo para a imagem).

Depois das descobertas da Ilha de Páscoa, decidiram ir em busca de novas aventuras chegaram num lugar fascinante. Parecia estarem realmente no lugar que tanto desejavam. Depois de algumas observações e informações perceberam que estavam na Amazônia. Decidiram ficar um pouco mais neste maravilhoso ambiente. O encanto era tanto que foram conhecer de perto alguns animais. E descobriram muitas coisas sobre os Índios Matis.

Era tanto a atração dos pequenos viajantes, do Fernandinho e da menina, que acreditaram que lá realmente poderia ser o que buscavam, mas não satisfeitos resolveram verificar se existiam outros lugares tão incríveis e encantadores quanto este. E lá se foram novamente em busca do Planeta da Imaginação. Creio que estes viajantes ainda irão perseguir e jamais se cansarão de encontrar ou reencontrar a cada nova aventura o Planeta da Imaginação.

A leitura do livro “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo (imagem da capa abaixo), como já dito na introdução, foi a propulsora do projeto das duas turmas do nível 6 da EMEI Vó Olga. E a Ilha de Páscoa e a Amazônia foram dois dos destinos de Fernandinho, que contou e enviou às crianças informações sobre o lugares em que viajou através de suas cartas.

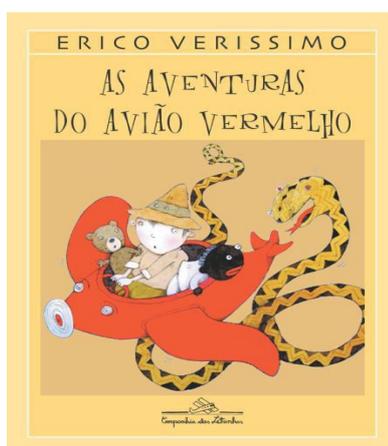


Figura 5: As aventuras do avião vermelho
Fonte: web¹⁶⁰

¹⁶⁰<http://maniacosporfilme.wordpress.com/2012/12/26/cinema-estreias-de-28122012/as-aventuras-do-aviao-vermelho/> (acesso em 14 de dezembro de 2013).

Beatran fala de seu trabalho usando a imaginação, mas não dispensa a concretude do acontecimento da vida, realizando uma composição produtiva. Beatran participou do acontecimento da leitura do livro com as crianças do nível 6, na sala de aula. Mas, ainda que tenha participado efetivamente daquele momento, na posição de professora, ela consegue abarcá-lo a partir de um gesto exotópico, colocando-se agora ao lado de fora, como contempladora, recriando aquele momento no seu texto escrito com um novo acabamento, que difere de um relato descritivo de atividade pedagógica. Ela encontra uma posição distanciada do acontecimento, para recriá-lo em outro plano. Neste exercício de acabamento, uma novidade é que a professora e as crianças se tornam personagens, ao lado do personagem Fernandinho.

A sua posição apresenta um grau de distanciamento, pois ela consegue falar dos acontecimentos que envolvem seu trabalho docente, como a leitura do livro de Érico Veríssimo, englobando-os em um novo contexto. A leitura do livro com as crianças é transformada, nesta produção, em cena na história da vida de uma personagem menina que deseja "... reavivar a memória da infância que ficava camuflada lá dentro do Planeta Adulto" e encontrar um planeta da imaginação onde se pode ser livre para pensar e imaginar o que quiser. É em razão deste objetivo que tem início a viagem das personagens para encontrar o planeta da imaginação. Portanto, a sua história tem uma diretriz axiológica definida, refletindo valores que circulam em torno da infância, da memória, da liberdade do pensamento e da imaginação. A experimentação poética de escrita do trabalho docente é realizada por Beatran por meio de um texto que coloca valores em evidência.

Beatran parece dizer com seu texto que uma diretriz que orienta seu trabalho como professora é a abertura para um *devir-criança*, de modo que não se perca no mundo adulto. E o personagem Fernandinho é o personagem criado para impulsionar este devir. Um devir-criança não apenas da professora, mas também das crianças que são convidadas a viajar e encontrar o planeta da imaginação, onde poderá haver algo que algo especial que mantenha vivo este devir. A diretriz axiológica que parece orientar a autora se reflete na construção de seus personagens. Mas tal interpretação apenas pode ter espaço como uma possibilidade que o texto ajuda a considerar, como um feixe de luz que o autor-criador que encontramos no texto poderia lançar sobre o autor-pessoa. Bakhtin diz que: "O autor-criador nos ajuda a

compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar”¹⁶¹.

Beatran assume uma posição que permite reorganizar os eventos esteticamente, construindo personagens que falam sobre um modo de acontecer a relação entre o Fernandinho, a professora e as crianças. Conforme Faraco¹⁶²:

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade.

Beatran transcende os limites do vivido (no plano da sala de aula e do grupo de estudos e formação) para alcançar um plano estético (através da escrita). Ela realiza um trabalho de acabamento provisório de personagens aberto ao devir, à busca de aventuras em um planeta da imaginação. Neste processo, a professora consegue posicionar-se axiologicamente frente ao próprio trabalho, produzindo um excedente de visão em relação vivido, para transformá-lo numa imagem. Este movimento tem relação com aquilo que nomeamos como exercício estético-filosófico, na medida em que a professora recria sua visão sobre a docência no plano estético, dando lugar a uma autoria. O exercício estético-filosófico é também um exercício de autoria.

Se retomarmos a escrita da professora Beatran no fórum, ela iniciou dizendo: “Muitas são as falas, vivências e indagações que as crianças nos trazem e compartilham conosco, gostaria de relatar algumas que achei muito encantadoras e de grande relevância ao que estamos nos propondo a refletir”. A professora fala das interações na sala de aula desde sua perspectiva como participante ativa. Relata uma cena ocorrida em 21 de março, a partir da qual podemos imaginar a sala de aula no dia em que Fernandinho enviou a primeira carta para as crianças: *No primeiro dia que recebemos a carta perguntei: como será que o Fernandinho nos achou?, logo começaram a retratar fatos sobre aviões que passavam pela escola, nas suas casas e até na praia. Alguns fatos bem imaginários: eu vi era vermelho!. E também relata que, no dia seguinte, enquanto ...contava a história ficava imaginando as cenas, principalmente da parte que o Fernandinho vai para a lua e toma sorvete e conta estrelinhas.*

¹⁶¹Bakhtin, 2003, p. 06.

¹⁶²Faraco, 2007, p. 39.

Neste contexto, vale a pena lembrar a primeira carta do Fernandinho, que foi reproduzida na introdução da tese. Em seguida, temos algumas fotos de momentos de leitura de cartas para as crianças:

Olá criançada do Nível 6

Fiquei sabendo que vocês são crianças muito curiosas e inteligentes. Quando eu tinha a idade de vocês eu também desejava conhecer muitas coisas e lugares. Por isso resolvi convidar vocês para serem meus amigos, o que acham?

Vocês querem me conhecer melhor?

Quero muito conhecer vocês.....poderiam me mandar uma carta de volta?

Para isso vou pedir para a professora de vocês contar a história As aventuras do avião vermelho, sabem quem é o personagem principal da história? Sou eu o Fernandinho.

Boa leitura e até outro dia.....
Um grande beijo no coração de vocês.



Figura 6: Leitura de cartas do Fernandinho para as crianças
Fonte: livro “Viajando com o Fernandinho” (2011)

Na foto à direita pode-se observar, no teto da sala de aula, alguns aviões pendurados, que foram feitos pelas crianças com suas famílias. Assim como na parede da sala, ao alto, próximo ao teto, aviões vermelhos pintados pelas crianças.

Após a leitura da primeira carta, ditando para as professoras, em cada turma as crianças escreveram as seguintes respostas, dando início à troca de correspondências com Fernandinho:

Querido Fernandinho!

Ficamos muito felizes com a sua carta. Queremos conhecer você e as histórias.
Estamos mandando nossos desenhos para você nos conhecer melhor.
Uma boa páscoa pra você e um beijo da turma do Nível 6A.

Olá Fernandinho!

A gente recebeu a tua carta, gostamos muito porque a carta era linda. A profe Cris leu a carta. Fizemos um desenho de como nós achamos que você era. Pensamos que você é uma criança muito feliz. Nós estamos mandando uma carta para você, com a nossa foto e o desenho do nosso corpo. Queremos ser teus amigos! Um abraço e um beijo do Nível 6B.

No enunciado escrito no fórum, Beatran aparece implicada como participante ativa, auxiliando o leitor a construir uma imagem dos acontecimentos na sala de aula, com as crianças, após o surgimento de Fernandinho através das cartas, e cria também uma imagem de como ela se sente vivenciando este acontecimento. No entanto, seu grau de distanciamento é baixo se comparado com o texto “Planeta da imaginação”, o que não tem um sentido negativo, pois estamos falando em graus de distanciamento como princípio da criação estética, que está em processo. Aqui, baixo ou alto não significam uma condição “pior” ou “melhor”. É considerado baixo o grau de seu distanciamento com relação ao vivido, por estar imersa nos acontecimentos da sala de aula e enunciar a partir desta imersão no plano ético-cognitivo da vida. Por outro lado, podemos pensar que este enunciado dá visibilidade à atividade ética da professora, no plano da sala de aula e do grupo de estudos e formação.

Primeiramente, entendemos que a atividade ética das professoras pode ser pensada em dois níveis: i. no grupo de estudos e formação, através dos enunciados (publicados no fórum ou diálogos do grupo durante os encontros presenciais) que dão visibilidade a um processo de participação responsável e respondível, comprometida com o *outro*; ii. no plano da sala de aula, através das cartas do Fernandinho, que dão visibilidade a um processo de compenetração das professoras no mundo das crianças e do personagem. No entanto, as mesmas cartas, vistas como enunciados que dão visibilidade à atividade ética das professoras, no plano da sala de aula, também são a materialidade da atividade estética das professoras, na criação de um personagem. Esta assertiva será desdobrada nas análises, no capítulo 4.

Não apenas no texto de Beatran, mas nos textos de Liliana e Cristini, no fórum, percebemos a posição de participantes ativas do acontecimento ético-cognitivo que envolve a criação do personagem Fernandinho e a imaginação na sala de aula. As professoras expõem sua visão sobre o projeto pedagógico com o personagem, uma visão ainda inacabada de um processo que está iniciando. Mas elas se posicionam e assinam sua posição, ao escrever no fórum, ao mesmo tempo em que respondem a um processo formativo em andamento, criando um elo e uma possibilidade de continuidade das discussões.

Conforme este percurso, podemos entender que o enunciado de Beatran no fórum nos oferece indicação de atividade ética da professora, imersa no plano da sala de aula e no compartilhamento com o grupo de estudos, dando visibilidade pela escrita, assumindo e assinando sua posição particular. E o seu texto “Planeta da Imaginação”, contem um princípio de estetização da sala de aula. Mas esta análise também será desdobrada no âmbito do coletivo. No capítulo 4, os enunciados dizem respeito aos diálogos no grupo de estudos, envolvendo todas as professoras em um processo de autoria coletiva, ultrapassando a composição individual de uma professora.

No encerramento do primeiro semestre de encontros do grupo de estudos e formação houve ainda uma terceira experimentação poética, de criação de contos inspirados na leitura de José Saramago. Porém, esta terceira experimentação será analisada em trabalhos futuros. No capítulo 4, voltamos nosso olhar para os encontros do segundo semestre. Portanto, no próximo capítulo, nosso olhar passa a englobar também o plano da sala de aula, delineando relações dialógicas com o plano do grupo de estudos. Este plano da sala de aula aparece através das falas das próprias professoras, quando relatam o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. No capítulo 3 trouxemos o exercício das professoras se constituindo como personagem, produzindo um acabamento estético. Já no capítulo 4 trataremos a criação estética de um personagem na sala de aula, o Fernandinho, tendo como uma das questões norteadoras identificar em que medida a criação deste personagem enriquece o mundo da sala de aula.

Concluimos este capítulo integrando as dimensões da ética e da autoria ao exercício estético-filosófico. Um exercício que conduz a olhares outros, que recriam a realidade movente e o existir-evento da vida, amorosamente, no plano estético, enriquecendo-a eticamente com aquilo que encontramos em nossa posição singular quando reconhecida e assinada.

4. UM MODO VIAJANTE DE ESTAR NA ESCOLA

Este quarto capítulo inicia com um desembarque em Porto Alegre, em janeiro de 2013, após um período realizando doutorado sanduíche no exterior. Agora, além de doutoranda integrada a um grupo de pesquisa e formação, como servidora de uma universidade federal. Grande parte do tempo no avião foi pensando em tudo que havia acontecido, em tudo o que foi vivido nos últimos meses, e uma sensação de que estava deixando de ser viajante foi experimentada. Uma surpresa na chegada: o trabalho seria voltado para os estudantes estrangeiros, preparando sua chegada, recebendo-os na universidade e auxiliando-os durante sua estada.

Nos primeiros dias se percebia vivendo uma tensão, como um estar entre os dois personagens de Caio Fernando Abreu: o viajante e a trabalhadora. Sabia que muitas coisas tinham mudado, ainda que não dissesse muito além do óbvio, mas também sentia que começava a ser tomada por uma rotina diária envolta em papéis, e-mails, copos de café... Enquanto tomava conhecimento da burocracia que deveria gerir para receber um estudante estrangeiro na universidade, também percebia que tudo aquilo seria a parte menos potente do trabalho, porque tinha uma grande riqueza nas mãos: a interação com jovens viajantes.

Esta riqueza se fazia perceber em cada encontro com estes estudantes. E se fez perceber, naqueles primeiros contatos, especialmente através de um evento em que estudantes estrangeiros e brasileiros se encontraram para falar sobre diferenças culturais. A particularidade era que os estudantes brasileiros estavam se preparando para viagens de intercâmbio para os países de origem dos estudantes estrangeiros.

Muitas foram as histórias contadas pelos estudantes. Era possível ser tocado pelas diversas narrativas que faziam repensar conceitos, entendimentos do mundo. O conceito de “fronteira” foi ressignificado pela narrativa de um australiano, que explicou como na Austrália o seu sentido é construído a partir de experiências mais restritas em relação às nossas, devido à impossibilidade de vizinhança com outras nações, ao se viver num país cercado pelo mar. A noção de “inverno” foi ressignificada pela narrativa dos estudantes alemães, que mostraram como convivem com o frio intenso estabelecendo uma outra relação com os espaços públicos abertos, as praças, a natureza.

Os estudantes falaram sobre clima, sistemas de transporte, tipos de alimentação, legislação, economia, geografia, política, religião, relações humanas... Ficou ainda mais nítida a potência da presença destes estudantes na universidade, e como é importante escutá-los, criar espaços para que esta escuta aconteça, espaços de encontro desta pluralidade que conta também com asiáticos, africanos, latino-americanos...

Ao viver aqueles momentos pensei no personagem Fernandinho, que contava suas viagens para as crianças da educação infantil. E pensei que todo meu encantamento ao ouvir aqueles jovens viajantes poderia ser similar ao encantamento que as crianças sentiam ao receber as cartas do personagem aventureiro, contando sobre o que via nas suas andanças, abrindo uma nova janela para o mundo. Percebi que talvez não houvesse deixado de ser viajante! E voltei a refletir sobre o que isto significa. Ser viajante parece algo que vai muito além do fato de estar fora da própria casa, em um lugar distante. É possível pensar um ser viajante que se realiza através de um modo particular de relacionar-se com o *outro*, com o espaço, com o tempo, com os valores, com os sentidos.

Com o personagem Fernandinho as professoras criaram um modo de trabalhar que aponta para um modo viajante de estar na escola. Um modo de trabalhar que foi se fazendo não como produto, mas no processo de um exercício estético-filosófico. Um modo de trabalhar que se faz não na dicotomia, mas no encontro e na composição daquilo que caracteriza os dois personagens de Abreu: a liberdade do viajante e a rotina da trabalhadora.

Esta é uma das reflexões que será desenvolvida ao longo das próximas páginas deste capítulo, que está dividido em 04 subcapítulos. É uma reflexão acontecida durante todo o tempo em contato com os estudos teóricos, com as leituras do material empírico e com as imagens-lembrança das vivências que compõem este estudo. Este capítulo marca uma diferença com relação ao capítulo 3 pelo tipo de material analisado. No capítulo 3 tivemos como material produções textuais das professoras, realizadas durante o primeiro semestre de formação. No capítulo 4, o material em foco é fundamentalmente diálogos orais transcritos, ocorridos no segundo semestre de formação do grupo de professoras bem como as cartas trocadas entre as crianças e o personagem Fernandinho e diversas imagens da sala de aula. Algumas vezes são reproduzidas sequências extensas dos diálogos, para que se possa compreender o conjunto que se pretende analisar. Neste capítulo, operamos centralmente com a teoria bakhtiniana, para pensar as relações dialógicas no âmbito do grupo de estudos e da

sala de aula, assim como a criação estética do personagem. Os principais conceitos são: *dialogismo e cronotopo*.

4.1 FERNANDINHO NA ÁFRICA

Fernandinho é um personagem viajante que, com seu avião vermelho, conheceu a Lua, a Ilha de Páscoa, a Amazônia, o nordeste brasileiro, a África, o Rio Grande do Sul e a Antártida. Fernandinho enviava cartas para as crianças das duas turmas do nível 6, contando sobre suas viagens. A frequência da chegada das cartas era, em média, duas vezes por mês.

No dia em que retomamos os encontros do grupo de estudos e formação, no segundo semestre, as professoras contaram onde estava Fernandinho naquele momento, ele estava na África. No diálogo abaixo, ocorrido no dia 16 de agosto (nono encontro de formação), o grupo conversa sobre este novo destino do personagem¹⁶³.

16 de agosto de 2011 – encontro 9

1	Prof B	O Fernandinho está na África agora?
2	Prof C	Aham
3	Prof B	Como é que foi a interlocução dele com as crianças? Tem a carta?
4	Prof F	A carta
5	Prof C	Ficou na sala de aula
6	Prof D	Na verdade ele já estava na África
7	Prof B	Só mais ou menos o que dizia
8	Prof D	Ele já estava e agora ele continua
9	Prof C	É, ele continua. Ele disse que continua, que a África é um lugar muito bonito, cheio de encantos, daí ele pergunta para as crianças se elas acham que a África é só animais, daí ele diz que lá tem montanhas, tem deserto, tem cidade, tem muitas tribos também
10	Prof E	Não é só a savana, que tem o gorila morando na montanha numa floresta, não é numa savana
11	Prof C	Ah, e foi interessante que ele sobrevoou a África. Eu recebi o email de um amigo “A África vista do alto”, por acaso assim, e aí a gente encaixou e mandou um cd pra eles pra verem a África vista de cima, como se o Fernandinho tivesse sobrevoando com o avião

¹⁶³Acima de cada caixa de diálogos indicamos a data e o número do encontro em que o diálogo ocorreu, pois ao trabalharmos com diversos diálogos, em datas diferentes, esta informação pode ser útil para o leitor. Quanto à numeração das linhas, optamos por uma numeração contínua nos diálogos de cada encontro, ainda que tenham sido realizados recortes no material. Pensamos que a numeração contínua pode facilitar a visualização do leitor, mas lembramos que isto não significa que os diálogos são transcritos integralmente, pois realizamos diversos recortes no material, selecionando para análise apenas alguns trechos que tem relação com nosso objetivo de pesquisa.

Este diálogo retrata algo que acontecia em cada encontro: as professoras contavam como estavam conduzindo o personagem, o que as crianças estavam aprendendo, os questionamentos de Fernandinho para as crianças e das crianças para Fernandinho. A viagem para a África iniciou em junho, com a seguinte carta:

20 de junho de 2011

Olá criançada! Tudo bem?

Tenho uma coisa muito legal pra falar com vocês. Como eu sou um aventureiro e adoro viajar, resolvi conhecer outros lugares que tenham lindos e encantadores animais como na Amazônia.

Depois de ir naquela festa maravilhosa de São João no Nordeste, voltei para minha grande viagem até um lugar encantador. Viajando alegremente para esse lugar encantador do alto dentro no meu avião vermelho avistei muitos animais soltos num imenso campo com poucas árvores e alguns arbustos, eram animais de várias espécies. Peguei meu avião vermelho e desci até lá para conhecer mais sobre este lugar.

Criançada querida essa com certeza vai ser mais uma aventura emocionante que iremos passar juntos. Mandei uma caixa temática, cheia de pistas para vocês descobrirem onde estou. Quero que vocês se reúnam com a outra turma do Nível 6 para abrir esta caixa. Espero que vocês gostem da surpresa. Mandem uma carta para mim me contando o que acharam de tudo que mandei, viram e aprenderam. Ah criançada! Antes que eu me esqueça, passei pela festa de São João de vocês no sábado à tarde. Um grande beijo!

Fernandinho enviou, junto com a carta, uma surpresa para as crianças, uma caixa com materiais sobre o local onde estava viajando, para que as crianças descobrissem onde ele estava. Na caixa continha um documentário sobre animais na África, um cd com imagens para serem vistas no computador e imagens impressas. Ao mesmo tempo que convoca as crianças à descoberta, Fernandinho as convoca ao aprender, quando pede que respondam sua carta falando sobre o que aprenderam com o material enviado. A aprendizagem é mobilizada pela dialogia da interação com o personagem, pois é preciso aprender algo para continuar o diálogo com Fernandinho.

22 de junho de 2011

Olá Fernandinho! Hoje de manhã fomos ao cinema e vimos o filme que você nos mandou da África, vimos que as zebras se escondem atrás das árvores.

Temos uma pergunta: “Só os veados machos tem chifre? Aprendemos que os búfalos ficam juntos, em bandos, e que os mais velhos e fortes protegem os menores. Também vimos a hiena mãe que foi procurar comida para seus filhotes e não achou. Conhecemos a savana da África, aprendemos que o guepardo corre muito, vimos os elefantes, os leopardos, as girafas. Tinha uma mamãe búfalo que teve que caminhar com seu bando para se proteger e o filhote nascer. Fernandinho pode nos mandar mais imagens. Um Beijo no seu coração. NÍVEL 6 A.

Olá Fernandinho!

Está tudo bem? O que você está procurando mais de animais? Nós gostamos da tua carta e da caixa. Nós estudamos um pouquinho dos animais da África. Aprendi que as leões caçam qualquer tipo de animal. O leopardo foi rápido e caçou um bicho. Eles, os rinocerontes chegaram, cheiraram um búfalo morto e viraram a volta e ficaram assustados. O Fernandinho, a gente descobriu que o leopardo e o guepardo comem zebra, mas não conseguiram porque a zebra fugiu, os filhotes fizeram muito barulho. O leopardo sobe em árvores, dorme,

ele subiu com a sua preza na árvore. O búfalo ganhou filhotinho. O guepardo vigia os animais que são mais fraco pra ele pegar. O guepardo não conseguiu caçar, por causa que os filhotes fizeram muito barulho, daí o animal fugiu. O leopardo levou a comida pra cima da árvore. Os búfalos foram procurar um outro lugar que os animais mais ferozes não podem atacar. Tchau! Um Beijo e um Abraço do NÍVEL 6 B.

As aprendizagens são a grande resposta das crianças para Fernandinho, dando continuidade ao diálogo. Elas contam o que aprenderam ao assistir um documentário sobre animais na África. A aprendizagem acontece em estreita relação com a presença de um destinatário para as crianças. O aprender tem um sentido e um valor: aprender para conversar com o amigo sobre o que estamos vendo do mundo.

Naquele mesmo encontro as professoras lembraram um teatro produzido com as crianças para apresentação no dia das mães, época em que Fernandinho estava na Amazônia, e que um dos temas estudados foi as tribos indígenas, especialmente a tribo dos índios Matis. Os índios também foram personagens no teatro apresentado às mães. Mas as professoras enfatizaram que este estudo não teve vínculo direto com o dia do índio, como se fosse uma tarefa a cumprir frente a mais uma data comemorativa. As professoras criticaram o hábito de algumas escolas em trabalhar temas importantes como a cultura indígena ou africana somente a partir de datas pré-estabelecidas no calendário (dia do índio, dia da consciência negra, por exemplo), em atendimento à legislação¹⁶⁴, como se fosse uma obrigação a cumprir, descontextualizada do projeto pedagógico.

Esta crítica vai ao encontro do estudo de Duarte¹⁶⁵ ao afirmar que, na maioria das vezes a abordagem das relações étnico-raciais na escola é realizada de modo pontual, ou seja, não aprofunda as discussões porque apenas “passa” pela questão, com atividades pontuais solicitadas às crianças, como o clássico exemplo das crianças com rostos pintados e com penas enfeitando a cabeça, desfilando pela escola, no dia do índio.

No contexto desta crítica e da viagem de Fernandinho para a África, surgiu uma discussão sobre a questão do preconceito nas crianças pequenas, preconceito com relação aos negros particularmente. As professoras observaram como as famílias tem um papel na constituição de atitudes das crianças, pois algumas crianças reproduziam comportamentos discriminatórios na escola, que as professoras identificavam, em alguns casos mais explícitos, como um modo de agir presente em seus pais.

¹⁶⁴A referida legislação trata-se da Lei 10639/03, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 11645/08 que obriga o estudo da história e da cultura indígena nos currículos escolares.

¹⁶⁵Duarte, 2012.

12	Prof C	Até porque tem uma lei que nas escolas tem que trabalhar as questões indígenas e afro, mas trabalhar o dia do índio é palhaçada né? Vai lá e trabalha o dia do índio, é um dia. E hoje eu fiquei com uma menina assim óh, a gente trouxe as coisas do saci-pererê, e a menina disse que tinha medo, e eu perguntei por que. Ela disse que tinha medo do pessoal moreno.
13	Prof B	Ela disse moreno ou negro?
14	Prof C	Moreno. Eu disse “O saci não é moreno, ele é negro. Ele é negro, ele não é moreno. E a única questão diferente dele é a cor da pele, olha nós aqui, a nossa cor de pele, nós temos cor de pele diferente”
15	Prof B	Mas onde surgiu esta questão?
16	Prof C	Na brincadeira, na rua ali eles comentando, mas assim, a do saci também tem umas questões da carta do Fernandinho, das questões do folclore que ele trouxe, na África, e aí a gente estava pesquisando umas coisas que também tem na África, a lenda do Saci veio de origem africana, e aí ela me dizer isso hoje, de tarde, no gramado, há pouco tempo
17	Prof B	Mas tem relação com o conteúdo da carta de hoje?
18	Prof C	Sim, um pouco, mas a gente já tinha trabalhado, contado por alto a questão do saci
19	Prof B	E aí numa brincadeira deles apareceu?
20	Prof C	É, ela disse que tinha medo, disse pra uma outra criança e eu escutei
21	Prof B	E quando tu falaste isto, de que era negro?
22	Prof C	Ela não falou nada, ficou quieta, tanto é que a menina chorou, a mãe disse que chorou em casa, não foi?
23	Prof E	Ah, então foi desta conversa, teve toda uma conversa antes
24	Prof C	Mas houve por causa do saci, e hoje de manhã a mãe falou pra ti que ela tinha chorado, e hoje de tarde daí as crianças brincando e falaram que era o saci, como as crianças são né? E daqui a pouco ela vem com essa de que ela tem medo de pessoa morena
25	Prof B	Também às vezes tem uma coisa dos próprios pais assustarem as crianças com o saci
26	Prof E	A mãe veio com um ar tipo assim de que a gente conta histórias que depois as crianças choram em casa, ela veio assim com um ar, daí eu disse que a gente tava trabalhando o folclore, daí enrolei ela e não dei muita bola pra conversa
27	Prof B	Mas obviamente vocês não trabalharam isso de uma forma pejorativa
28	Várias	Não
29	Prof E	Bem pelo contrário
30	Prof B	A função é exatamente trabalhar a questão cultural
31	Prof C	O folclore, as lendas, tem muitas histórias que são contadas de boca em boca que ninguém escreveu, eu até expliquei que “Ah lembra da história de uma família parecida com a da gente que alguém escreveu? No folclore elas são contadas de uma boca pra outra”, às vezes tem umas que até são escritas, mas ninguém diz “Ah, eu inventei esta história”, mais neste sentido
32	Prof E	Mas isso é coisa da mãe dela
33	Prof B	É que é muito comum isso dos pais usarem bruxas, monstros, falarem de lobisomem pra assustar, vai ver em algum momento alguém pode ter assustado ela com o saci
34	Prof C	Mas eu acho que a questão ali é negra, da cor
35	Prof B	Era o que eu ia dizer, que envolve um preconceito
36	Prof C	Porque aqui é uma região muito branca
37	Prof E	Muito alemã
38	Prof C	É muito alemã, são poucos os negros, no nível 6 só tem a [não identificado] que é negra e no 6a o [não identificado] que nem negro não é
39	Prof B	E até isso do moreno, é curioso. É uma palavra, mas é curioso dizer “Tenho medo de gente

		morena”, esse “morena” é de se pensar
40	Prof C	É, “Eu não quero ser preconceituoso”, pra não chamar a pessoa de negra como se chamar alguém de negro fosse ofender
41	Prof B	Exatamente
42	Prof C	Então eu sou ensinada a não chamar ninguém de negro, mas sim de moreno
43	Prof B	Como se estivesse mudando
44	Prof D	Eu tinha uma colega que ela dizia “Eu não tenho, se alguém dizer assim tu é negra, isso não importa, mas se vir me dizer que eu sou morena eu me importo”, pra ela é uma ofensa
45	Prof B	Pra ela é uma ofensa ser chamada de morena
46	Prof F	É uma forma de querer amenizar
47	Prof B	E é engraçado porque vocês já fizeram todo um trabalho com a África, imagino que tenha surgido isso do negro
48	Prof C	Mas isso é um preconceito camuflado, “Eu não sou preconceituosa chamando de moreno, eles lá e eu aqui”, parece que é algo assim. Não só essa menina, mas outros que talvez a gente não saiba
49	Prof E	Mas essa mãe é do tipo que diz bem assim, é chocante, “Tu te comporta se não eu vou comprar um neguinho bem pretinho pra ficar aqui em casa pra ser teu irmãozinho”

O preconceito não era uma problemática que tinha sido prevista para a discussão naquele dia, mas realizávamos uma escuta atenta de todas as questões que envolviam o trabalho com as crianças, de modo que a discussão sobre o preconceito foi acolhida pelo grupo, pois era uma questão importante que devia ser discutida na formação das professoras. A viagem de Fernandinho para a África é um contexto no qual ela emerge.

O medo como reação da criança branca frente ao negro, seja uma criança ou um adulto negro, foi analisado por Dias¹⁶⁶ como uma reação recorrente entre as crianças desde muito pequenas, que diz respeito ao modo como a imagem da pessoa negra está associada a fatores negativos que são construídos e instituídos socialmente através de diferentes meios, não apenas na família, mas na escola, nos filmes, nas histórias infantis, etc. Diante desta realidade e do modo como se perpetua a séculos, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* deixam claro a responsabilidade da Educação Infantil com a abordagem das relações étnico-raciais, através de dois princípios:

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.¹⁶⁷

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.¹⁶⁸

¹⁶⁶Dias, 2012.

¹⁶⁷*ibid*, p. 20.

¹⁶⁸Brasil, 2010, p. 21.

A abordagem das relações étnico-raciais na escola deve, ao tratar da valorização da diversidade das culturas em um processo contínuo, que vai além de uma atividade ou de um projeto pontual, estar atenta às manifestações das crianças, escutando-as, para trabalhar o combate ao racismo e a qualquer tipo de discriminação (social, racial, econômica, religiosa, etc.), não na perspectiva de condenar a criança que expressa visões discriminatórias ou as suas famílias, mas para desenvolver o processo educativo que poderá erradicá-lo. A escola também pode contribuir para que os pais desenvolvam novas posturas com relação à diversidade cultural, na medida em que os projetos pedagógicos chegam à casa das crianças.

De acordo com Dias¹⁶⁹, um dos princípios do trabalho com as relações étnico-raciais deve ser construir a diferença como algo positivo.

Não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feito discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo as valorizá-las; Trabalhar por meio desse patrimônio com as diferentes linguagens será de fato uma contribuição para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo da educação infantil.¹⁷⁰

No contexto desta discussão, observamos que a interação do grupo de professoras também direcionava os temas da formação, na tentativa de conciliar as questões surgidas com o objetivo de potencializar a imaginação e a expressividade na sala de aula. Foi então que enveredamos pelos caminhos de pensar a relação da famílias com as crianças, na construção de formas de ver e entender o mundo, acolhendo a diversidade.

16 de agosto de 2011 – encontro 9

50	Prof B	Eu estava conversando com a “Prof A” de que eu trouxe alguns materiais e eu achei que poderiam ajudar a fazer trabalhos pra construir este olhar perspectivado, para as crianças olharem pra coisas sob diferentes perspectivas. Na verdade a gente pode estar fazendo diferentes trabalhos e estar atacando este mesmo problema, que parece que é um problema também de não conseguir ver de formas diferentes, o olhar fica muito limitado. E o problema do preconceito é de não conseguir ver o outro de uma forma diferente, “Só consigo rotular porque minha família rotula”, então eu tenho que aprender a não me vincular aos preconceitos que a minha família tem e conseguir criar outra coisa. Eu estava contando que eu estava passeando, conhecendo alguns museus em Paris e aí eu comecei a caçar famílias, é interessante falar isso das famílias né? Eu comecei a caçar famílias, a observar o comportamento de famílias em museus, começou a ficar muito nítido aquilo porque é uma época
51	Prof E	[não identificado]

¹⁶⁹Dias, 2012.

¹⁷⁰*ibid*, p. 185.

52	Prof B	Eu não tinha ideia de fazer isso, nunca tinha pensado, mas sabe aquilo que começa a saltar? Porque por ser uma época de férias, agora é verão na França, então tem muita gente de férias, muitas famílias e nos museus se vê muitas crianças, muitas famílias com crianças e tu vê diferentes comportamentos e eu comecei a me interessar em ver qual era a nacionalidade, tu começa a fazer algumas relações, não que eu possa determinar sei lá que os árabes se comportam de determinado jeito, enfim, eu vi uma ou duas pessoas que não representam uma cultura, mas um pouco tu consegue perceber, de coisas que se repetem muito. Então eu comecei a olhar quando tinha uma família eu mudava a minha direção e ia atrás pra ver como é que os pais interagiam com as crianças e foi bem interessante fazer isso porque deu pra ver famílias que se comportavam de um modo e famílias que se comportavam de outro modo, famílias em que os pais estavam no museu buscando o lado educativo do museu e famílias em que eles estavam ali porque a tradição diz que se tu vais a Paris tu tens que conhecer aquele museu, tu está lá porque se te perguntarem se tu foste àquele museu tens que dizer que sim, parece um pouco isso, porque realmente não tem um vínculo com o estar naquele lugar, as crianças correndo, querendo meter o dedo nas obras de arte, a criança querendo colocar o dedinho na obra e a mãe vendo e não fazendo nada, e aí tem famílias, e isso eu achei muito bonito, famílias que os pais estavam do lado da criança, crianças de quatro, cinco anos olhando obras de arte super complexas, que a princípio para uma criança poderia ser difícil, mas ali paradinho olhando a obra e o pai mostrando, mediando a obra, dizendo pro filho “Olha, tu tá vendo as cores que tem aqui? Que cores tem neste quadro? Que cores tu estás vendo?”, fazendo uma interação, não dando aula. E a criança fala e ele continua “Tu viu quantas diferentes cores tem aqui? Ou tu viu como o preto, o amarelo, o vermelho predominam nesta pintura?”, ajudando a criança a ver
53	Prof E	A observar
54	Prof B	E a criança parada olhando, mas não era uma imposição, ela estava tranqüila
55	Prof E	Porque já é uma construção
56	Prof B	Ou assim, como nos museus que tem pinturas do século XIX, são pinturas que retratam histórias, os homens, as mulheres da época e muitas expressões diferentes, e os pais perguntando “Olha, tu está vendo aquele homem ali? Como é que ele está? Ele está triste, está feliz? O que tu acha, como é que ele está se sentindo?”, e dizendo “Aquele ali é o ciclano, é o fulano de tal época, foi um rei, foi um escritor”, e isso me lembro em função daquilo que estávamos falando de dar os nomes às coisas, os pais não tinham medo de dizer de que século era aquela pintura para uma criança pequena, pode ser que naquele momento ela não entenda aquilo, mas ela registrou provavelmente alguma coisa. Então era muito interessante ver isso, esta relação que alguns pais conseguem estabelecer e outros não, né? E isso trazendo pra escola, que alguns professores conseguem estabelecer e outros não, de conseguir mostrar pra criança quantas perspectivas tem ali naquela obra, pra criança não passar batido, porque às vezes é tanta coisa que a gente nem sabe mais o que vê, e assim é no mundo, na televisão, no jornal, é tanta coisa que a gente nem sabe muito no que se focar às vezes, e se vem o pai ensinando desde criança o que ela pode observar num quadro. Porque às vezes a gente mesmo olhando assim, é bonito, mas o que eu posso ver? Qual é a arte que eu posso contemplar ali? E os pais mostrando desde pequenos, são as cores, as expressões, né? E isso vocês tem feito com as crianças “O que eu posso observar? O que eu posso produzir? O que eu posso pensar? O que é essa África? O que é esse animal?”, não é apenas dizer “Os animais da África” e dar uma lista dos animais da África, mas pensar de fato onde é que ele vive, tudo aquilo que vocês fizeram no teatro
57	Prof C	Eu adorei a tua fala, esta questão de olhar coisas em diferentes perspectivas. Como a gente já vinha falando, né? Nesse mundo de imagens, a gente já não sabe mais para o que olhar
58	Prof E	E a gente não pode ter medo de chocar as crianças, porque daí quando vem uma mãe como aconteceu hoje com a mãe da [não identificado] querendo saber “por que vocês chocaram minha filha com essa história?”, e quando ela olha um determinado programa que é pra adultos, ela não se choca de ver as duas pessoas transando? Isso não é chocante pra idade dela?
59	Prof B	Ou nem transando, mas só a insinuação
60	Prof E	Só a insinuação né?

61	Prof C	Tem uma poesia que é a questão do olhar, não consigo me lembrar, mas eu acho que é do Fernando Pessoa, que o pai leva o filho pra ver o mar e aí o menino fica, né? Na poesia coloca que ele fica assim encantado e aí o menino diz pro pai “Me ajude a olhar”
62	Prof B	Que lindo
63	Prof C	É mais ou menos assim, eu não consigo lembrar dela, mas acho que é do Fernando Pessoa
64	Prof B	Agora tu vais ter que trazer pra gente
65	Prof C	Mas é muito bonita, porque é um pouco disso, né? Dessa família de ajudar as crianças a olhar, e a gente também de ajudar a olhar
66	Prof B	E pode ser a obra de arte, mas podem ser coisas pequenas, o mar, opa, o mar coisa pequena? Aliás, pode ser coisas diferentes, não é só olhar a arte, mas o mar
67	Prof C	Olha o que um menino disse hoje olhando as imagens das montanhas da África, daí o Luciano disse assim “Aqui em Mato Leitão também tem muitas montanhas”, ele quis dizer que tem muito verde, verde, verde, o pai dele é um pai que ajuda ele a olhar, a gente sabe das vivências

Este diálogo suscita, ainda que não esteja nomeada desta forma, a discussão sobre a ética e a alteridade. A ética do ponto de vista da família, mas também do professor. “Ajudar a olhar” como responsabilidade dos professores e das famílias. “Ajudar a olhar” como um trabalho com o olhar, orientando-o para a diversidade do mundo (diversidade ecológica, cultural, humana, etc.), para as diferentes perspectivas, sem impor uma visão de mundo, autoritariamente. Quando as professoras relataram os discursos que algumas famílias produzem e reproduzem, orientados para visões preconceituosas, elas identificaram um problema que a escola tem a responsabilidade ética de enfrentar. Como afirma Rouanet¹⁷¹: “O preconceito é uma cegueira induzida socialmente”. Se a família não ajuda a criança a ver, ou orienta o seu olhar de forma preconceituosa, o professor, com seu excedente de visão, tem o dever ético de intervir neste modo de olhar. Este ato faz parte de uma docência participante, não-indiferente à sua responsabilidade. Ajudar a olhar o mundo em sua diversidade é um ato amoroso, implicado com a alteridade. O papel da formadora também pode ser um considerado conforme este princípio: a formadora ajuda a olhar, ajuda a pensar, a problematizar, ao invés de oferecer soluções prontas aos problemas, que não incentivem o olhar e o pensar das próprias professoras.

O personagem Fernandinho é um personagem que também ajuda a olhar mundo com as suas viagens pelo planeta. Na sua passagem pela Amazônia, as crianças estudaram aspectos da cultura indígena. Na sua passagem pela África, as crianças estudaram aspectos da cultura africana, que desencadearam expressões onde as professoras puderam observar os

¹⁷¹Rouanet, 1988, p. 131.

comportamentos das crianças em relação ao negro, e pensar um modo de trabalho que considere esta questão.

Como vimos nas cartas trocadas entre Fernandinho e as crianças, ele é um destinatário no diálogo que as ajuda a olhar o mundo e a querer compartilhá-lo através da escrita de novas cartas. As crianças falam sobre o que aprendem, sem medo de estar erradas, porque não estão sendo avaliadas. Estão vivendo a liberdade do aprender para compartilhar com o outro. Fernandinho é um intercessor na aprendizagem das crianças, e pode ser intercessor no seu modo de ver o mundo, auxiliando-as a construir sentidos e valores.

No grupo de estudos, o diálogo ganha materialidade coletivamente. Entrelaçam-se temas como as viagens de Fernandinho, o preconceito e um passeio pelo museu, conduzindo a uma reflexão sobre o olhar. Entrelaçam-se, além de temas, as vozes das professoras. No sentido comum do termo, podemos dizer que aconteceu um “diálogo”, pois detectamos a presença de falantes que se alternam nos turnos de fala, com uma intenção comunicacional. Porém, com Bakhtin podemos aprofundar esta concepção de diálogo englobando-a em uma nova perspectiva, aquela que o filósofo conceituou como dialogismo.

Até aqui enfatizamos os estudos de Bakhtin no campo da estética, da ética e da autoria, sem incluir, em específico, suas reflexões sobre a linguagem, que envolvem os conceitos de *enunciado* e *dialogismo*, no conjunto da arquitetura deste pensamento. Mas é importante mencionar que Bakhtin é reconhecidamente um estudioso da linguagem, que prestava atenção a diversas formas de criação verbal. Pesquisou a cultura popular nas obras de François Rabelais e o romance polifônico de Fiodór Dostoiévski, mas não deixou de incluir as conversas do cotidiano como formas de criação verbal, além das grandes obras literárias.

Bakhtin defende que as relações dialógicas são a base do funcionamento e da produção de sentidos na linguagem. Sua teoria dialógica entende que a língua vive em processo de mudança, sensível às transformações sociais. O dialogismo, conceito fundamental nesta teoria, diz respeito a este movimento dinâmico de constituição da linguagem verbal a partir da língua, onde vozes e sentidos estão em interação. O dialogismo ultrapassa o conceito comum de diálogo, complexificando-o.

Sobral¹⁷² se refere ao dialogismo como princípio da produção de enunciados/discursos. Assim como princípio geral do agir humano, por um lado, e como forma específica de composição de enunciados/discursos. Brait¹⁷³ define o dialogismo como “... permanente

¹⁷²Sobral, 2007, p. 106.

¹⁷³Brait, 2005, p. 94.

diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem”. Para a autora, a definição contém ainda uma segunda implicação: “... o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”¹⁷⁴.

Estas conceituações encaminham, segundo Silveira¹⁷⁵, para o entendimento de que o dialogismo remete à formação de cadeias, numa continuidade dialógica: (i) das relações sociais, do agir humano, do elo entre o *eu* e o *outro*; (ii) dos elos entre os enunciados, construindo o discurso; (iii) por meio dos elos entre as vozes, harmoniosas ou conflitantes, dando lugar à polifonia.

Com relação ao primeiro entendimento de dialogismo, concernente ao elo eu-outro, Bakhtin ressaltou o lugar do outro, da alteridade, como constitutiva do ser humano. O homem não existe, enquanto sujeito social, fora dos sistemas de relações dos quais participa, não existe como individualidade apenas. A partir disto, Bakhtin define o dialogismo como constitutivo do homem nas relações *eu-outro*. Para Faraco¹⁷⁶: “Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente”. Nos constituímos dialogicamente, tecidos por muitos fios discursivos.

Como vimos no capítulo anterior, esta indissociabilidade das relações *eu-outro* fundamenta a perspectiva ética bakhtiniana. O reconhecimento desta condição nos conduz a um agir ético e participativo. Este modo de agir implica todo o ser humano, inclusive o ser humano na posição de professor, que tem como seu *outro*, a criança. A escola, como instituição, tem suas responsabilidades com a educação, e sabemos que elas são muito grandiosas e indispensáveis, mas o professor, como uma singularidade, é responsável pelas interações intersubjetivas com as crianças. É impossível se situar fora das relações dialógicas que produzem o elo intersubjetivo *eu-outro*, professor-criança, família-criança. Assim, a responsabilidade por um encontro amoroso com a criança, em que há doação de visões de

¹⁷⁴Brait, 2005, p. 94.

¹⁷⁵Silveira, 2010.

¹⁷⁶Faraco, 2007, p. 101.

mundo, em que há o auxílio à criança na construção de seu olhar, faz parte de uma ética docente.

Na continuidade daquele encontro, após as discussões relatadas, houve a proposição de uma exploração de livros de literatura infantil, como havia sido planejado previamente:

16 de agosto de 2011 – encontro 9

68	Prof B	Vou mostrar alguns livros que eu trouxe que dão possibilidade de trabalhar, não sei se diretamente com as crianças, é uma opção que vocês podem fazer, mas acho que entre nós é legal analisar em algum outro momento, de materiais
69	Prof C	A gente que nem gosta de livros
70	Prof F	A “Prof B” aproveitou
71	Prof B	É, eu me passei com a história da literatura. Tem esses aqui.
72	Prof B	Deixa eu ver, vou pegar um pra falar pra vocês, acho que esse aqui, só pra dar uma ideia rápida, depois a gente pode trabalhar um pouco esses livros num encontro. Sabe essa história que eu falei pra vocês de ver famílias visitando o museu? Foi uma coisa que me tocou esse diálogo pai e filho pra ajudar a olhar, e aí encontrei este livro e disse “Ah não, esse eu tenho que levar”, porque esse livro é todo um livro dialogado, são todos diálogos de um pai e uma criança num museu, e qual é o objetivo no caso, ele quer contar a história da pintura pro filho, quer contar como foi evoluindo a pintura, e eles estão vendo a Joconda e ele começa a contar a história da pintura pro filho através da Joconda, e a linha que ele pega é contar diferentes versões da Joconda, e ele vai explicando qual é a diferença, o que é que muda, mas isso tudo o pai e uma criança, é super bonito, ele vai falando coisas da história da pintura olhando quadros com o filho no museu
73	Prof C	Deve ter mais caçadores de famílias
74	Prof B	Deve ter né? Então eu pensei que a gente poderia dar uma trabalhada com esse livro
75	Prof C	E amanhã “Prof B” a gente vai relatar pra nossas colegas um pouco do projeto
76	Prof B	Onde?
77	Prof C	Aqui, para as demais colegas nossas
78	Prof B	Que legal, elas estão interessadas em ouvir?
79	Prof C	É, cada professor vai falar esse ano sobre algum assunto, sobre educação, e a gente optou por falar sobre o projeto
80	Prof B	E o que vocês estão pensando em falar?
81	Prof D	Sobre tudo assim, mostrar pra elas as nossas prosas
82	Prof B	As nossas prosas nos dois sentidos, né?
83	Prof C	O que é o civitas e das nossas criações, da gente poder criar também, trabalhar o imaginário da criança, mas o nosso imaginário também
84	Prof D	A gente podia falar da importância da imaginação também, né? A importância da gente imaginar

O diálogo acima traz uma reflexão das professoras “C” e “D” sobre a imaginação. Ao estarem preparando uma apresentação sobre o projeto Civitas, para as colegas professoras, na escola, elas destacam um ponto: o trabalho com a própria imaginação. As professoras enunciam de um ponto de vista valorativo o trabalho com a sua imaginação e demonstram

interesse em dividir esta experiência com as colegas, quando são convidadas a falar sobre educação. Esta reflexão aponta para uma implicação das professoras com o seu processo imaginativo e com o tema que foi inicialmente proposto como eixo de sua formação, na medida em que ampliam a discussão para um espaço mais amplo na escola, que envolve todos os professores. Após estes comentários, segue a exploração dos livros infantis¹⁷⁷:

16 de agosto de 2011 – encontro 9

85	Prof B	Esse aqui o que tu percebeste dele, da proposta?
86	Prof C	Ele é assim de observar a cor
87	Prof B	Pega os tons dos quadros, e aqui quando tu abre a aba, ele tem dicas de como ler com as crianças esse quadro
88	Prof C	Gostei do branco
89	Prof B	Dos tons do branco, e aí ele tem dicas de perguntas que tu podes fazer para as crianças olhando o quadro, isso é bem legal
90	Prof C	É verdade
91	Prof B	A gente pode trabalhar uma só de exemplo, pode selecionar algumas. Esse aqui ele é interessante porque dá dicas de como trabalhar o desenho com crianças do maternal, tem várias dicas que a gente pode dar uma analisada sobre o desenho das crianças
92	Prof C	Eu entendi bem “Atividades gráficas”?
93	Prof B	Isso, atividades gráficas de desenho. Esse aqui eu fiquei lembrando aquela discussão que vocês fizeram, que nós fizemos do cego, por que aqui diz assim óh, está em braille, e aí é pro cego ir tocando e aqui diz, é pro cego imaginar as cores, o nome do livro é “O livro negro das cores” e aí o cego vai tocando e imaginando as cores, aqui vai dizer “O vermelho é ácido como o morango” e vai dando outras dicas pra ele tentar imaginar como é que é o vermelho, porque o gosto ele sente, o toque ele está tendo no livro, então pra ele tentar imaginar como é o vermelho, e aí ele vai falando poeticamente “O vermelho é ácido como o morango” e assim ele vai colocando outras coisas
94	Prof C	Muito lindo
95	Prof D	Como é que ele vai tentar imaginar o que é o vermelho?
96	Prof B	E esse daqui eu estava pensando no trabalho de vocês com os animais. Vocês chegaram a ver esse aqui?
97	Prof F	Ainda não
98	Prof B	Então vou deixar vocês olharem e depois comentar
99	Prof C	Esse aqui trabalha bem o maternal, as cores, os movimentos
100	Prof B	Eu não sei se eu comentei com vocês uma fala de um professor lá na África que me deixou bastante chocada, numa escola que nós fomos, e nós estávamos falando deste trabalho com a imaginação e aí ele disse assim “O problema aqui é que a nossa criança não tem nem lápis de cor e a cor é fundamental pra imaginação”. Aquilo me bateu tão forte, essa questão dele, a gente falando das tecnologias, mas e a cor que é tão fundamental
101	Prof C	É, mas é bem isso, né?
102	Prof B	Como é que tu vais ativar a imaginação da criança, potencializar, se tu não trabalhas com a cor, não trabalha com o traço, com a imagem?
103	Prof C	E eles estão trabalhando os movimentos, que é bem o movimento do corpo
104	Prof B	Os diferentes movimentos

¹⁷⁷Algumas vezes surgem dúvidas sobre o título ou conteúdo do livro, neste diálogo e nos que seguem, porque os livros são editados em francês.

105	Prof C	Tudo
106	Prof B	E aí entra as cores, tudo que eu posso fazer com o vermelho, tudo o que eu posso fazer com o amarelo
107	Prof C	Olha o girino, é o movimento do braço e da cabeça, não tem corpo
108	Prof B	Desenhar personagens sob um fundo colorido
109	Prof C	Olha que bonito
110	Prof B	Aqui tem até as competências que está trabalhando, as capacidades motoras, esse aqui eu achei legal, fazer um personagem em diferentes tamanhos
111	Prof C	Qual que era pra gente olhar?
112	Prof B	Como vocês estão trabalhando os animais, não que tenha que usar esse material, mas como uma possibilidade, esse aqui ele tem um conjunto de cinco ou seis animais só, mas é mais pela ideia que ele dá, tem aqui os animais, aí tem aqui girafa, elefante, enfim, vários animais, e aí vai falar sobre a girafa, só que em vez de trazer a figura tradicional da girafa, ele vai trazer obras de arte que representam a girafa
113	Prof C	É legal
114	Prof F	É
115	Prof B	Porque daí entra a perspectiva, a girafa é aquela girafa do zoológico, da África, mas também pode ser a girafa do artista, e depois como eu represento a minha girafa. Existe a girafa, aquele animal, mas os artistas criam as suas girafas também, e essa é um pouco a ideia do livro, que já vai inserindo a criança no universo da arte. Aqui o elefante, obras, esculturas que representaram o elefante, aí a criança não vai achar que o elefante vermelho dela está errado, não está errado, é só uma diferente perspectiva de pensar e representar o elefante. Se os artistas podem por que as crianças não podem? É legal também pra gente conhecer essas obras, vai dar aqui o nome do artista, tem coisas de cem anos antes de Cristo, o tigre, pra que elas entendam também que eu posso representar de uma forma diferente e que não está errado. Trabalha com essas expressões, a escultura, a pintura
116	Prof C	É o lobo?
117	Prof B	Esse aqui? É o lobo atacando o cavalo
118	Prof C	Ah, esse eles já queriam ver logo
119	Prof B	Vocês sabem que animal é esse aqui?
120	Prof D	Não é o cordeiro?
121	Prof G	É um bode
122	Prof B	A foca, a cobra
123	Prof C	O jacaré
124	Prof B	Não é que vocês tenham que utilizar isso, mas são ideias
125	Prof C	E pode até ser com outros livros
126	Prof B	Com uma imagem na internet. São esses jogos de perspectiva, né?
127	Prof F	Eu ia dizer, pra nós é até tranquilo, mas a maioria dos professores vai dizer, como a Caroline pintou a girafa de azul, “Caroline faz de novo, a girafa é amarela”
128	Prof C	Eu achei bonita a girafa dela
129	Prof B	Porque a gente aprendeu a encaixar as coisas no certo e no errado. Poderia ter dito olha “A girafa que vive na África, que vive no zoológico, ela é amarela, mas tu pode fazer a tua girafa azul”
130	Prof F	Se não tu corta totalmente
131	Prof C	Às vezes tu pode pedir como ele é mesmo, “Hoje vamos desenhar como ela é mesmo”, ou outro animal, mas tem também que deixar a criança criar a sua girafa, o seu leão
132	Prof B	Não está errado fazer uma girafa azul

A primeira conceituação de dialogismo, ultrapassando o senso comum do diálogo, remete ao elo *eu-outro*. Com relação à segunda conceituação, se refere aos elos entre enunciados, instaurando a natureza interdiscursiva e dialógica da linguagem. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin afirma¹⁷⁸: “O falante não é um Adão Bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”. Na linha de definição do dialogismo enquanto movimento constitutivo da linguagem, tudo o que é dito vai ao encontro de outras palavras já proferidas, mesmo que em distintos tempos e espaços, seja em um diálogo cotidiano ou em obras literárias, obras científicas, entre outros.

Todo o dito se insere na cadeia da comunicação, num movimento relacional, pois...

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte)¹⁷⁹.

É um equívoco que o enunciado seja compreendido como parte do sistema da língua. O enunciado é unidade real da comunicação, diferentemente da palavra ou da oração, que são unidades da língua, com sua natureza gramatical. Nenhum enunciado é fruto de apenas um sujeito, ele é fruto da interação verbal entre interlocutores, num contexto social, por isso pressupõe sempre um autor e um destinatário. O autor do enunciado assume uma posição ativa e valorativa em uma situação concreta de comunicação, que imprime uma entonação expressiva ao enunciado. Esta mesma entonação não existe no âmbito da língua.

A palavra ou a oração, como unidades da língua, possuem significados, já os enunciados, com sua entonação expressiva, possuem sentidos. O significado é estável e repetível, já o sentido é dinâmico e irrepitível, está intimamente ligado ao contexto e à entonação produzida pelo autor do enunciado. Quanto ao sistema da língua,

[...] é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas¹⁸⁰.

¹⁷⁸Bakhtin, 2003, p. 300.

¹⁷⁹*ibid*, p. 272.

¹⁸⁰*ibid*, p. 296.

Para Bakhtin cinco fatores determinam o enunciado como unidade da comunicação:

i) é delimitado de ambos os lados pela alternância dos falantes, sujeitos do discurso, o que envolve uma conclusibilidade interna específica do enunciado; todo enunciado tem autor/falante e destinatário; o autor conclui seu enunciado para dar lugar a resposta do outro, a quem se destina sua enunciação;

ii) tem contato imediato com a realidade, pois se abstraído do contexto, o enunciado se torna uma unidade convencional, visto que sua existência enquanto unidade real depende de sua articulação com o contexto em que é produzido;

iii) tem relação imediata com outros enunciados, sejam anteriores ou posteriores, o que estabelece uma cadeia de sucessivas trocas dialógicas;

iv) dispõe de plenitude semântica, sendo uma totalidade dotada de sentido;

v) dispõe de capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro*, isto é, de suscitar resposta; até mesmo o silêncio pode ser considerado uma resposta como, por exemplo, quando recebemos uma ordem e silenciosamente executamos a tarefa solicitada, estamos respondendo a um enunciado.

Tais características são aplicadas ao diálogo real, face a face, que é a forma mais clássica de comunicação discursiva. Mas uma obra literária, do mesmo modo, pode ser considerada um enunciado em sua totalidade, pois:

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas as quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.¹⁸¹

Nesta perspectiva, podemos entender cada turno de fala de cada professora como um enunciado. Mas também todo o encontro do grupo de estudos e formação, em uma determinada data, pode ser visto como um grande enunciado, a partir dos mesmos critérios. Um enunciado pode ser composto por diferentes vozes em interação, um único enunciado pode ser resultado de uma autoria coletiva. Um diálogo com duração aproximada de duas horas, como o que acontece no grupo de estudos, além da alternância entre falantes que o constitui internamente, tem uma conclusibilidade que gera atitudes responsivas, e que alterna com diálogos antecedentes e futuros, realizados em outros encontros do grupo. Portanto, um

¹⁸¹Bakhtin, 2003, p. 279.

encontro do grupo que gera aproximadamente quatrocentos enunciados de falantes individuais, pode ser visto como um grande e único enunciado. Ao operar com a concepção bakhtiniana de enunciado, percebemos que as fronteiras são móveis, desde que os critérios essenciais que definem o enunciado sejam observados.

Assim, é possível visualizarmos atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas no interior do diálogo de um encontro, como é possível visualizarmos relações dialógicas entre encontros, ocorridos em datas distintas. Um elemento comum, ao mencionarmos a possibilidade de perceber as relações dialógicas entre enunciados de diferentes modalidades, é que estamos tratando de relações de sentido, de enunciados que se entrecruzam porque tocam o mesmo tema, fazendo parte do mesmo contexto discursivo, independente de sua distância no espaço e no tempo.

Durante o encontro seguinte, realizado no dia 31 de agosto (décimo encontro de formação), percebemos a dialogia entre enunciados distantes no tempo e no espaço, mas que tocam o mesmo tema:

31 de agosto de 2011 – encontro 10

1	Prof B	E como é que foi essa história dos animais feitos em casa?
2	Prof C	Nós já queríamos ter feito aquela vez da Amazônia
3	Prof F	Usando sucata
4	Prof C	Usando sucata, a gente mandou um bilhete pedindo que os pais juntassem material alternativo, como madeira, sucata ou outros materiais
5	Prof E	A gente fez como uma síntese da África
6	Prof D	E agora sábado a gente vai desfilar, eu só estou rezando pro Fernandinho passar, no desfile do colono ele passou
7	Prof B	Eu vi fotos no site de Mato Leitão, por acaso entrei pra pegar uma informação, o telefone pra ligar, e estava as fotos do dia dos pais no site
8	Prof C	A gente expôs na rua primeiro né “Prof B”? Mas aí sexta feira a gente recolheu tudo porque poderia dar vento, estragar.
9	Prof B	Gente, que lindo
10	Prof C	E o pai colocou parafuso aqui
11	Prof D	Se mexe
12	Prof F	Se movimenta. Esse costurou né? A mãe
13	Prof C	É com pano, tecido, e aquilo ali tu sabe o que é embaixo?
14	Prof F	Não
15	Prof C	É uma garrafa
16	Prof F	É uma garrafa né?
17	Prof C	O isopor, o isopor que bota cerveja dentro. É de EVA e uma garrafa peti, o gorila de isopor
18	Prof D	Não, o gorila é

19	Prof B	Que fantástico
20	Prof C	É o marido da diretora que faz, que por ela, ela disse que não ia sair nada
21	Prof B	Isso da criatividade que a mãe diz que não tem é um pouco aquela poesia da Clarice Pacheco. Não tenho criatividade, ela vai falando que não tem criatividade mas o texto está se fazendo enquanto eu estou falando que não consigo imaginar, eu estou dizendo que não consigo mas estou fazendo
22	Prof F	É super legal
23	Prof C	Isso também é garrafa peti. Eu achei muito interessante esse do Murilo, ele botou uma pedrinha ou alguma coisa dentro porque daí quando tu botar a pedrinha pra cá ela fica assim como se tivesse comendo ou tomando água, aí tu bota assim a zebra fica
24	Prof F	Eles fizeram com papel, né?
25	Prof C	Com papel
26	Prof D	E com jornal
27	Prof B	O jacaré?
28	Prof C	Crocodilo, lá é crocodilo.
29	Prof B	Que coisa mais bonita
30	Prof C	Sabe o que que eles ficaram fascinados, a gente podia voltar né? Aquele dia nós nem queríamos fazer isso do gorila, de mostrar, só tinha um papelzinho pequeno, daí eles se encantaram e viram aquilo e aí já mostramos o esqueleto humano
31	Prof E	A semelhança entre os gorilas e o ser humano
32	Prof B	Eles acharam o gorila muito parecido com o homem?
33	Prof E	É
34	Prof B	E eles queriam saber mais sobre o gorila?
35	Prof E	É, tem toda a questão do corpo humano, das partes
36	Prof C	A Miriam não trouxe, né?
37	Prof D	Ela trouxe uma girafa
38	Prof B	E aí vocês fizeram um estudo do gorila com eles?
39	Prof C	Sim, a gente tava fazendo já do gorila, mas aí a gente, tinha um texto que o Fernandinho tinha mandado pra gente que tinha uma foto pequena e nós tivemos que ampliar e mostrar, nós fizemos um cartaz mostrando qual é a diferença, daí logo eles viram essa do braço, assim de não ter pescoço eles falaram
40	Prof E	E da mão, na minha sala falaram da mão, do jeito de segurar
41	Prof C	O dedão do pé também é mais assim
42	Prof D	Esse gorila quando tava lá fora ele parecia que era de verdade
43	Prof C	O prof. José ele tinha um [não identificado] que era do [não identificado], aventuras do gorila, com imagens muito interessantes, aí quando a gente estava falando ele trouxe pra gente e a gente já mostrou pra eles também
44	Prof B	E aí esse menino fez o gorila?
45	Prof F	Ele queria o formato das mãos
46	Prof C	Ele queria as mãos assim
47	Prof B	Olha as expressões de felicidade das crianças com os animais
48	Prof C	E a gente fez a exposição na rua, né gurias? Mas a gente teve que recolher porque ficou com medo do vento
49	Prof B	E olha, como eles fizeram esse olho tão expressivo
50	Prof F	É, é bem assustador

51	Prof B	Que olho expressivo
52	Prof D	Mas eu disse pra “Prof E” que eu tava na rua e eu passei, parecia que eu vi um reflexo e eu olhei assim, parecia que o gorila era um bebê gorila
53	Prof B	Ele é muito real
54	Prof C	Esse pai desse outro menino, como ele ajuda esse menino, né?
55	Prof B	Olha todos alegres, todos felizes
56	Prof F	Metade está na máquina da escola, acabou a bateria
57	Prof B	Olha, parabéns
58	Prof C	Por isso que alguns não tem aí, mas eu também tirei eu acho. E assim foi interessante que ficou bem na rua ali e os pais das outras crianças
59	Prof D	Não ficava dentro da sala, os pais tudo vinham olhar
60	Prof C	Ninguém precisou mandar bilhete “Vem olhar”, até das outras turmas

Abaixo temos algumas imagens dos animais produzidos pelas crianças com auxílio de suas famílias, mencionados no diálogo do grupo:



Figura 7. Os animais criados pelas crianças
 Fonte: Livro “Viajando com o Fernandinho” (2011)

Um dos temas discutidos no encontro do dia 31 é a continuidade do trabalho com os animais. As professoras relatam o trabalho artístico realizado pelas crianças com suas

famílias, criando seus próprios animais e expondo para contemplação na escola. Há uma continuidade dialógica entre os encontros e também uma continuidade dialógica com o trabalho realizado em sala de aula.

Sem a intenção de buscar relações de causa e efeito entre as discussões no plano do grupo de estudos e o trabalho realizado na sala de aula, o que percebemos é um elo de sentidos entre estes planos, de ressonâncias dialógicas, em que um plano intervém sobre o outro, alimentando-se mutuamente. Conforme Bakhtin:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.¹⁸²

O grupo de estudos investiu na discussão sobre o trabalho com animais e, posteriormente, o trabalho com animais foi retomado no grupo de estudos, com relatos das criações estéticas. Observamos as ressonâncias dialógicas das discussões, criando um espaço de produção de sentidos que permeia a prática docente, gerando atitudes responsivas que criam um elo entre o plano da formação e o plano da sala de aula.

Assim como cada réplica do diálogo em um encontro do grupo ou o conjunto do diálogo ocorrido em um encontro podem ser vistos como enunciados, cada carta escrita pelo Fernandinho e cada carta respondida pelas crianças também pode ser vista como um enunciado, habitado por vozes das professoras e por vozes das crianças. Aqui vemos o dialogismo operando na troca das cartas sobre a viagem de Fernandinho à África:

16 de agosto de 2011

Olá criançada!

Tudo bem?

Eu estou muito bem, ainda estou na África, é um lugar lindo. Cheio de encantos e lindos lugares. Na África não existe só animais, mas cidades, muitas tribos, deserto e montanhas também. Os animais a gente pode conhecer quando faz um Safári, aliás, vocês sabem o que é um Safári?

Safári é um passeio realizado em parques no Sul da África, geralmente são feitos com jipe, as pessoas ficam dentro dos jipes e os animais ficam soltos, é muito lindo vê-los assim. Mas é necessário muito cuidado.

Vocês me deram ideias muito boas: conhecer os gorilas das montanhas e também tribos africanas.

Peguei meu avião vermelho junto com o chocolate e o urso e fui sobrevoar a África, cada foto linda que tirei e fui ver de perto os gorilas e mandei fotos pra vocês dos gorilas e um CD mostrando imagens que tirei de cima do meu avião.

¹⁸²Bakhtin, 2003, p. 297.

Queria saber como vocês estão? Já aprenderam muitas letras? E os números já conhecem alguns? E aí estão escutando e aprendendo muito com as professoras? Um grande beijo e abraço a todos e se cuidam.

22 de agosto de 2011

Olá Fernandinho! Você está bem? A gente tá tudo bem. Fernandinho, primata quer dizer o maior macaco do mundo, que é o gorila. Não gostamos que matam o gorila e achamos muito triste. O gorila tem os braços bem compridos e a testa é muito pra frente. Eles mamam, porque eles gostam e porque são mamíferos.

Fernandinho você sabe que a profe achou uma foto na internet de mãos e cabeça de gorilas mortos e peles de guepardo e leão, isso é tráfico? Aprendemos que os gorilas pegam doenças das pessoas. Que matam os rinocerontes por causa do chifres. A girafa abre as pernas para tomar água. Eu sou muito inteligente, aprendi que a zebra dá coice muito forte, sei que o gorila é forte e bate no peito. Eles tem o dente mais pra frente e as pessoas dentro da boca. A hiena é muito forte e ela come carne e carcaça de outros animais, para não poluir os rios e as savanas. O gorila tem o pescoço amassado, eu vi na foto do esqueleto. Queria saber como o caçador mata o gorila e como sai o sangue. Aprendi que o leão tem uma unha no rabo. Que as girafa tem pescoço bem grande.

As zebras são parecidas como o cavalo, porque elas são da mesma família. Mande fotos dos búfalos e gnus. Queria saber como é o nome do pai e da mãe. Fernandinho, shaw shaw é um cachorro parecido com um urso e tem a língua roxa. Um grande abraço e beijo no coração do Nível 6 A

Olá Fernandinho! Porque você não está trazendo imagens do búfalo? Nós fizemos um teatro do dia dos pais, um safári, e os animais da África estavam ao redor do jipe, e o nosso guia era um africano. Os africanos pintam o rosto? Agora nós já fizemos um monte de trabalho sobre a África com folhas coloridas. Quando nós assistimos o cd, descobrimos que na África tem montanhas, floresta, arbustos, deserto e uma árvore que parecia ter flores, o que isto significa? Queremos saber mais sobre os africanos, como eles se curam. Como os gorilas curam quando pegam a doença do ser humano? Onde você está morando na África? Esperamos suas cartas.

Com carinho do Nível 6 B.

Obs: vamos enviar várias imagens nossas pra você saber como estamos aprendendo!

A troca de cartas aponta para o aprender como dialogia, o aprender no encontro de sentidos entre as crianças e o personagem Fernandinho, o aprender que se constitui na responsividade. Este aprender é movido pela curiosidade das crianças. As crianças enviam diversas informações para o personagem, mas as informações são relacionadas àquilo que as impressiona, que desperta curiosidade, estão impregnadas pelo seu desejo de compartilhar. Ao mesmo tempo, as crianças realizam diversas perguntas para o Fernandinho, impregnadas pelo seu desejo de conhecer: *“Fernandinho você sabe que a profe achou uma foto na internet de mãos e cabeça de gorilas mortos e peles de guepardo e leão, isso é tráfico? Porque você não está trazendo imagens do búfalo? Os africanos pintam o rosto? Quando nós assistimos o cd, descobrimos que na África tem montanhas, floresta, arbustos, deserto e uma árvore que parecia ter flores, o que isto significa? Como os gorilas curam quando pegam a doença do ser humano? Onde você está morando na África?”*. As crianças estão aprendendo que a construção de conhecimento pode acontecer através do diálogo, em que cada um pode oferecer algo da sua visão, enriquecendo o aprender do outro.

Fernandinho, na sua carta enviada no dia 16 de agosto, também expõe que: *“Na África não existe só animais, mas cidades, muitas tribos, deserto e montanhas também”*. Fernandinho

oferece uma pista a respeito da diversidade deste continente, mas nas cartas seguintes, respondidas pelas crianças, percebemos o encantamento pelo tema dos animais, da parte das crianças e possivelmente por parte das professoras também, de modo que os animais seguem como foco no estudo da África¹⁸³.

Existe, ainda, uma forma específica de composição do enunciado, denominada dialogismo. O dialogismo conceituado como forma de composição literária foi destacado por Bakhtin em seu estudo sobre os *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002), ao analisar as obras do escritor russo Fiodór Dostoiévski, produzidas em meados do século XIX. Quanto a esta terceira forma, discutiremos no subcapítulo 4.4, quando abordarmos a questão do inacabamento do personagem. No próximo subcapítulo trataremos uma experimentação poética com as professoras e suas ressonâncias na sala de aula, dando continuidade a esta implicação entre planos.

4.2 EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS COM AS CRIANÇAS

Continuando no encontro do dia 31 de agosto, após os relatos das professoras sobre as criações dos animais que estavam estudando, demos seguimento à proposta de experimentações poéticas que vínhamos realizando, agora com foco nas imagens de obras de arte. A proposta foi de que, inicialmente, explorássemos o livro “Admire les couleurs des peintres”, de Caroline Desnoettes¹⁸⁴, observando as imagens das obras de pintores e os tipos de intervenção que a autora sugeria, na leitura das obras com crianças. Este foi o começo da quarta experimentação poética que realizamos naquele ano.

31 de agosto de 2011 – encontro 10

61	Prof B	Vocês lembram que eu trouxe esse livro no outro encontro?
62	Prof C	Sim
63	Prof B	A ideia era que a gente lesse um pouco as intervenções que este livro está trazendo, eu não lembro se eu cheguei a explicar como era a construção do livro

¹⁸³Havia uma preocupação das professoras em desviar de estereótipos. No estudo da Amazônia, por exemplo, além do estudo dos animais, as professoras trouxeram leituras sobre uma tribo indígena, a tribo dos índios Matis, pesquisando com as crianças aspectos da cultura desta tribo, como o significado da pintura no rosto. No estudo da África, o encantamento maior foi com o tema dos animais novamente, pois as professoras levaram para as crianças um vídeo com imagens que encantaram as crianças.

¹⁸⁴Desnoettes, 2011.

64	Prof C	Não
65	Prof B	Ah, então eu vou falar de novo, esse é um livro, o nome é “Admire as cores das pinturas”, ele traz diversas obras de arte, pinturas, quadros de diferentes pintores do mundo e ele organiza as pinturas por cor, aqui tem um tom mais violeta, aqui um tom mais azul, aqui tem um tom mais amarelo, são diversas cores, é admirar as cores, e aí quando tu abres a aba, diz o nome do autor da obra, não diz o nome da obra, mas lá no fim vai ter as informações de todas, e vai propor maneiras de intervir, frases pra ajudar a criança a ver a obra, lembra aquela história que contei do museu, é um pouco isso que o livro vai fazer, é trazer intervenções pra fazer com as crianças e o legal é que propõe muito a imaginação, tem muitas que é imagine, por exemplo, “Imagine o que o personagem desta pintura, estas duas meninas, estão fazendo”, muita coisa remetendo ao imaginar, pra criar, então a ideia era ler algumas intervenções pra gente dar uma analisada como se constitui essa possibilidade de intervenção com as crianças para que elas imaginem a partir da pintura, dentro daquela ideia de trabalhar a imaginação a partir de diferentes linguagens, a gente pode fazer uma rodada, eu trouxe aqui os textos pra facilitar, e aí cada uma pega um, escolhe um quadro da página, não vai dar tempo de ler todos, mas se cada um puder ler um.

O grupo se envolveu com a leitura de imagens e cada professora foi escolhendo, durante aquele encontro mesmo, uma obra para contemplar e ler as intervenções sugeridas pelo livro. Selecionamos dois diálogos sobre as obras, incluindo logo abaixo a imagem a respeito da qual o grupo conversa.

31 de agosto de 2011 – encontro 10

66	Prof C	Eu tinha pensado nos questionamentos aqui, mas agora olhando eu gostei desta
67	Prof B	De quem é?
68	Prof C	Claude Monet. “O inverno de neve cobre a natureza. O pintor compõe sua paleta de sutis nuances de branco, observe-as. Linhas de fuga parecem levar ao fundo do quadro. O que você vê sobre esta estrada rural? Uma carroça a cavalo. Faz frio, os passos racham na neve... imagine que você está no quadro e conte uma história“
69	Prof D	E o vilarejo
70	Prof C	Mas de repente daria pra perguntar, “Que cores vocês estão vendo?”, estou vendo branco, branco e preto, talvez cinza, “Ah, mas dá pra fazer um quadro com branco, preto e cinza?”, “Será que os brancos são todos iguais?”
71	Prof B	A gente vai tendo ideias das outras interrogações, tem alguma coisa sobre cor nas outras e vai adaptando
72	Prof C	Isso é interessante, né?
73	Prof E	E como vai afunilando pra dar essa sensação de que está indo longe
74	Prof B	É, de que está se afastando
75	Prof C	As árvores diferentes também, invés de ser tudo marrom e verde
76	Prof D	É um inverno acizentado
77	Prof C	Uma pergunta “Em que estação do ano será que é?”, “Será que aqui onde a gente mora é assim?”
78	Prof E	E o céu que não é azul
79	Prof B	“Por que o céu é daquela cor?”, tem uma das obras, eu acho que é “A canoa”
80	Prof C	Esse aqui era até da gente trabalhar com as crianças a questão do cavalo, “Quem é que está levando”, é o cavalo que a gente não vê né?

81	Prof B	E pra onde que eles estão indo?
82	Prof C	Eu não estou vendo o cavalo, vocês estão vendo?
83	Prof F	Só imaginar



Figura 8. Claude Monet – *La Charrette*, 1867

Fonte: web¹⁸⁵

31 de agosto de 2011 – encontro 10

84	Prof B	Vou fazer uma também, me empolguei, o marrom, eu vou pegar essa primeira, é do Gottfried Von Wedig, e o nome é “Nature morte à la chandelle”, “O ambiente é escuro, uma chama clareia os elementos desta natureza morta. O prato vermelho alaranjado desperta a composição. Observe a delicadeza das cores, a transparência dos vasos e o brilho do metal”
85	Prof C	Como é que pode?
86	Prof D	Olha só
87	Prof E	Parece até metal né?
88	Prof C	E como o laranja ali parece vida e o resto parece tudo meio
89	Prof B	O que me impressionou foi a transparência do vaso, me impressionou o efeito de transparência do vaso
90	Prof E	Eu sempre fiquei curiosa pra saber como eles conseguem fazer dar transparência com tinta
91	Prof B	Incrível né?
92	Prof E	Com tinta, é perfeito
93	Prof B	E olha parece mesmo o brilho, “Para dizer marrom, os artistas utilizam a palavra terra, porque eles dispõem de numerosas terras naturais para fabricar a cor“, esse aqui não tem perguntas mas só essa observação, chamar a atenção das crianças pra isso, olha a transparência, o brilho
94	Prof D	O próprio pão, pra conseguir fazer

¹⁸⁵Fonte: <http://coquelicot2007.centerblog.net/rub-tableaux-impressionnistes-8.html> (acesso em 14 de dezembro de 2013).

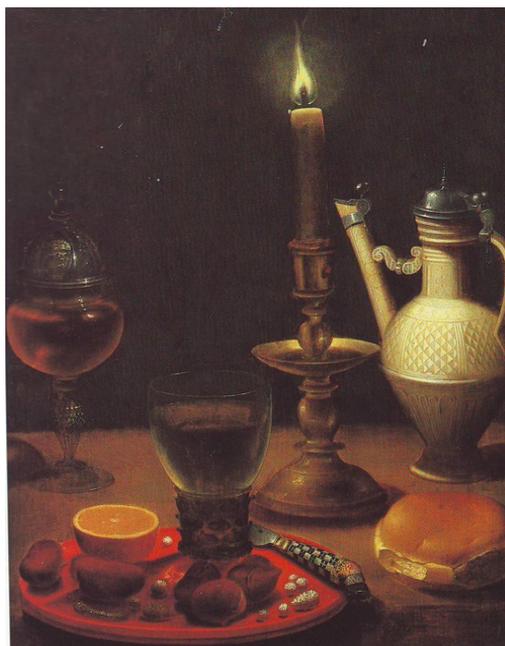


Figura 9. Gottfried Von Wedig – *Nature morte à la chandelle*, séculos XVI-XVII
Fonte: web¹⁸⁶

Após a contemplação das imagens das obras reproduzidas no livro, a proposição foi de que cada professora selecionasse uma imagem e elaborasse suas próprias intervenções para o grupo, tendo como inspiração as intervenções sugeridas no livro. Se antes, com a criação de prosas-poéticas a vivência do exercício estético-filosófico estava fundamentada no processo da autoria textual, o foco, com esta nova experimentação, era a autoria na atividade de contemplação estética. A proposta não era de criação de imagens, mas a atribuição de sentidos para as imagens escolhidas, envolvendo a sensibilidade estética e a imaginação no ato de olhar.

O esforço era de conferir mobilidade às imagens aparentemente estáticas, pelo processo da produção de sentidos que se dá no encontro entre obra e contemplador. Este se encontro se deu inicialmente pelo olhar orientado à materialidade da obra, às suas cores, formas, texturas, contrastes. No entanto, nas intervenções criadas pela professora percebemos, além da exploração dos elementos materiais da obra, um direcionamento do olhar para valores e sentidos que podem ser interpretados na leitura. Uma das professoras escolheu a obra “Quarto em Arles”, de Van Gogh, devido à sua admiração pela obra e pela história do artista.

¹⁸⁶Fonte http://www.artclon.com/paintings/still-life-with-a-candle_10795.html (acesso em 14 de dezembro de 2013).

Então apresenta suas intervenções no encontro seguinte, ocorrido no dia 13 de setembro (décimo primeiro encontro), conforme diálogo abaixo:

13 de setembro de 2011 – encontro 11

1	Prof D	Eu escolhi essa aqui, eu escolhi porque pra mim também é o ambiente que eu mais gosto de ficar pra estudar, pra ficar em silêncio, é um lugar que eu fico assim, que mais eu gosto dentro de casa, lá em casa é o lugar que eu mais gosto, que é muito barulhento, tem a oficina do meu pai, então é o lugar que eu menos escuto o barulho, eu adoro ficar no quarto sentada estudando ou até assistindo TV, que tem TV, e eu também escolhi assim também pelas cores e também porque representa silêncio e também é isso que eu gosto de silêncio, também escolhi por isso, o Van Gogh desenhou esse quadro num momento de agonia dele, de tristeza, eu dei uma lida assim mais superficial
2	Prof B	Mas é uma informação importante
3	Prof D	Foi um dos momentos de mais tristeza dele e é o quadro que ele mais gosta também porque ele desenhou, pintou e depois disso ele foi internado num manicômio, e aí lá dentro, naquela melancolia dele, ele mandou o irmão dele fazer a segunda versão, essa aqui não é a original, é a segunda versão dele
4	Prof B	Van Gogh tinha um irmão que pintava?
5	Prof D	É, ele pediu para o irmão dele repintar o quadro dele, e aí ele fez uma segunda versão, porque ele gostava muito, porque do Van Gogh é um pouco mais escura as cores
6	Prof C	Tu lembra quando eu olhei, eu logo disse pra ti, como está diferente quando a gente pega as imagens na internet
7	Prof B	Essa é a segunda versão?
8	Prof D	Porque essa é a segunda versão
9	Prof B	Interessante. Como que é o nome desse quadro, dessa pintura?
10	Prof D	O original é mais marrom
11	Prof B	Ah, caprichou, olha só, lê pra nós
12	Prof D	O nome do quadro, eu sabia que era o quarto, eu já tinha visto essa pinturas nas minhas [não identificado] de arte lá no magistério, aí então “Quarto em Arles”, o lugar que era essa pensão, o lugar que ele ficou quando ele pintou esse quadro, eu coloquei assim: “Observe as cores que compõem esta obra, são cores vivas que embora buscasse a impressão de tranquilidade em seu quadro, este reflete a tensão, a solidão e desarraigamento de Van Gogh na ocasião da pintura. Os objetos do quarto não tem relação entre si, o piso aparenta cair pra frente, a janela está entreaberta, os quadros pendem em direção à cama, os móveis em diagonal, tudo parece refletir o caos em que Van Gogh mergulhara. Quais as cores que podemos enxergar? O que pode-se observar nas paredes do quarto, será que foi o pintor que os pintou?” Só que na verdade, como diz assim da história, não é, é só o quarto que ele ficou uma temporada
13	Prof B	É o retrato de um quarto que ele viveu?
14	Prof D	É, que ele viveu, daí eu achei na internet eles falando sobre esse quadro, “dessa vez é muito simplesmente o meu quarto, aqui tem de ser só a cor a fazer tudo, dando através da simplificação o maior estilo às coisas, deverá sugerir a ideia de calma muito naturalmente [não identificado] em resumo a presença do quadro deve acalmar a cabeça, melhor, a fantasia”, e aí no final aqui eu pensei de sugerir para as crianças: “Então imagine o seu quarto, e tente você retratá-lo através de uma pintura, tentando retratar os seus sentimentos quando está em seu quarto”

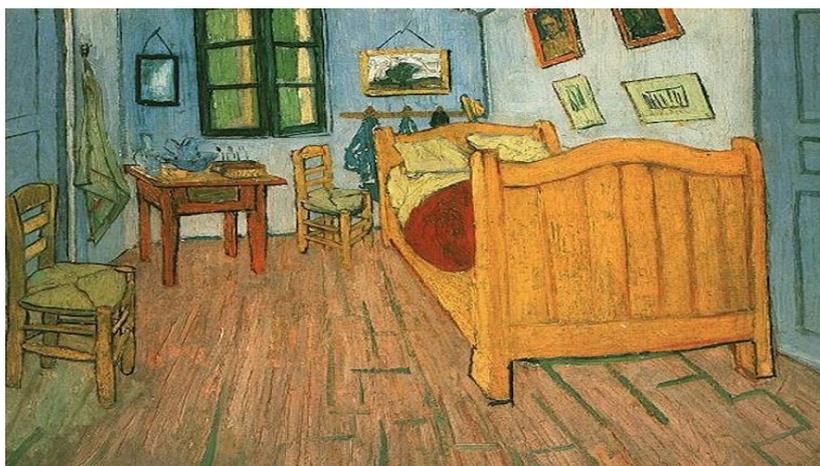


Figura 10. Vincent Van Gogh – Quarto em Arles, 1888
Fonte: web¹⁸⁷

13 de setembro de 2011 – encontro 11

15	Prof C	O quarto é um significado pra cada um né?
16	Prof B	Eu achei interessante, voltando à questão do acesso, estas formas de acesso que tu criou, são muito interessantes trazendo essa história do Van Gogh, dos sentimentos dele, da vida, o momento, que tu disseste na tua fala, tu trazes aqui essa leitura do que os elementos da obra representam, essa ideia eu achei tão forte, do piso que aparenta cair pra frente, a janela entre aberta, tudo parece refletir o caos
17	Prof D	Ele estava tão revirado nos pensamentos dele que eu acho que ele via aquele quarto meio [não identificado]
18	Prof C	E o Van Gogh se tu for ver ele é um artista no caos, porque tem até a história de cortar a sua orelha que daria pra falar para as crianças, no auto retrato dele que ele coloca, sempre tem o dilema se ele realmente cortou ou se foi cortado porque ele estava doente, as crianças gostam de ouvir essas histórias, aí eles não esquecem
19	Prof B	E essa questão também, “O que pode-se observar nas paredes do quarto”, porque as paredes do quarto tem quadros, e “será que foi o próprio pintou que os pintou”? Legal isso né? Será que dentro da pintura há pinturas? Que questão legal de pensar
20	Prof C	Se a gente tivesse grande a gente até poderia tentar ver o que está pintado em cada quadro
21	Prof E	Porque aqui parece que tem uma paisagem
22	Prof D	É, mais um auto retrato, a paisagem, o outro daí já não se enxerga
23	Prof C	Aquele do lado da janela parece um espelho
24	Prof A	Ah, é ele mesmo aqui ôh
25	Prof C	Eu gosto muito dessa pintura aqui também

As professoras, incluindo a formadora, não tinham formação específica na área de artes. Todo o processo inicial de exploração de obras foi orientado pelo livro escolhido e pelas questões que o grupo ia compondo coletivamente. A condução desta experimentação remete àquela cena narrada na introdução da pesquisa, quanto ao sentimento em frente a um museu e tudo o que ele representa como abertura ao mundo. Ao mesmo tempo em que a possibilidade

¹⁸⁷http://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_em_Arles (acesso em 14 de dezembro de 2013).

de entrada no mundo da arte encanta, também assusta, pois não sabemos se o que estamos fazendo é capaz de captar os sentidos que ali estão presentes, com toda sua potência. Mas, do mesmo modo como era necessário enfrentar a entrada no museu, era necessário enfrentar nosso suposto não-saber, para alcançar aquilo que almejávamos, que era a experiência do olhar e das trocas dialógicas.

Trabalhar nosso olhar, produzir um olhar outro, também faz parte daquilo que nomeamos como exercício estético-filosófico. Exercício que se dá na inversão do sentido habitual do pensamento. Demorar-se no objeto, percebê-lo como uma totalidade dotada de sentido, entremeada por diferentes visões de mundo e vozes que enunciam valores, faz parte deste exercício enquanto uma experimentação do olhar.

No encontro seguinte (ocorrido no dia 27 de setembro – décimo segundo encontro), na linha de problematização sobre o trabalho com arte, as professoras discutiram o aprender na educação infantil, questionando as práticas em que este aprender estava focado apenas em técnicas, como aprender a recortar ou aprender a fazer bolinhas de papel para colar em desenhos. No âmbito do mesmo questionamento, as professoras introduzem a ideia do aprender como construção de relações que levam à produção de sentidos para as atividades propostas. Um exemplo é o aprender sobre a Amazônia, as tribos indígenas, os animais, realizando atividades de recorte, desenho, colagem, no contexto destes estudos.

27 de setembro de 2011 – encontro 12

1	Prof C	Outra coisa eu acho que esse trabalho foi direcionado para os animais mais, mas o animal remete a esse brincar, de conhecer o que é diferente e também do que é nosso, porque hoje na sala quando vocês perguntaram o que eles aprenderam eles não falaram nenhum momento de trabalhinho
2	Prof B	É
3	Prof C	“Fizemos passeio, fomos ver a escultura, a carta”,
4	Prof E	E até do habitat né?
5	Prof F	Diferentes
6	Prof C	Planejamentos diferentes
7	Prof E	E até quando tu fala do animal tu fala do habitat, sempre essa questão de cuidar do meio, que nem os animais lá da reserva precisam ter banhado, tem que ter água, se acabar a água eles morrem, então por isso eles tem que cuidar do meio ambiente, a gente acaba trabalhando isso
8	Prof C	Eu acho que é por ai sabe, trabalhar esse inusitado, a sensibilidade, a natureza, vai pegar esses planejamentos fechados de antigamente que era a pré-escola, recortar, colar, trabalhinho no papel, “agora nós vamos bolinha de não sei o quê” e colar, não é que não pode, eu acho que pode
9	Prof H	Trabalha outras texturas também
10	Prof C	Pode, mas tem que trabalhar outras coisas também

11	Prof F	Porque as professoras ali do primeiro ano ainda falaram que pra nós [não identificado]
12	Prof C	Mas claro, fica mais fácil fazer a letra cursiva
13	Prof F	Mas não que precise sair sabendo, é saber recortar, é o básico
14	Prof H	Mas os professores do [não identificado] dizem que os nossos alunos saem bem
15	Prof C	Mas o que eu quero te dizer é assim óh, antigamente era o que, eu não fazia o projeto, trabalhar a Amazônia e tudo, não, eu pensava num trabalhinho que eu ia usar o recorte, pensava em outro trabalhinho que eu ia fazer a bolinha, eu pensava lá naquela semana, ah, hoje é o dia da árvore, lá eu vou fazer não sei o que, não, a gente faz, no estudo da Amazônia daí a gente usa o recorte
16	Prof E	A gente usa a bolinha de papel pra colar na árvore da Amazônia, que é uma árvore tal, tal, tal, não é que a gente deixe de fazer, a gente vai além do recorte
17	Prof H	Não deixa de usar, mas vai além
18	Prof E	Exato, a gente tem que ficar pensando n coisas
19	Prof B	E aí quando a gente pergunta “O que vocês estão aprendendo?”, não é a amassar a bolinha que ele vai responder, é sobre as árvores, sobre os animais, isso que eles estão aprendendo

Na continuidade do encontro, as professoras relataram suas percepções sobre a formação e manifestaram curiosidade para saber qual seria o enfoque do trabalho no segundo semestre, que já estava em andamento. O aprender é retomado, mas desta vez, na perspectiva das professoras, que manifestaram seu desejo de aprender, como vemos nas falas abaixo:

27 de setembro de 2011 – encontro 12

20	Prof C	A gente estava pensando o que tu vai abranger no segundo semestre
21	Prof B	Como é?
22	Prof C	A gente conversou, porque no primeiro, agora no segundo semestre vai mais pro lado da arte
23	Prof B	Eu ou nós?
24	Prof C	No primeiro era mais as narrativas, a literatura
25	Prof B	E o que que vocês gostaram? O que vocês gostam?
26	Prof C	Das duas
27	Prof B	Do que a gente trabalhou, o que vocês gostaram assim?
28	Prof E	Ah, eu gosto dos textos, de ler
29	Prof C	Eu gostei de tudo
30	Prof B	Mas deve ter uma coisinha que dá mais motivação de repente
31	Prof C	Eu gosto assim, pelo menos eu, do jeito que está sendo, de ler realmente a questão teórica, porque acaba repetindo aquelas aulas de pensar como é que está e sobre nós também, mas também tem que nem a “Prof D” levantou aquele dia, que o conhecimento talvez eu nem vá trabalhar com as crianças ou talvez eu vá, mas eu estou aprendendo, o que eu estou aprendendo, eu não preciso, professor parece que tem muito disso, eu preciso aprender pra ensinar, eu quero aprender, porque isso me satisfaz
32	Prof D	A gente acaba concretizando isso que a gente leu
33	Prof B	Tu acha que tem uma relação?
34	Prof E	Essa coisa de observar a obra, na sala de aula eu aprendi muito mais a fazer com as crianças

A prof E relata que as experimentações poéticas com obras de arte refletiram no modo de olhar as obras com as crianças. As professoras relataram como levaram a experimentação poética para a sala de aula, através da imagem de *Labourage Nivernais*, da artista Rosa Bonheur. A escolha da obra se deu pela presença da figura do agricultor e dos bois, que diz algo do contexto de vida das crianças, pois algumas tem origem em famílias de agricultores, vivendo em pequenas propriedades rurais no município de Mato Leitão, ou tem origem em famílias de operários, mas que vivem em regiões onde a atividade agrícola é predominante. O próprio entorno da escola é repleto de pequenas propriedades rurais.

Esta experimentação com as crianças não foi uma proposição, aconteceu como uma iniciativa das professoras, a partir do que elas próprias estavam experimentando no grupo de estudos. Novamente observamos a dialogia entre o plano do grupo e o plano da sala de aula, um intervindo dialogicamente sobre o outro.

27 de setembro de 2011 – encontro 12

35	Prof B	Como é que foi esse com as crianças?
36	Prof C	Foi legal, a oralidade foi melhor do que as produções, as produções também, eu até perguntei pra eles o que eles achavam, se tinha sol naquele dia
37	Prof B	Vocês partiram de uma obra, né?
38	Prof E	Daquela obra
39	Prof B	Qual obra, do boi? Ah, vocês me mostraram
40	Prof C	Eu não sei qual é o livro
41	Prof B	Qual relação vocês fizeram?
42	Prof E	É uma obra de colonos, e ao fundo tem uma árvore, o céu azul
43	Prof C	Vamos ver como é que cada prof fez
44	Prof B	Vocês fizeram trabalhos diferentes?
45	Prof E	Nós fizemos a mesma releitura, a mesma releitura
46	Prof B	Mas foi com as duas turmas
47	Prof E	É
48	Prof B	Essa imagem, de quem é?
49	Prof C	Rosa
50	Prof B	Rosa Bonheur
51	Prof C	A gente pensou explicar algumas coisas, aí eu falei pra eles que as prof não sabiam também ler
52	Prof B	Essa imagem?
53	Prof C	É

Abaixo, a imagem que as professoras mostraram às crianças:

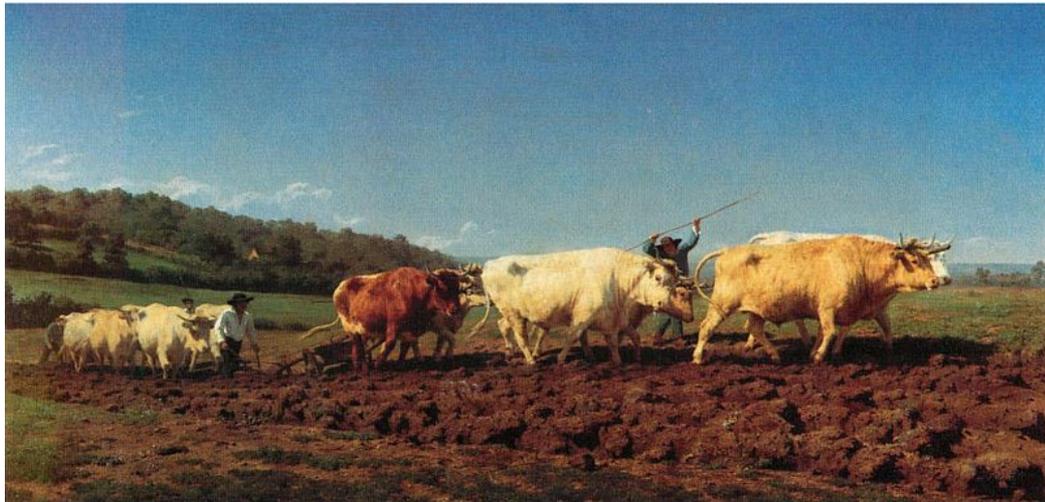


Figura 11. Rosa Bonheur – *Labourage nivernais*, 1849
Fonte: web¹⁸⁸

27 de setembro de 2011 – encontro 12

54	Prof C	Eu falei mais da obra, daí eu fui perguntando, perguntei se tinha sol naquele dia
55	Prof E	É, eu também perguntei
56	Prof C	Daí eles falaram que sim, porque as nuvens estavam bem azuis e que o boi estava mostrando a cor do sol
57	Prof B	O boi estava mostrando a cor do sol? Que lindo gente
58	Prof C	Eles falaram também que viram barro, que deve ser que o João de Barro pega assim, daí eles que tinha grama, eu perguntei se era frio, se era quente, daí eles olharam para as roupas das pessoas, eu tive que instigar pra olhar pra roupa das pessoas
59	Prof E	A roupa deles é uma roupa de ir pra roça
60	Prof C	Mas aí “Como é que a gente está hoje, de manga curta ou manga comprida?”, “Ah, comprida”, deu bem certinho, “E lá fora como é que está?”, “Tem sol”, “Então como será que era o dia naquele dia?”, “Ah, era mais ou menos prof, que pode estar de manga comprida, mas tem sol”
61	Prof E	Às vezes a manga comprida é pra não se queimar do sol
62	Prof H	Pois é, eu ia dizer a mesma coisa, tem dois lados, antigamente as pessoas não iam de manga curta
63	Prof E	A família deles vai à roça no dia de sol
64	Prof C	Como eu tinha visto uma baba no boi, bem pequenininha
65	Prof H	Vamos olhar a baba do boi
66	Prof C	Eu perguntei o que eles achavam dos bois, se eles achavam que eles estavam cansados ou não, aí eu tive que mostrar bem de pertinho, aí eles foram começar a descobrir que estava babando, eu acho que, eu não sei, mas acho que é mais ou menos por aí, que é também ajudar a olhar as coisas, até porque quando a gente faz com a criança, parece que também a gente olha melhor
67	Prof E	As coisas, as cores, “Ah prof, mas não tem tal cor aqui”, aí eles começaram a descobrir
68	Prof C	Essa graminha aqui ainda no meio, alguns fizeram depois lá na pintura, botaram uma, um verde
69	Prof B	Isso é uma coisa legal, a gente está falando em ajudar a criança a ver, mas de quanto também a criança nos ajuda a ver

¹⁸⁸http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rosa_Bonheur_-_Labourage_nivernais.jpg (Acesso em 14 de dezembro de 2013).

70	Prof F	É uma troca
71	Prof B	É a troca, porque a gente não está num lugar tão privilegiado assim, tem coisas que a gente não vê
72	Prof E	Os meus viam mais o boi que o resto
73	Prof C	Aham, o boi e o céu, o céu azul

Buscamos compreender estes enunciados na perspectiva de uma arquitetônica, uma arquitetônica da responsabilidade, em que o fundamental são as relações produtoras de sentidos, as atitudes responsivas, o movimento produtor de sentidos que se constrói nas interações de diferentes pontos de vista. A arquitetônica se refere ao conjunto dos movimentos que constituem o acontecimento dialógico. Neste acontecimento, são fundamentais as relações *eu-outro*, em que o posicionamento de cada um, com seu excedente de visão, dialoga com os demais.

Observamos que o trabalho com a imaginação das professoras, a experimentação com o olhar, reverberou no trabalho com a imaginação das crianças, envolvendo um processo dialógico. Os enunciados produzidos no grupo geram ressonâncias dialógicas que alcançam o plano da sala de aula, produzindo relações de sentido entre os planos, na medida em que professoras possibilitam que estes enunciados ecoem em suas práticas. Estas ressonâncias tem lugar através de um processo de participação responsável e respondível, especialmente da posição de quem habita os dois planos, o do grupo de estudos e o da sala de aula, a saber, as professoras. Sem a sua participação responsável e respondível, não se instauraria uma corrente dialógica.

Uma ética docente envolve uma ética do olhar, uma ética na doação do olhar. Segundo Bosi¹⁸⁹, a ideia de “doar” o olhar está próxima à ideia de cuidado, de dar um olhar, de conceder um olhar, de estar atento. Ajudar a criança a olhar o mundo, neste sentido, pode ser um ato de acolhimento e de cuidado com a criança. A ética bakhtiniana encontra-se com esta ideia se pensarmos que doar seu olhar deve ser um ato amoroso. Bakhtin diz que “... somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo”¹⁹⁰.

Ao lado do olhar, podemos falar também de uma escuta. Uma escuta no grupo de estudos, entre as professoras, atentas aos enunciados, assumindo posições responsivas e

¹⁸⁹Bosi, 1988.

¹⁹⁰Bakhtin, 2010, p. 129.

autorais nos diálogos. Todo enunciado espera uma resposta, toda palavra quer ser ouvida. Esta é uma condição do dialogismo, a responsividade. A responsividade que pode acontecer de forma imediata ou que pode acontecer através de enunciados distantes no espaço e no tempo. Na situação de formação, as professoras produziram seus enunciados responsivos através do trabalho pedagógico realizado, em outro espaço e outro tempo, mas que gera elos com os enunciados do grupo. Esta atitude responsiva evidencia uma escuta atenta e ética operando no grupo.

O exercício de escuta da voz das professoras, no grupo de estudos, remete ao exercício que as professoras realizam tendo em vista a escuta da voz das crianças, na sala de aula. São planos que se afetam mutuamente. É importante considerar que, quando falamos em olhar e escuta, não é o ato físico em questão, ver e ouvir. Olhar e escutar dizem respeito à uma atenção amorosa e de acolhimento da singularidade, entrando em relação com esta singularidade de modo ético. Por isso trata-se de um escutar ético e um olhar ético.

Cardoso¹⁹¹ aproxima uma metáfora do olhar à metáfora do viajante e fala de um “olhar viajante”: “Se o viajante fura o horizonte da proximidade e transpõe os limites de seu mundo para fixar a atenção mais além – no que não se deixa ver mas apenas adivinhar ou entrever -, é sempre pelos vãos do próprio mundo que ele penetra, na medida em que surgem brechas na sua evidência, abrindo passagens na paisagem ou contornando desníveis e vazios. A viagem, então, como o olhar, vazando por esses poros, temporaliza a realidade reempregando a busca de seu sentido”¹⁹².

Um olhar que se insere na mobilidade do real através da produção de sentidos vai na direção do exercício que estamos analisando. Do mesmo modo que a viagem, com toda sua potência de fazer-nos penetrar pelos vãos do mundo, encontrando novas realidades. No próximo subcapítulo analisaremos como o personagem Fernandinho intervêm dialogicamente, produzindo uma reconfiguração no espaço e no tempo da sala de aula.

4.3 AS CARTAS COMO INTERVENÇÃO NO ESPAÇO-TEMPO DA SALA DE AULA

Iniciamos este subcapítulo com um retorno à poesia de Manoel de Barros:

¹⁹¹Cardoso, 1988.

¹⁹²*ibid*, p. 359.

Ver

Nas férias toda tarde eu via a lesma no quintal. Era a mesma lesma. Eu via toda tarde a mesma lesma se desprender de sua concha, no quintal, e subir na pedra. E ela me parecia viciada. A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto. Ela possuía a pedra? Ou seria possuída? Eu era pervertido naquele espetáculo. E se eu fosse um voyeur no quintal, sem binóculos? Podia ser. Mas eu nunca neguei para os meus pais que eu gostava de ver a lesma se entregar à pedra. (Pode ser que eu esteja empregando erradamente o verbo entregar, em vez de subir. Pode ser. Mas ao fim não dará na mesma?) Nunca escondi aquele meu delírio erótico. Nunca escondi de meus pais aquele gosto supremo de ver. Dava a impressão que havia uma troca voraz entre a lesma e a pedra. Confesso, aliás, que eu gostava muito, a esse tempo, de todos os seres que andavam a esfregar as barrigas no chão. Lagartixas fossem muito principais do que as lesmas nesse ponto. Eram esses pequenos seres que viviam ao gosto do chão que me davam fascínio. Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer do chão. Para mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da Terra. Manoel de Barros

A obra Barros é marcada por uma peculiaridade com relação aos elementos de espaço e de tempo. O quintal, mencionado logo na primeira linha, é o grande palco da vida da criança. E a lesma, que habita o quintal, representa o conjunto de seres pequenos e rastejantes para os quais se confere a maior importância. Os seres rastejantes do chão são o que há de mais elevado na natureza. “Ver” é um texto em que os indícios de espaço e de tempo da obra de Barros se materializam através do quintal e da lesma, configurando um *cronotopo* particular em sua literatura.

Cronotopo é um conceito desenvolvido por Bakhtin, que diz respeito às relações espaço-temporais na literatura. Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2008), texto no qual Bakhtin analisa a influência da cultura cômica popular nos cinco livros que compõem *Gargântua e Pantagruel* (1534), este conceito tem sua primeira expressão através da análise do tempo em Rabelais. Seguindo este caminho, em *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (1998), cronotopo é apresentado por Bakhtin como uma categoria de análise estética. O cronotopo de um texto é indissociável da concepção de homem e de mundo que nele está representado. Segundo Bakhtin¹⁹³:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico.

Através deste conceito encontramos o tempo em Bakhtin. Conforme Amorim¹⁹⁴, “... quando lemos o texto básico do conceito de cronotopos, descobrimos que há na verdade uma

¹⁹³Bakhtin, 1998, p. 211.

¹⁹⁴Amorim, 2006, p. 103.

inversão com relação ao conceito de exotopia. Aqui, o elemento privilegiado é o tempo”. Se até então o espaço era predominante na concepção estética bakhtiniana, especialmente refletido no conceito de excedente de visão, formulado pelo jovem Bakhtin dos anos 1920, a partir de seu estudo sobre a literatura de François Rabelais, 20 anos depois, o tempo é privilegiado, o tempo rabelaisiano das mudanças radicais e da inversão dos sentidos. Portanto, para compreender o cronotopo enveredamos pela análise bakhtiniana do tempo, através do realismo grotesco rabelaisiano, mapeando algumas convergências desta análise com o cronotopo que encontramos em Manoel de Barros. Por fim, chegaremos ao nosso objetivo, que é compreender o cronotopo que se instaura a partir do personagem Fernandinho e suas cartas.

Bakhtin realiza um estudo da cultura popular do período transitório entre a Idade Média e o Renascimento, contexto no qual tenta compreender a criação literária de Rabelais, identificando os valores e visões de mundo em jogo. Muitos estudiosos já haviam empreendido análises deste tema, porém desconsiderando o contexto social e cultural em que vivia o autor, marcado pela subversão da cultura dita “oficial”, por meio dos ritos e festejos populares: “Os especialistas têm o hábito de compreender e julgar o vocabulário da praça pública em Rabelais em função do sentido que ele adquiriu na época moderna, isoladamente dos atos carnavalescos e da praça popular que constituem seu veículo”¹⁹⁵. Portanto, encontramos em Bakhtin um mapeamento histórico-cultural que o auxilia a definir a riqueza literária de Rabelais sem extraí-la de seu contexto vivo de produção.

A cultura cômica popular, na Europa que via surgir o Renascimento, opunha-se ao tom sério, religioso e feudal, e se manifestava em forma de ritos, espetáculos, obras cômicas verbais e diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. As festas carnavalescas populares, na praça pública, eram a forma de manifestação fundamental da cultura popular, que se convertiam numa espécie de segunda vida do povo que era vivida durante períodos determinados, oferecendo uma visão diferenciada do mundo, em simultaneidade com o mundo oficial, mas que destruía simbolicamente os dogmatismos e o autoritarismo. De acordo com Bakhtin¹⁹⁶:

A atmosfera carnavalesca dominava os dias de feira, as festas da colheita da uva, os dias das representações dos milagres, mistérios, da sota, etc.; toda a vida do teatro e do espetáculo tinha caráter carnavalesco. As grandes cidades da Idade Média tardia

¹⁹⁵Bakhtin, 2008, p. 129.

¹⁹⁶*ibid.*

(Roma, Nápoles, Veneza, Paris, Lyon, Nurembergue, Colônia e outras) viviam uma vida plenamente carnavalesca cerca de três (e às vezes mais) meses por ano.

A visão carnavalesca do mundo, que Bakhtin recupera nas imagens da literatura de Rabelais, opõe-se ao princípio monológico da manifestação de uma única voz ou uma única visão de mundo, pois o carnaval era um festejo dialógico, que dava lugar a uma multiplicidade de vozes, abolindo temporariamente os dogmatismos e diluindo as hierarquias, estabelecendo novos modos de relação humana.

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulação, apontava para um futuro ainda incompleto¹⁹⁷.

Durante as festividades carnavalescas, que representavam a vida oficial ao avesso, criava-se uma forma especial de contato entre as pessoas, mais livre e familiar, sem a existência de barreiras que normalmente separavam as pessoas em grupos incomunicáveis, divididos por classe, sexo, etc. O diálogo era aberto a todos e realizado através de uma linguagem particular, a carnavalesca, a qual Rabelais traz em suas obras. A linguagem carnavalesca era liberada das normas e etiquetas, subvertendo-as, empregando as expressões proibidas pela cultura oficial.

Segundo Bakhtin: “A linguagem familiar da praça pública caracterizava-se pelo uso frequente de grosserias, ou seja, de expressões e palavras injuriosas, às vezes bastante longas e complicadas”¹⁹⁸. Essa linguagem vinha acompanhada do riso alegre, o riso carnavalesco. Ao mesmo tempo em que se faziam paródias degradantes da Igreja, dos cultos religiosos, das autoridades, utilizando o vocabulário grotesco, todos riam, renovando-se, superando o medo e as desigualdades.

O riso pertencia a todos, era universal e coletivo no carnaval. O riso também era ambivalente, pois era degradante e renovador. Era degradante porque rebaixava tudo o que era dogmático, como a Igreja ou o Estado. Segundo Bakhtin¹⁹⁹, rebaixar “consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia simultaneamente, mata-se e

¹⁹⁷Bakhtin, 2008, p. 08.

¹⁹⁸*ibid*, p. 15.

¹⁹⁹*ibid*, p. 19.

dá a vida em seguida, mais e melhor”. Ria-se da Igreja, faziam-se paródias com o clero, para degradá-la e fazê-la nascer melhor, numa outra vida, na segunda vida do povo carnavalesco. Deste modo: “Todo golpe dado ao mundo velho ajuda o nascimento do novo; é uma espécie de cesariana que é fatal para a mãe, mas faz nascer a criança. Golpeiam-se e injuriam-se os representantes do mundo velho mas nascente. Por causa disso, os golpes e injúrias transformam-se em ato alegre e festivo”²⁰⁰.

As imagens da vida corporal e material, como beber, comer, copular ou parir, termos utilizados nas obras de Rabelais, ganham uma nova significação na literatura, remetendo aos princípios da superabundância e da fertilidade. Estes são componentes da estética do realismo grotesco rabelaisiano impregnado pelo ambiente carnavalesco. O corpo ganha um sentido renovado, torna-se incompleto, aberto e em interação com o mundo. O comer e o beber são atos importantes na realidade do corpo, “... o corpo escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo, o faz entrar dentro de si, enriquece e cresce às suas custas”²⁰¹. Abaixo temos trechos da análise bakhtiniana de Gargântua e Pantagruel, em que aparece a forma como o corpo, o comer e o beber são tratados por Rabelais, no cenário do realismo grotesco:

O grotesco fantástico na representação do corpo humano e dos processos que se realizam nele, manifesta-se quando Rabelais descreve a doença de Pantagruel; para a sua cura, faz-se descer ao seu estômago trabalhadores com pás de cavar, camponeses munidos de picarestas e sete indivíduos com cestos para limpar as impurezas do estômago²⁰².

Os próprios nomes dos principais heróis de Rabelais são etimologicamente compreendidos na série da bebida: Grandgousier (pai de Gargântua) - “o grande goela”. Gargântua veio ao mundo dando um grito formidável: “Bebida, bebida, bebida!”. [...] Também o nascimento dos personagens principais ocorre sob o signo da comida e da embriaguez. Gargântua nasceu num dia em que seu pai organizou um grande banquete e uma grande libação, durante os quais sua mãe come tripas demais²⁰³.

Uma interseção da série corporal com a série da comida e da bebida e com a série dos excrementos é apresentada no episódio dos seis peregrinos que Gargântua engoliu juntamente com alface e com um grande gole de vinho branco. De início os peregrinos se esconderam atrás dos dentes, mas depois quase foram levados para o abismo do estômago de Gargântua. Com a ajuda dos cajados, eles conseguem subir até a superfície dos dentes onde tocam num dente cariado de Gargântua, que os

²⁰⁰Bakhtin, 2008, p. 179.

²⁰¹*ibid*, p. 245.

²⁰²Bakhtin, 1998, p. 287.

²⁰³*ibid*, p. 292.

cospe. Mas enquanto eles fugiam, Gargântua começou a urinar, a urina cortou-lhes o caminho, e eles foram forçados a atravessar o grande dilúvio²⁰⁴.

As imagens de Rabelais, analisadas por Bakhtin, colocam lado a lado o corpo, o beber, o comer, o nascer, os excrementos, construindo séries de sentido. Como diz Bakhtin: “Rabelais não teme 'misturar alhos com bugalhos’”²⁰⁵. Ele cria cenas excêntricas, que aproximam aquilo que é tradicionalmente separado, produzindo vizinhanças inesperadas entre elementos referentes ao nascer, morrer, comer, beber, rir, chorar, atos escatológicos e o ato sexual. Muitas vezes aproxima a morte do riso, produzindo o sentido da morte como renascimento para um novo mundo. A aproximação de elementos heterogêneos é característico da obra de Rabelais, produzindo combinações inusitadas, que rebaixam e degradam para fazer nascer a novidade.

O riso carnavalesco também ganha materialidade como elemento desta estética literária. O riso da esperança por um futuro melhor, mais justo, um riso jocoso, que faz paródia do sério. O riso carnavalesco era o riso diante da morte e do renascimento, sempre na crença de que este renascimento ocorresse em um mundo melhor. O riso não era menos importante que o sério. Conforme Bernardi²⁰⁶, “... Rabelais é o autor por excelência do riso renascentista: em seus textos ainda ressoa a gargalhada de um mundo que tinha a convicção de que as transformações eram benfazejas e inevitáveis”. Assim, seu riso e sua literatura só podem ser compreendido recuperando o contexto social e cultural da época. Muitos estudiosos que negaram este contexto julgaram Rabelais um autor de mau gosto.

Desta análise da cultura popular na Idade Média e no Renascimento na esfera das produções de François Rabelais, Bakhtin chega ao conceito de carnavalização²⁰⁷, que significa uma transposição do carnaval para a literatura, incorporando a esta os princípios de uma subversão paródica do cotidiano. Também há o reconhecimento do inacabamento humano. Trata-se de uma literatura que se constrói nas contradições entre visões de mundo, operando uma inversão na estrutura da realidade, criando uma realidade outra, com outros valores.

O carnaval é essencialmente dialógico, existe em resposta à cultura oficial, e no movimento dessa resposta, produz novas formas de existência coletiva. No carnaval o tom sério é parodiado, para dar nascimento a um novo sentido, mais alegre e festivo. Trata-se da transformação do sério em cômico e popular.

²⁰⁴Bakhtin, 1998, p. 301.

²⁰⁵Bakhtin, 2008, p. 291.

²⁰⁶Bernardi, 2009, p. 81.

²⁰⁷Bakhtin 2002; 2008.

O carnaval é constitutivamente dialógico, pois mostra duas vidas separadas temporalmente: uma é a oficial, monoliticamente séria e triste, submetida a uma ordem hierarquicamente rígida, penetrada de dogmatismo, temor, veneração e piedade; outra, a da praça pública, livre, repleta de riso ambivalente, de sacrilégios, de profanações, de aviltamentos, de inconveniências, de contatos familiares com tudo e com todos²⁰⁸.

No carnaval constitui-se um espaço-tempo coletivo, espaço (da praça pública, das ruas) e tempo (das festividades) em que prevalecia a libertação do povo. Este é o cronotopo de Rabelais, cronotopo literário inspirado no carnaval como manifestação cultural de uma visão de homem e de mundo. Conforme Amorim²⁰⁹: “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem”. Este cronotopo carnavalesco se constrói no embate de dois mundos contraditórios: o mundo dito “oficial” da Igreja e do Estado, com seus dogmatismos e autoritarismos, e o mundo “não-oficial” das festividades, promovendo a liberdade e a igualdade entre os homens. O cronotopo de Rabelais, na perspectiva de Bakhtin²¹⁰,

[...] ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo.

Retornando ao poeta, agora com novas categorias bakhtinianas, em Manoel de Barros também encontramos um embate, a partir da qual se define uma visão espaço-temporal, um cronotopo particular. Em seus textos é recorrente a imagem do quintal, das estradas de chão batido ou a beira do rio como espaços da criança. Em “Ver”, no espaço do quintal percebemos claramente a marca do tempo, que é representado pela lesma que rasteja lentamente para alcançar a pedra. Há um cruzamento de índices que apontam para um espaço onde a criança tem a liberdade para brincar, para estar à toa, para ver o mundo, e o tempo de uma lesma, tempo que desliza lentamente sobre o chão batido, tempo de acompanhar o movimento delicado do pequeno ser. O embate está na visão de mundo que Barros privilegia, com seus espaços abertos, ligados à natureza, marcados pelo tempo lento, tempo da contemplação, em oposição ao espaço fechado e ao tempo veloz das grandes cidades, onde o poeta não vê nada

²⁰⁸Fiorin, 2008, p. 94.

²⁰⁹Amorim, 2006, p. 103.

²¹⁰Bakhtin, 2008, p. 30.

mais belo que um passarinho: “Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer esta verdade”²¹¹.

Também há uma inversão que remete ao modo rabelaisiano de ver o mundo. O menino prefere olhar para o chão, para os seres pequenos, ele “rebaixa” seu olhar. Barros conta que foi com sua avó que aprendeu a não desprezar os seres desprezados, os seres do chão: “Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra de sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis”²¹². O tempo barrosiano não é o tempo dos mísseis, dos carros, das naves espaciais, das tecnologias de aceleração da vida social, é o tempo da lesma que ele contempla com os olhos fascinados, porque se entrega à pedra, que também tem sua temporalidade específica. A pedra, elemento recorrente em Barros, é natureza que sofre a ação do tempo, mas que permanece, forte e resistente, nunca se tornando um objeto descartável. Na fusão da lesma e da pedra, encontram-se dois tempos, tempos que se compõem, tempos da natureza.

Como Rabelais, Manoel cria uma visão de mundo, privilegia espaços e tempos outros. Um dos textos de Manoel que mais visibilidade dá a este cronotopo é “Caso de amor”.

Caso de amor

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam sempre por ela esvoaçantes. Bando de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Ms eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo, igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor. Manoel de Barros

²¹¹Barros, 2010, p. 69. *Sobre sucatas*.

²¹²*ibid*, p. 45. *O apanhador de desperdícios*.

Barros faz uma declaração de amor à estrada que o conduzia à escola. Esta estrada é preenchida pelo tempo. O tempo que passa e que transforma, e neste passar, reconfigura o espaço, deixando suas marcas. O abandono da estrada parece dizer algo do abandono dos valores da vida no interior, nas pequenas cidades, onde pessoas e bichos viviam a liberdade de caminhar pelas estradas de chão batido. O espaço-tempo da estrada, que é não indiferente ao tempo de uma vida, a vida de uma criança, opõe-se ao espaço-tempo das grandes rodovias, em que muitos passam, em alta velocidade. As rodovias muitas vezes nos remetem ao medo, ao perigo, nos exigem a permanente atenção fixada do olhar para preservar a vida. Dependendo do ponto de vista de quem olha, a rodovia pode não ser tão amorosa quanto uma estrada que liga o menino à sua casa, que caminha observando as pedras, os bichos que passam, a vegetação à margem, em contato com a natureza. Trata-se de espaços diferentes, marcados por tempos diferentes²¹³. O poeta faz a sua escolha.

O tempo do poeta também vai em direção ao tempo bergsoniano, tempo que só pode ser encontrado se afrouxarmos os fios que nos conduzem à ação, à aceleração, ao automatismo, produzindo uma inversão no sentido habitual do pensamento, dando lugar à imaginação e à poesia.

A questão do tempo e do espaço emerge nesta pesquisa, com os aportes de Bergson e de Bakhtin, evocada por um modo de trabalhar em sala de aula que vai se produzindo no curso de um exercício estético-filosófico das professoras. Este exercício mantém uma ligação essencial com o tempo e o espaço, como analisamos no capítulo 3. Agora, como nosso olhar volta-se para a sala de aula e suas ressonâncias dialógicas com o grupo de estudos, discutimos o espaço-tempo de construção estética do personagem Fernandinho, a partir do aporte conceitual de Bakhtin, com sua formulação sobre o cronotopo.

Como vimos até aqui, Fernandinho não existe enquanto materialidade, ele é um personagem imaginário que se relaciona com as crianças através das cartas. As cartas são a materialidade de Fernandinho, o elo entre o seu mundo e o mundo das crianças. A carta é o elemento de fronteira entre estes dois mundos. O mundo de Fernandinho é aquele de um

²¹³Esta análise cronotópica no campo da estética é inspirada no trabalho de Amorim (2006). A autora analisa os filmes do iraniano Kiarostami, revelando a tensão espaço-temporal que caracteriza os trabalhos do cineasta, no qual o *carro* aparece como um dos principais cronotopos do mundo contemporâneo, afirmando uma visão de homem. Esta visão se constitui, entre outros elementos, na tensão entre o espaço fechado representado pelo carro e o espaço aberto das belas paisagens filmadas por Kiarostami, assim como na tensão entre o tempo veloz do carro e o tempo lento dos diálogos dos personagens de seus filmes, que se desenrolam no interior do carro. No Seminário “Sémiologie et recherche”, ministrado pela prof^a Marília Amorim, em novembro de 2012 na Université Paris VIII, estas análises das relações espaço-tempo, com o aporte da teoria de Mikhail Bakhtin, foram aprofundadas.

viajante. Fernandinho não expressa limites de espaço e de tempo, ele está em permanente viagem. Em suas cartas, ele nunca expressa um retorno à casa, nunca há um retorno ao ponto de partida, também porque não há ponto de partida, as crianças o conhecem desde o princípio como um personagem aventureiro, que habita um avião vermelho que o desloca no tempo e no espaço.

Em cada encontro do grupo de estudos e formação, havia uma curiosidade para saber por onde andava Fernandinho, que espaços habitava, qual seria sua nova aventura, como podemos ver no diálogo abaixo, ocorrido em 18 de outubro (décimo terceiro encontro):

18 de outubro – encontro 13

1	Prof E	Agora a gente está na Antártida
2	Prof B	É sério? Na Antártida?
3	Prof C	Hoje
4	Prof F	Começou hoje
5	Prof D	Chegamos lá hoje, demorou, o avião estava turbulento
6	Prof E	Ele chegou de navio quebra-gelo, até o Luciano disse, eu mostrei a imagem de um navio quebra-gelo pra eles, “Ah, então o avião se transformou num navio”, “Sim, é o avião do Fernandinho, se transformou”
7	Prof B	Agora quando vocês falam eu consigo visualizar as crianças. E aí chegou através de uma carta do Fernandinho?
8	Prof E	Sim, o Fernandinho estava viajando há muito tempo, eles estavam reclamando que não tinha mais cartas, daí [não identificado] disse que o correio estava de greve
9	Prof B	E aí o Fernandinho está na Antártida e mandou a carta?
10	Prof E	Ele gosta muito de animais, então tem os pingüins, tem até um que é da África
11	Prof B	Um pingüim da África na Antártida?
12	Prof E	Aquela parte eu não consegui ler bem direitinho
13	Prof C	Tem vários pingüins no mundo, existem vários pingüins, mas a gente está acostumado a ver o pingüim imperador, que é o pingüim do Pólo Sul
14	Prof E	É do tamanho da Eduarda
15	Prof C	Mas a gente não leu tudo ainda, estudou com eles, mas a gente queria falar um pouco dos vários tipos de pingüins que tem, e trazer isso, que já durante a viagem que ele fazia ele já tinha visto, que ele estava na África do Sul, nos outros lugares, esses pingüins, mas é mais no Ártico, nesse sentido que é mais gelado pra baixo, que tem as ilhas, Ilhas de Magalhães, ali pra baixo, se a gente vai até o fim da Argentina tem até uma expedição que a gente pode ir, eu vou, é uma viagem turística que tu pode fazer na tua vida, e aí tu tem que ir de novembro a fevereiro, porque o mar não está totalmente congelado e tu pode passar e andar com navio quebra-gelo, aí pra chegar mais perto dos icebergs, dos pingüins, tu tem que ir com bote
16	Prof E	Até porque antes é inverno lá, daí não tem como
17	Prof B	E da onde que surgiu a Antártida?
18	Prof C	Acho que mais veio de nós mesmo

A prof E comenta que as crianças reclamam a ausência de cartas do Fernandinho. É interessante como as crianças envolvem-se com um processo que iniciou em março daquele ano. Na época do diálogo acima já era outubro e Fernandinho continuava com suas viagens e seu contato com as crianças. Então ele envia a seguinte carta:

17 de outubro de 2011

OLÁ CRIANÇAS DO NÍVEL 6!

Como vocês estão? Gostaram de estudar sobre os animais da Reserva do Taim?

Eu tenho muitas e lindas coisas para contar. Vocês já sabem que eu gosto muito de animais, acho que o Nível 6 também gosta. Mas durante as minhas viagens eu sempre tive muita curiosidade sobre um animal, eu achava ele muito bonito e também diferente de todos os outros. E aí já sabem de quem estou falando?

E nessas minhas aventuras eu conheci alguns. Mas o que eu queria mesmo era ir para o lugar mais frio do planeta terra, peguei carona com navio quebra-gelo e assim eu encontrei centenas destes animais juntos. E agora já sabem de que lugar e animal estou falando? Ainda não?

Pois então vou dar algumas pistas do lugar e dos animais: a grande maioria vive na Antártida e regiões polares, há também espécies que vivem nos trópicos como por exemplo nas Ilhas Galápagos, Terra do Fogo, Ilhas Malvinas e África do Sul.

O animal de que estou falando é o pinguim, ele é incrível existem várias espécies. Eu estou enviando fotos de várias espécies de pinguins que conheci durante minhas viagens. Sugiro que as professoras pesquisem no google outras informações e o jeito que podemos chegar até o Polo Sul. Mas agora ainda estou no Polo Sul, mas daqui a pouco pego meu avião e vou me aventurar no outro extremo do Planeta. Gostei muito das cartas que recebi.

Aproveitem e estudem muito sobre o pinguim!!!! Beijos a todos, inclusive para as professoras

Com o recebimento desta carta, as duas turmas iniciaram um trabalho de pesquisa sobre os pinguins. O objetivo era enviar informações para Fernandinho contando sobre o que haviam aprendido. As crianças estudaram características da vida dos pinguins. E para envio de uma carta ao Fernandinho, relataram o que aprenderam, individualmente, conforme alguns exemplos reproduzidos a partir do livro “Viajando com o Fernandinho”:

Mariana: Eu aprendi que quando os pinguins têm ovinhos as fêmeas vão procurar alimentos e os papais cuidam de seus ovos.

Kellen: Eu aprendi que os pinguins não voam e eles são macho e fêmea. A gaivota come os pinguins e o leão marinho também come os pinguins. Eu aprendi também que eles morrem. Os pinguins bebê nascem de ovo e não da barriga da mamãe. Eles comem de tudo que tem.

Pâmela: Fernandinho, eu aprendi dos pinguins que o pinguim imperador é o maior dos pinguins, mas também gostei que o pinguim azul também é bonito, mas não é grande como o pinguim imperador. Sabemos também que existe o pinguim saltador da rocha, e gostei de conhecer o pinguim africano. E por último gostei de conhecer o navio quebra-gelo que você pegou.

Eleardo: Oi Fernandinho! Como você está? Nós aprendemos que no Polo Sul quando fica escuro tem muito vento forte. Se os pinguins deixam rolar o ovo no chão nasce o filho e morre de frio. Um abraço e um beijo.

Jardel: Fernandinho! Os pinguins são animais que vivem no Polo Sul onde tudo é gelo. Os pinguins comem principalmente peixes e adoram nadar em águas geladas. Espero um convite seu para conhecer os pinguins pessoalmente.

Pâmela: Olá Fernandinho! Aprendemos que os pinguins comem peixes, os pinguins não tem asas, tem nadadeiras. Eles colocam os ovos em cima dos pés para não congelar.

Nas falas das crianças percebemos o conteúdo de suas aprendizagens: espécies, cadeia alimentar, gestação, clima, habitat. Nesta carta, juntamente com os relatos das aprendizagens, as crianças enviaram desenhos. Abaixo, é interessante observar que o avião é vermelho de Fernandinho é recorrente. Ele se torna um símbolo para as crianças, que carrega um sentido que a obra de um artista porto-alegrense pode nos auxiliar a pensar.



Figura 12. Desenhos para o Fernandinho
Fonte: Livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011

O avião é um elemento importante nas obras do artista gaúcho Eduardo Vieira da Cunha. Em muitos de seus quadros há a presença de aviões de diversos tipos. Na sua exposição na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013, o artista relacionou o avião ao sentido da passagem do tempo e à viagem. O artista trabalha com a metáfora da viagem produtiva, que envolve o ócio criativo. Referencia as biografias de artistas como Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Júlio Cortázar, para falar da experiência das viagens

produtivas realizadas por eles. O tema da viagem percorre sua obra no sentido da vivência de um tempo livre para criar. O avião diz respeito a este tempo.

Abaixo temos duas obras de Vieira: a primeira, “Mesa”, e a segunda, “A vaca voadora”. A vaca voadora foi criada para o *CowParade* ocorrido em Porto Alegre. CowParade é uma exposição internacional de arte, que acontece em espaços públicos de grandes cidades do mundo. Trata-se de esculturas de vacas que são decoradas por artistas locais e distribuídas pela cidade, em praças, canteiros, estações de ônibus, entre diversos outros espaços públicos. Vieira decorou a vaca com aviões, um elemento marcante de seu percurso como artista e como homem, já que ele próprio é um viajante, como seus objetos (passaportes, bilhetes de trem, fotografias...), expostos juntamente com seus quadros, nos permitem compreender.



Figura 13. Mesa, Eduardo Vieira da Cunha, 2008
Web²¹⁴



Figura 14. A vaca voadora, Eduardo Vieira da Cunha, 2010
Fonte: Web²¹⁵

²¹⁴ <http://www.eduardo.vieiradacunha.nom.br/recentes.html> (acesso em 22 de dezembro de 2013)

²¹⁵ http://entretenimento.uol.com.br/album/cowparade_poa2010_album.htm#fotoNav=32 (acesso em 22 de dezembro de 2013).

Este sentido do tempo da viagem como tempo da criação parece estar presente na sala de aula das duas turmas do nível 6. Enquanto Fernandinho percorre o mundo com seu avião vermelho, as crianças estão aprendendo e criando, produzindo seus textos, seus desenhos, estão viajando sem deslocar-se no espaço, mas estão deslocando-se no tempo, vivendo uma temporalidade outra, a da viagem do personagem. Nas palavras de Cardoso²¹⁶:

Os dicionários não se equivocam, pois, ao indicar as viagens como distanciamentos, enganam-se quando as vinculam ao espaço, que ingenuamente representam esses movimentos como mudanças de lugar no interior de um mesmo mundo. Não permitem compreender que o viajante se distancia porque se diferencia e transforma seu mundo; que as viagens são sempre empreitadas no tempo.

Continuando o encontro do grupo, naquele dia surgiu um novo tema, a tecnologia digital na sala de aula. No período da viagem de Fernandinho à Antártida, em outubro, as professoras aguardavam a chegada de um equipamento na sala de aula: o computador. Durante o primeiro semestre, em um encontro do grupo, a secretária de educação do município estava presente para conhecer o processo de formação continuada das professoras através do projeto Civitas. Naquele encontro, ao ouvir sobre as pesquisas realizadas pelas crianças sobre os locais de destino de Fernandinho, a secretária indagou se seria interessante ter um computador em cada sala de aula do nível 6, para auxiliar nas pesquisas. As professoras responderam que sim, que gostariam de ter o equipamento. Durante os meses seguintes houve preparação das salas de aula, com instalação de internet, e posteriormente aconteceu a chegada dos computadores, que expressou uma atitude de escuta e apoio da secretaria ao trabalho pedagógico realizado pelas professoras, sustentando a política de formação do projeto Civitas, que conta com esta escuta e com este apoio dos gestores.

Ao relatar o trabalho desenvolvido sobre os pinguins, as professoras comentaram como foi esta inserção dos computadores na sala de aula, que recém haviam chegado. Logo abaixo do diálogo estão as imagens das crianças e das professoras utilizando-os.

18 de outubro – encontro 13

19	Prof C	Bem no início do ano, antes do Fernandinho, a gente mostrou pra eles imagens interessantes do mundo, mostramos da África, do Monte Everest, do Pólo Sul, do Pólo Norte, o que mais, não me lembro mais, mas eram umas imagens assim, e agora com computador em sala de aula como está simples, como está bom de trabalhar
20	Prof B	Já está na sala de aula?

²¹⁶Cardoso, 1988, p. 358.

21	Prof C	Tu não viu ainda?
22	Prof B	Eu não sabia
23	Prof E	A gente já deixa até o Civitas aberto lá
24	Prof B	O Civitas ambiente?
25	Prof E	É, o ambiente aberto
26	Prof C	Mas assim, está bem legal que a gente pesquisa, porque assim, que nem hoje de manhã o Fernandinho só mandou a carta e o texto, até em função de que a impressora colorida não está funcionando, só que daí a gente colocou na carta que ele mandou o endereço do site que a gente pode pesquisar, daí a gente abriu e olhou tudo no computador as imagens do pingüim, e quando vai surgindo outras coisas a gente vai pesquisando
27	Prof E	Eles sempre querem saber mais, saber de filhotes, daí por acaso eu fui pesquisar como eram os navio quebra-gelo
28	Prof C	Os meus queriam saber o que era o tal do [não identificado], onde era a Terra do Fogo, então cada uma vai, a gente está lá com internet, tu digita e eles estão vendo, alguns sentam assim e os outros ficam em pé, que a gente também tem que organizar esse espaço né?
29	Prof B	E daqui a pouco podem estar trocando emails com o Fernandinho
30	Prof F	Mandar email daqui a pouco né?
31	Prof C	Está bem, acho que está bem diferente, a tarde está construindo um livro que é o zoológico de papel, ontem era sobre as corujas, pesquisamos sobre a coruja da neve, daí a gente deixa na tela enquanto eles fazem o trabalho ficam olhando pra coruja, então todo o dia
32	Prof E	Fica passando as imagens ali



Figura 15. O computador na sala de aula
 Fonte: Livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011

As crianças sentam-se ao redor do computador para ver imagens e também pesquisam diretamente no computador, com auxílio das professoras. Se antes, com as cartas, as crianças viam o mundo através das imagens enviadas pelo Fernandinho e algumas vezes também recebiam vídeos em cd's, agora as crianças recebem imagens que podem ser vistas diretamente no computador, com os recursos da tecnologia digital e da internet. Mas isto não significa um abandono das cartas, pois como as professoras disseram, Fernandinho envia, através das cartas, os sites para pesquisa. O que muda é que agora as cartas também podem chegar virtualmente.

18 de outubro – encontro 13

33	Prof B	Agora há mais possibilidades de viajar ainda
34	Prof A	Vocês podem mostrar pra eles o Google Earth, pra ir mostrando pra eles
35	Prof C	Eu tenho que aprender
36	Prof D	É bem bom, nós tínhamos lá em casa, nós começamos a seguir os caminhos
37	Prof C	Vamos fazer
38	Prof D	Até lá onde moram os avós do meu cunhado
39	Prof B	E tem outra coisa que é buscar vídeos no youtube
40	Prof C	Tem documentário né? Os pingüins viajam, como que é o nome?
41	Prof E	Eu também não sei agora, mas é um documentário sobre os pingüins imperadores eu acho, indo para a costa mais gelada da Antártida na época de reprodução
42	Prof C	E é muito legal de olhar as imagens assim, do que impresso, porque impresso às vezes a impressora não sai tão bem, que nem hoje a gente queria olhar o pé do pingüim, aí tu bota zoom, vai direto no pé
43	Prof B	É um detalhe que numa impressão não tem como ver
44	Prof C	Não tem como ver
45	Prof B	Que passo hein?
46	Prof F	É
47	Prof C	Foi muito bom
48	Prof B	Não que a carta não seja importante, mas esse tipo de coisa
49	Prof C	A carta continua, ele mandou o envelope e tudo
50	Prof B	Só que agora ele manda o site
51	Prof E	Surge muita coisa

Logo após a chegada dos computadores, na carta enviada por Fernandinho, o personagem aponta para o uso do computador, através do e-mail e do Google Earth, que foram levantados como hipóteses de trabalho no grupo de estudos.

16 de novembro 2011

Olá criançada do Nível 6!

Como vocês estão? Como foi estudar e pesquisar sobre o Polo Sul e os pingüins? Vocês pesquisaram e descobriram outras informações sobre este mundo gelado?

Eu adorei ficar neste lugar encantador e cheio de mistérios, como vocês imaginam que eu consegui chegar ao Polo Sul?

Pessoal eu queria que vocês com a ajuda das professoras me enviassem fotos dos trabalhos e das brincadeiras de vocês, pode ser por e-mail, pois fiquei sabendo que vocês agora têm computador e internet na sala de aula, meu endereço virtual é fernandinhoaventureiro@yahoo.com.br. Quero preparar uma surpresa para toda a turma e também conversar com as professoras pela internet.

Criançada peça para as professoras pesquisarem os lugares que já viajei pelo Google Earth, é muito legal e divertido.

Eu fiquei muito feliz e emocionado com as cartas e os trabalhos que recebi de vocês, estou mandando de volta os trabalhos com as cartas de todo o grupo atrás da folha e uma pequena figurinha. Quem ajudou a escrever estas cartas lindas sobre os pingüins e o Polo Sul?

Agora vou continuar minha viagem para o outro extremo do Planeta, se quiserem saber mais informações de como é o outro extremo gelado do Planeta me acompanhem pelo Google Earth. Quando eu chegar lá mando uma carta contando as novidades. Acho que vai ser outra aventura incrível.
Um grande beijo gelado a todos!
Com carinho Fernandinho

Já no dia seguinte as crianças respondem:

17 de novembro de 2011

Bom dia Fernandinho!

Todas as crianças do Nível 6 A estão bem. Foi bem legal estudar os pinguins, porque eles são engraçados quando caminham, existem várias espécies de pinguins, azul, saltador da rocha, imperador penacho amarelo, de magalhães e africano, foram estes que a gente mais gostamos de estudar. O pinguim azul é o pinguim mais pequeno de todos e o pinguim imperador é o maior de todos. Os pinguins pequeninhos são bonitinhos e peludinhos. Eles também não voam e as suas asas servem pra nadar não pra voar, mas eles são aves.

Fernandinho você sabe que a gaivota come os ovos de pinguim e o pinguim filhote. As focas comem os pinguins grandes. Quando as focas nascem e são pequenas elas são brancas e bem peludinhas e quando crescem ficam cinzas e com pintas pretas.

Aprendemos e fizemos um trabalho que a gente descobriu quem come quem: o pinguim come o peixe, a foca come o pinguim e o golfinho que é a orca, come a foca.

Achamos que você foi de avião até o barco quebra-gelo e guardou o avião dentro do navio, fez o avião ficar pequeno e botou dentro de uma cabine e foi se aventurar. Como você fez pra caminhar no Polo Sul? O que é a surpresa Fernandinho? Você é muito misterioso. Você foi para os ursos ou nos pinguins?

O Iuri mandou avisar que já tem um cachorro boxer pequeno eu não vou mais ter um shaw shaw. A minha cachorra soltou pelo (Sarah). Tenho dois cachorros machos que não soltam pelo (Leonardo). Tenho um cachorro que não solta pelo e o nome dele é Rex (kellen). Um dia eu vi o avião vermelho passar na grama.

Boa viagem para o outro extremo do planeta. Um abraço quente e um beijo gelado do Nível 6 A

Olá Fernandinho!

Nós gostamos da sua carta, nós estamos bem, e você? Gostamos muito das imagens sobre os pinguins e foi legal estudar sobre o Polo Sul e gostamos muito do desenho que você fez e pintou no cartão.

Nós descobrimos que as focas comem os pinguins e os pinguins comem peixe. Ah! e nem todos os pinguins vivem no gelo, pois tem o pinguim de Africano, de Magalhães, Saltador da rocha, Imperador, Azulado, e o Curioso, todos são diferentes um dos outros.

Nós achamos que você deixou o avião no aeroporto e pegou uma carona com o barco quebra gelo para chegar até o Polo Sul ou que pousou o avião no barco. Fernandinho, sempre somos nós que pesquisamos e escrevemos as cartas para você, as suas cartas também são bonitas e também fazemos os desenhos. Achamos que você vai para o Polo Norte conhecer o urso polar e a casa do Papai Noel. Também achamos que as baleias comem as focas e quando o sol nasce o gelo quebra, fica tudo em água, os ovos congelam e os pinguins não tem onde ficar e nós sabemos que os pinguins são bem mansos.

Um abraço bem quente e cheio de areia do Nível 6 B

Mesmo com a chegada dos computadores, as cartas não perderam seu lugar de destaque na vida das crianças e das professoras, elas continuaram a ser escritas. A carta foi a tecnologia que mais revolucionou a sala de aula. A chegada dos computadores potencializa o trabalho, mas não substitui a carta, pois é possível uma coexistência de tecnologias a serviço do aprender. Ambos estão operando com o princípio dialógico, princípio que conduz o aprender como dialogia, em que os materiais estão em lugar secundário, pois em primeiro lugar estão os valores éticos em jogo, os quais foram constituídos com a ajuda do personagem

Fernandinho, produzindo uma ética-estética na sala de aula, entrelaçada ao percurso de um exercício estético-filosófico das professoras no seu processo formativo.

A questão da coexistência das tecnologias remete ao processo da pesquisa no projeto Civitas, desde o seu início, que tinha como uma das questões a inclusão da tecnologia digital na sala de aula, abrindo espaços e tempos outros de invenção. O estudo de Axt e Martins²¹⁷ apresenta importantes resultados sobre a inserção de novas tecnologias na sala do ensino fundamental, fazendo coexistir as tecnologias tradicionais (caderno, quadro, giz, etc.), com as tecnologias digitais, como computadores e máquinas fotográficas. O estudo mostra que não se trata apenas da existência das tecnologias, por si só, conduzindo a inovações na prática pedagógica. Há a necessidade do suporte de uma metodologia que force o pensamento a pensar, a criar, a experimentar. Uma metodologia que dá lugar a um modo de *coexistir na diferença*, como nomeiam os autores.

Nas imagens abaixo vemos a coexistência das tecnologias na sala de aula. A escrita das cartas, que pode ocorrer tanto através do quadro quanto através do computador (figura 16). Assim como as pesquisas sobre as viagens de Fernandinho, que podem ser potencializadas pelo uso do google Earth (figura 17).



Figura 16. A escrita das cartas
Fonte: Livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011

²¹⁷Axt e Martins, 2008.



Figura 17. Pesquisando no *Google Earth*
Fonte: Livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011

O mundo da sala de aula da educação infantil é um mundo onde o tempo e o espaço geralmente se organizam a partir das rotinas diárias, envolvendo o dormir, o comer, o higienizar, o brincar, o aprender... Um desafio é integrar todos estes atos de forma a constituir um espaço-tempo que respeite as necessidades biológicas da criança e que respeite as suas singularidades, conciliado com a possibilidade de que ela viva a liberdade da imaginação, da poesia, da vida em sua realidade movente, com seus inusitados e imprevistos. O espaço da sala de aula pode ser um espaço fechado, que não interage com outros espaços, como a pracinha, o quintal, o parque, o cinema e outros espaços de lazer e cultura... Pode ser um espaço fechado que não oportuniza a criação de outros mundos dentro da sala de aula, como os espaços de leitura, jogos, brinquedos, fantasias, pinturas, desenhos... O tempo da sala de aula pode ser um tempo dividido em tarefas, também ele fechado, sem dar lugar a intervenções daquilo que está fora do planejado. Com a criação do personagem Fernandinho, percebemos que não era este espaço-tempo restrito que as professoras desejavam que fosse vivido pelas crianças, pois as criaram viveram espaços e tempos outros.

Com a chegada de cada carta, se produzia um acontecimento na sala de aula, reacendendo a chama da narrativa das viagens. Quando as cartas demoravam a chegar, as crianças reclamavam, sedentas deste acontecimento. O acontecimento ecoava, produzindo uma intervenção nas relações espaço-temporais, alimentando o aprender e a imaginação. As cartas também constituíram um cronotopo peculiar na sala de aula, inserindo as crianças e as professoras no espaço-tempo do viajante, produzindo um modo viajante de estar na escola, que se faz no encontro criador da liberdade e da rotina.

4.4 O LIVRO VIAJANDO COM O FERNANDINHO

Ao mesmo tempo em que aconteciam os encontros presenciais, continuava aberto o ambiente virtual moodle para os encontros à distância, via fórum. No decorrer do ano, diversas discussões tiveram continuidade no fórum, onde também houve espaço para a abertura de novas discussões, como podemos ver na mensagem abaixo, escrita pela professora Beatran.

por Beatran - terça, 11 outubro 2011, 18:27

Olá!

Nos últimos dias estamos conversando entre nós professoras sobre o FERNANDINHO, se as crianças devessem ou não conhecê-lo pessoalmente...e caso ele viesse a aparecer, como seria?

Acho que poderíamos também falar sobre isso na próxima semana, o que acha?
um grande abraço a todas

A reflexão sobre a imagem de Fernandinho já tinha acontecido em momento anterior. Ao final do primeiro semestre as professoras convidadas a escrever um mapeamento das aprendizagens das crianças até aquele momento. Cada professora escreveu seu próprio texto, contando como percebia o aprender das crianças a partir das viagens de Fernandinho. Para apresentar este mapeamento, a professora Beatran focalizou criou slides em power point, sendo que em um deles havia o questionamento sobre como seria a imagem do personagem. Abaixo temos o slide, publicado pela professora no ambiente virtual moodle:

Pra falar a verdade um verdadeiro "Queribal", o nome dele era Fernandinho, parecia ser o que ela estava precisando para redescobrir o significado de muitas coisas e ele sabia melhor do que ninguém, como fazer para desvendar novos mundos.



Figura 18. Como é Fernandinho?
Fonte: ambiente moodle

As professoras indagam-se se Fernandinho deveria se materializar ou não. Se a resposta fosse sim, então, como ele seria? Elas compartilham no fórum esta problemática, ainda sem uma resposta. Houve uma escuta da questão e proposição de que o tema fosse discutido no encontro presencial. O fórum era um espaço de acolhimento de questões que surgiam durante o trabalho das professoras e elas utilizavam este espaço para compartilhá-las. Na semana seguinte à realização da postagem no moodle, estava previsto o estudo de um texto do filósofo Félix Guattari, “Cultura: um conceito reacionário?”²¹⁸. Iniciamos o estudo do texto após a discussão sobre a viagem de Fernandinho para a Antártida e sobre a chegada dos computadores (trazidos no capítulo 4.3), e, após a discussão do texto, retomamos a questão antecipada no fórum, na semana anterior:

18 de outubro de 2011 - encontro 13

52	Prof E	E agora, eles conhecem ou não o Fernandinho?
53	Prof C	E hoje de manhã foi um bate-papo
54	Prof B	Entre vocês?
55	Prof C	Com as crianças
56	Prof D	Ah, eles vão ficar muito tristes se ele não vir
57	Prof E	Eles tem uma ideia que o Fernandinho é uma criança, eles [não identificado] a oportunidade de conhecer, mas ao mesmo tempo eles não querem perder o vínculo, tanto que eles pedem pra mandar uma carta pra nossa nova escola
58	Prof C	A Bianca também “prof se vir uma carta ano que vem, tu faz assim, vem pra cá que veio carta”
59	Prof E	Eles estão com muita expectativa da escola nova
60	Prof C	Eu perguntei também pra eles o que ia acontecer no ano que vem, daí eles falaram que ia mandar para as outras crianças, “e se vocês não conhecerem o Fernandinho, o que vai acontecer, ele não vai mais ser amigo de vocês?”, “Ele vai ser pra sempre nosso amigo”
61	Prof E	E também imaginem como ele é, “ele é que nem no livro”
62	Prof C	“Ele é pequenininho”
63	Prof E	“Ele é descabelado”, daí eu falei “Será, quando a gente olha o desenho do perna-longa é igual ao coelhinho de verdade?”
64	Prof D	“Comparando o perna-longa com o nosso coelho que a gente vê, é igual?”, “Não”
65	Prof B	Sabe o que eu queria pedir pra vocês, eu queria ouvir a fala de vocês, as falas das crianças, pra de fato entender como é que o problema está configurado, então esses relatos que vocês estão trazendo, das hipóteses que elas tem de como é o Fernandinho, principalmente, que vocês pudessem escrever, postar, pra gente poder pensar isso, porque faltou essa dimensão do que são as hipóteses, pra gente poder pensar
66	Prof E	Nosso medo é de cortar o processo de imaginação
67	Prof B	E frustrar

²¹⁸Durante o ano de 2011 diversos textos foram lidos e discutidos com as professoras, envolvendo discussões teóricas, envolvendo conceitos como imaginação, cultura e estética. Porém, na presente tese, decidimos por abordar mais especificamente as “experimentações poéticas” ocorridas no grupo. Em trabalhos futuros abordaremos as discussões teórico-conceitos ocorridas no grupo.

68	Prof E	É o pior
69	Prof C	Porque hoje a Caroline disse assim, eu perguntei “como é que tu acha que é o Fernandinho?”, a Caroline disse assim, “ele é grande prof, que nem tu”, o Luciano, deu meio que um tréco nele, ele olhou assim, “que foi Lucas?”, “ele é um menino prof, se ele for que nem tu ele vai ser um adulto”
70	Prof E	E aí acabou né?
71	Prof C	Ele ficou assim, ele foi pra trás e veio e

As professoras manifestaram uma preocupação com a imaginação das crianças, buscavam uma solução que não frustrasse as crianças a respeito de como era Fernandinho. Esta preocupação surgiu com a perspectiva de finalização do projeto, visto que haviam apenas mais dois meses de aulas e as professoras já começavam a pensar como responder à expectativa das crianças para conhecê-lo. Não havia uma solução pronta para esta questão, apesar de algumas pistas, como desenhos que as crianças faziam, voluntariamente, representando Fernandinho das mais variadas formas, como o desenho na página 186 da presente tese. Cada criança fazia seu Fernandinho, com seus traços próprios, singulares. Era preciso, do ponto de vista da formação, sustentar esta discussão com o grupo, para pensar as alternativas para esta problemática, fundamentada em uma perspectiva teórica que estivesse em consonância com todo o processo de criação do personagem desenvolvido até então.

No encontro seguinte (em 25 de outubro), as professoras iniciaram compartilhando um conjunto de cartas que as crianças estavam escrevendo para Fernandinho, por iniciativa própria. As crianças traziam as cartas escritas de suas casas e solicitavam às professoras que enviassem ao personagem. Algumas cartas eram escritas com ajuda dos pais, algumas continham escritas das crianças, com suas hipóteses sobre a escrita, já que estas crianças não estavam alfabetizadas. Outras continham desenhos e até mesmo objetos que as crianças mandavam como presente para Fernandinho. Segundo o relato das professoras, algumas cartas continham dinheiro “para que ele pudesse continuar viajando”.

O que percebemos, através destes relatos, é a formação de uma atitude produtora de textos nas crianças. Devido aos diálogos com Fernandinho, as crianças desenvolvem uma vontade de comunicação que as leva a atribuir um sentido à escrita, um sentido coerente com a sua função social. As professoras não tinham a intenção de trabalhar diretamente com a alfabetização, com o processo técnico da escrita, mas a escrita das cartas despertou interesse das crianças pelas letras, com base na função que ela desempenham para alcançar o objetivo da comunicação. Para Mello²¹⁹, “... formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de

²¹⁹Mello, 2012, p. 76.

textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita – que as palavras 'alfabetização' e 'letramento’”.

Antes de um interesse em “preparar” as crianças do nível 6 para a alfabetização e o letramento no ensino fundamental, estava em jogo uma especificidade da educação infantil, que precisa ser reconhecida: a formação de atitudes e valores. Nesta perspectiva, ao contrário, parece que o ensino fundamental deve se preparar para receber estas crianças, para desenvolver a sua alfabetização e letramento em conciliação com a imaginação, sem gerar uma ruptura com o processo criativo das crianças²²⁰.

Naquele encontro, diante da riqueza das cartas, tanto aquelas escritas pelas crianças, individual ou coletivamente, quanto as cartas escritas por Fernandinho, surgiu a seguinte ideia:

25 de outubro de 2011 - encontro 14

1	Prof B	Já que vocês estão com as cartas aqui
2	Prof C	Algumas né?
3	Prof B	Esse livro que eu tinha proposto pra vocês darem uma olhadinha, não sei se vocês conseguiram ver, mas enfim, pode ficar aí mais um tempo, são as cartas que a autora Lucia Castelo Branco trocou com o Manoel de Barros e aí foi organizado um livro, eu cheguei a mostrar um pouquinho, tem toda uma estética, e quando olhei esse livro com a coisa da carta, eu pensei que de repente vocês poderiam pegar essas cartas que o Fernandinho manda e que eles devolvem e organizar como um livro
4	Prof C	Hum, o vai e volta
5	Prof B	É, o diálogo
6	Prof E	A carta que ele manda, a carta que eles mandam
7	Prof B	Como vocês preferirem né? Se querem colocar o diálogo, ou só as do Fernandinho, ou só as das crianças, mas um livro que vá mostrando as cartas, porque pode até ser mais um material pro dia
8	Prof C	Eu fiquei pensando agora no dia do Civitas colocar as cartas e ler para as pessoas as cartas e o que a gente trabalhou então depois disso
9	Prof B	Também
10	Prof C	Praticamente isso está organizado, teria só que achar as cartas
11	Prof B	Teria que organizar cronologicamente, bom, vocês tem tantas possibilidades, de novo é a questão de usar a imaginação de vocês pra fazer esse trabalho, mas uma sugestão, deem mais uma olhadinha nesse livro, de repente podem vir ideias, mas eu pensei de repente em colocar as cartas num formato livro, criar alguma forma de organização disso, talvez trazendo os desenhos das crianças como ilustrações, alguma forma pra organizar esse diálogo, essa questão, organizar o diálogo

²²⁰No fim do ano as quatro professoras do nível 6 apresentaram o trabalho desenvolvido, tanto no grupo de estudos e formação quanto na sala de aula, e o diálogo entre estes dois espaços. A apresentação ocorreu no Seminário do Projeto Civitas – Educação Infantil 2011. A transcrição da apresentação das professoras se encontra em anexo (anexo 3). Após a apresentação, o público presente ganhou a fala para comentários, e dois comentários foram realizados por professoras do ensino fundamental que receberiam estas crianças do nível 6 no próximo ano. Elas relatam a preocupação com o próximo ano, pois não gostariam de romper com este processo imaginativo das crianças, mas pediam apoio para conseguir sustentar este trabalho pois, a princípio, não sabiam como (na transcrição, anexo 3, estas falas encontram-se nas linhas 294 e 295).

12	Prof C	No dia sete a gente queria dar alguma coisa para as crianças com o Fernandinho esse fechamento seria dizer que ele guardou todas as cartas que recebeu e que ele está mandando um livro de volta
13	Prof B	É, seria legal
14	Prof C	A gente tava pensando em ter ideias também, a gente queria dar alguma coisa para as crianças no dia sete que é o último dia
15	Prof B	É um marco
16	Prof C	E trazer um pouco essa historia de fechamento do Fernandinho
17	Prof B	Podem ser as cartas
18	Prof D	Pode colocar no final, no final do livro, se ele não vai aparecer, ou se vai, não sei ainda, colocar o aviãozinho vermelho indo e ele dizendo “tchau, até breve”
19	Prof B	Ah, ia ficar lindo
20	Prof C	“Estarei com vocês, vocês estarão na minha imaginação”, alguma coisa assim
21	Prof B	Vocês querem dizer um desenho assim?
22	Prof C	No final
23	Prof D	Um desenho no final, na última página
24	Prof B	Como um livro mesmo
25	Prof C	Esse meio, se a gente conseguisse dividir, ter aviãozinho de vez em quando, ter um animalzinho da África, ter animal da Amazônia, tudo o que a gente foi estudando, quando era da lua, que esse papel manteiga fosse a lua
26	Prof B	Gente, vai ficar tão lindo
27	Prof C	Tem que sentar e fazer, mas olha que lindo ficou aquela capa que a “Prof D” fez dos animais em volta, seria mais ou menos algo assim
28	Prof B	E um livro é sempre um livro né?
29	Prof C	Se a gente não consegue um livro, mas pelo menos algo encadernado, esteticamente bonito, que possa ser guardado
30	Prof B	Adorei essa ideia de ter os bichinhos, o aviãozinho
31	Prof C	Tem várias coisas assim, aqui tem por exemplo folhas, borboleta, olha que bonitinho, não precisa ser grande, mas que fosse algo
32	Prof B	E aí vai separando todos os momentos da conversa
33	Prof D	Fazer uma ilustração tipo numa gráfica, com umas imagens no final dos animais que eles estudaram, Ilha de Páscoa, de tudo assim, fazer um glossário, pra eles se lembrar e depois o avião indo
34	Prof B	Achei bonito o avião se perdendo no céu
35	Prof C	E na capa podia estar ele com o avião
36	Prof B	Invés de estar um rosto, que ninguém sabe como é, o avião né?
37	Prof C	Eu acho que nossa primeira missão seria ver carta por carta
38	Prof E	Tentar montar
39	Prof C	E depois as imagens, que eu acho que é o mais fácil, porque nós temos guardadas, podia estar na capa Fernandinho e as crianças, porque elas também escreveram
40	Prof D	Fernandinho e nível 6 A e B
41	Prof C	Eles nunca vão esquecer
42	Prof B	E nem vocês

No grupo nasceu a ideia da construção de um livro que reunisse todas as cartas trocadas entre Fernandinho e as crianças. Além das cartas, as professoras começaram a pensar em imagens que relacionadas a momentos do projeto “Viajando e conhecendo o mundo com o Fernandinho”, para ilustrá-lo. As professoras tinham um desafio: reunir todo o material e dar uma forma, produzir um acabamento, que resultaria em um livro a ser entregue para as crianças no último dia do ano letivo, um dia de confraternização com a presença dos familiares.

Este desafio coloca as professoras em uma nova posição de autoria, a qual elas decidem assumir. A questão da autoria vem sendo problematizada nesta pesquisa com o aporte de Bakhtin. Vemos em suas obras como a questão da autoria se torna cada vez mais complexa. É nos estudos de Bakhtin sobre a poética de Fiodór Dostoiévski, autor russo do século XIX, que encontramos os instrumentos conceituais para pensar a autoria das professoras neste novo momento em que se propõe o acabamento do trabalho de um ano inteiro na forma de um livro. Esta autoria coletiva realizada pelas professoras imediatamente coloca uma questão: como Fernandinho será representado no livro? A *prof D* sugere: *Pode colocar no final, no final do livro, se ele não vai aparecer, ou se vai, não sei ainda, colocar o aviõozinho vermelho indo e ele dizendo “tchau, até breve.*

Nos seus estudos sobre o romance de Dostoiévski, Bakhtin encontra uma forma peculiar de representação dos personagens e das suas consciências, uma forma que remete ao inacabamento, inacabamento do ser e do seu mundo. O autor, no romance, assume uma posição radicalmente nova, que permite que os personagens sejam mais livres e independentes, abertos ao devir. Realizamos uma breve síntese dos principais elementos que Bakhtin encontra em Dostoiévski, para então discutir a forma de representação de Fernandinho no livro construído pelas professoras, envolvendo as produções das crianças. Alguns pontos são fundamentais, como a perspectiva de inacabamento do personagem, a perspectiva de um autor que se posiciona ao lado dos personagens, e não acima deles, um autor que abre mão da sua possibilidade de concluir o personagem, para deixá-lo aberto ao devir.

Diversos foram os estudiosos da literatura que se debruçaram sobre as obras de Dostoiévski, porém atribui-se a Bakhtin o feito de encontrar nesses textos um novo tipo de gênero que Bakhtin nomeia como *polifônico*. No romance polifônico encontramos a terceira forma de dialogismo estudada por Bakhtin, pois este romance é essencialmente dialógico.

Algumas novidades estéticas o caracterizam, relacionadas: (i) à posição do autor; (ii) à equipolência da vozes; e (iii) ao inacabamento do personagem.

Ao analisar as obras de Fiodór Dostoiévski, Bakhtin encontra uma novidade estética com relação à posição do autor. Se nos seus estudos da década de 20, especialmente em *O autor e a personagem*, o excedente de visão era objeto privilegiado da reflexão sobre a posição do autor no romance, com Dostoiévski surge uma inovação: “O autor não reserva para si, isto é, não mantém em sua ótica pessoal nenhuma definição essencial, nenhum indício, nenhum traço da personagem: ele introduz tudo no campo de visão da própria personagem...”²²¹.

A posição de autoria, no romance polifônico, é assumida por aquele que organiza o diálogo entre os personagens, que organiza o todo da obra. Mas o autor, entendido como um organizador, não está preocupado em completar o desenho do personagem, com seu excedente de visão, pois deixa que ele mesmo se defina no diálogo com outros personagens.

Os personagens não são rótulos representando um determinado tipo de condutas ou de ideias do início ao fim do romance, a serviço de uma determinada ideologia. O autor não é aquele que diz sobre o personagem, que o caracteriza, que define os seus limites, seus contornos, suas expressões, mas é aquele que dialoga com o personagem. O autor interroga, provoca, responde, concorda, discorda do personagem, promovendo uma relação dialógica.

Bakhtin acentua a diferença do romance polifônico de Dostoiévski com relação aos demais romances europeus da época. Num curto ensaio, analisa o conto *Três Mortes*, de Leon Tolstói, para evidenciar o contraponto da polifonia a uma tendência monológica no tratamento dos personagens:

O conto retrata três mortes: a morte de uma senhora rica, a de um cocheiro e a de uma árvore... no conto estão representadas, essencialmente, três vidas, plenamente concluídas em seu sentido e em seu valor. E eis que essas três vidas e os três planos da narração por elas determinados são interiormente fechados e se ignoram mutuamente. Entre eles há apenas um nexo pragmático exterior, indispensável à unidade temático-composicional do conto: o cocheiro Seriôga, que conduz a senhora doente, pega numa izbá de postilhões as botas de um cocheiro moribundo (o moribundo não precisa mais delas) e em seguida, depois que este morre, corta uma árvore no bosque para fazer a cruz para a cova dele. Assim, três vidas e três mortes resultam exteriormente relacionadas. Mas aqui não há relação interna, relação entre consciências. A senhora moribunda nada sabe acerca da vida e da morte do cocheiro e da árvore, que não fazem parte do seu campo de visão e da sua consciência. E tampouco a senhora e a árvore faziam parte da consciência do cocheiro²²².

²²¹Bakhtin, 2002, p. 47.

²²²*ibid*, p. 70.

No conto de Tolstói as três personagens (a senhora, o cocheiro e a árvore) estão sob o enfoque da consciência do autor. O autor sabe tudo sobre as três vidas, mas entre elas não há relações dialógicas. O autor possui um excedente de visão que os personagens não possuem, de modo que suas vidas se tocam apenas exteriormente e não se tocam no campo do diálogo entre os personagens, eles nada sabem da existência um do outro bem como o significado das suas mortes. O autor é soberano, seu campo de visão é completo e concludente. Não ouve-se a voz do personagem, o seu mundo é representado do ponto de vista do autor. Para Bakhtin, neste contexto predomina o monologismo. Em seguida, analisa como seria o conto *Três Mortes* se tivesse sido escrito por Dostoiévski:

Antes de tudo, Dostoiévski faria todos os três planos refletir-se uns nos outros, concatená-los-ia por relações dialógicas. Introduziria a vida e a morte do cocheiro e da árvore no campo de visão e na consciência da senhora, introduzindo a vida da senhora no campo de visão e na consciência do cocheiro. Obrigaria as suas personagens a ver e conhecer todo o essencial que o próprio autor vê e conhece. Não reservaria para si nenhum excedente essencial (do ponto de vista de uma verdade incógnita) do autor. Colocaria cara a cara a verdade da senhora e a do cocheiro e as levaria a contatar-se dialogicamente (não forçosamente, é claro, nos diálogos diretos composicionalmente expressos) e ocuparia pessoalmente, em relação a elas, uma posição dialógica equipolente²²³.

A obra se tornaria um grande diálogo, os personagens entrariam em interação. O autor não teria reservado para si o excedente de visão, de modo que os personagens conheceriam uns aos outros, suas vidas se cruzariam dialogicamente. O autor participaria como organizador e integrante do diálogo, mas perderia sua soberania enquanto agente máximo da visão da vida dos personagens.

Na definição da polifonia, juntamente com a nova posição do autor, encontra-se a simetria entre autor e personagens, a equipolência de suas vozes no romance. Os personagens dostoiévskianos não representam uma única consciência, a do autor, mas dão lugar ao entrelaçamento entre diferentes consciências com suas vozes que se manifestam em condição de igualdade. No contraponto, o romance monológico é justamente aquele que apaga as vozes dos personagens, que não os permite dizer, que estabelece todas as palavras sob uma única consciência. De acordo com Lopes²²⁴, são monológicos “... os romances que possuem vários personagens, que são sempre veículos de posições ideológicas, para exprimir unicamente uma

²²³Bakhtin, 2002, p. 73.

²²⁴Lopes, 2003, p. 74.

visão do mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra; assim, embora muitos personagens falem, todos eles exprimem a voz do autor”.

Já o romance polifônico produz uma unidade sem reduzir as consciências a um denominador comum. As consciências e visões de mundo dialogam entre si, a partir de distintas posições ideológicas, muitas vezes conflitantes, nem sempre harmoniosas. Assim,

[...] são polifônicos os romances em que cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando cada personagem fala com a sua própria voz, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo n personagens, existirão n posturas ideológicas.²²⁵

É sobre a interação dialógica entre diferentes personagens, com suas respectivas vozes, reconhecendo a interdependência entre estes, que se assenta a polifonia e o dialogismo composicional em Dostoiévski. Nos seus romances tem lugar diferentes visões de mundo, que dialogam em pé de igualdade, sem que uma predomine sobre a outra. Conforme Brait²²⁶, o “... autor que interroga, provoca, responde, jamais abafando a voz do outro”. Muitas ideologias aparecem lado a lado num único texto, em que predomina a luta entre vozes ideológicas e sociais. Mas estas vozes não se vinculam diretamente às lutas entre classes sociais. Para Faraco²²⁷, há uma luta entre diferente “verdades sociais”, que não pode ser confundida com luta de classes. Também dificilmente se encontra uma superação dos conflitos, eles são inesgotáveis, e as questões sem mantêm em permanente abertura, sem uma solução definitiva.

Bakhtin vê em Dostoiévski um autor que soube escutar os grandes diálogos de sua época, reunindo ideias e concepções de mundo dialogantes ou surdas entre si, transpondo-as para a literatura. Considera que

[...] nenhum autor reuniu em si tantos conceitos, juízos e apreciações contraditórios e mutuamente excludentes quanto Dostoiévski e o mais impressionante é que as obras deste romancista é como se justificassem todos esses pontos de vista contraditórios: cada um deles realmente encontra apoio nos romances de Dostoiévski.²²⁸

O termo “polifonia” tem origem no vocabulário da música e foi utilizado por Bakhtin para qualificar o projeto estético realizado por Dostoiévski. Segundo Faraco²²⁹, com o uso

²²⁵Lopes, 2003, p. 74

²²⁶Brait, 2009, p. 51.

²²⁷Faraco, 2009.

²²⁸Bakhtin, 2002, p. 17.

²²⁹Faraco, 2009, p. 77.

deste termo, “... o que Bakhtin parece estar defendendo aqui é sua utopia de um mundo polifônico, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito”. Bakhtin não encontrou este gênero em outro autor, composto de forma tão complexa, além de Dostoiévski. Ele é considerado o único capaz de criar um universo de muitas vozes que se manifestam com igualdade, um mundo de vozes plenivalentes. Este mundo parece ser o mundo almejado por Bakhtin, não apenas na literatura, mas na vida, por isso o encantamento com este projeto estético e suas inovações. De acordo com Faraco²³⁰, “... um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra”.

Quanto ao personagem de Dostoiévski, é um personagem inacabado, do mesmo modo que seus romances são desprovidos de conclusibilidade. Assim,

[...] o que poderia parecer um 'defeito formal' em Dostoiévski, o seu suposto 'mal-acabamento', era de fato a expressão de uma literatura cujo centro estava exatamente na ideia do 'não-acabamento' do homem, um conceito bastante produtivo na visão bakhtiniana do romance – para ele, este gênero é por excelência o gênero do 'homem não-acabado' [...].²³¹

Este encantamento de Bakhtin pelos personagens e sua condição de inacabamento e abertura percebemos também em seu estudo sobre Rabelais.

Em Dostoiévski a inovação é que todas as palavras essenciais sobre o personagem são ditas por ele próprio. O autor constrói a palavra do personagem sobre si mesmo e sobre o seu mundo. Mas para isso, o autor não utiliza nada que seja inacessível ao personagem, que esteja fora do seu horizonte, aquilo que a personagem não vê e não conhece. Outra característica é que não interessa quem a personagem “é”, com seus traços definidos e rígidos. Segundo Bakhtin²³²:

A personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma.

²³⁰Faraco, 2009, p. 79.

²³¹Tezza, 2006, p. 236.

²³²Bakhtin, 2002, p. 47.

Neste trecho de Memórias do subsolo, citado por Bakhtin²³³, Dostoiévski opera com esta perspectiva da autoconsciência do personagem e seu processo de auto definição:

Ah se eu não fizesse nada só de preguiça! Meu Deus, como eu iria me respeitar! E me respeitaria justamente porque pelo menos preguiça eu estaria em condições de ter dentro de mim; haveria em mim pelo menos uma qualidade como que positiva, da qual eu mesmo estaria certo. Pergunta: quem é ele? Resposta: um preguiçoso; ora, seria agradabilíssimo ouvir isso a meu respeito. Logo, positivamente definido, logo, há o que dizer a meu respeito. 'Preguiçoso!' - ora, isto é título e função, é carreira!

O personagem torna os traços de sua personalidade um tema de reflexão. Ele é sujeito do discurso sobre si. No personagem predomina a autoconsciência, uma autoconsciência inconclusa. Geralmente, os personagens doistoievskianos conhecem todas as possíveis definições morais de sua personalidade, de modo que: “Nós não vemos quem a personagem é, mas de que modo ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem”²³⁴.

Bakhtin opõe o romance polifônico ao romance monológico, também do ponto de vista da tensão acabamento/inacabamento. No romance monológico: “Os personagens são objetos do discurso do autor, que não as vê como sujeitos, como consciências capazes de falar e responder por si mesmas, mas como coisas, como matéria muda que se esgota e se imobiliza no acabamento definitivo que ele lhe dá”²³⁵. Por outro lado, no romance polifônico: “... a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem”²³⁶.

É importante destacar que Bakhtin não abandona o conceito de “excedente de visão”, o autor continua a tê-lo e operar com sua capacidade de distanciamento. Mas a forma como trabalha seu excedente de visão, no romance, possibilita uma composição polifônica, de caráter peculiar, em que predomina o inacabamento e a autoconsciência do personagem.

As categorias utilizadas por Bakhtin para esta análise são interessantes ao nosso trabalho, não no sentido de serem diretamente aplicadas ao nosso material, mas no sentido de uma reflexão sobre as possibilidades de construção do personagem. Ao nos remetermos ao trabalho das professoras na criação estética de Fernandinho, observamos que elas, como

²³³Bakhtin, 2002, p. 50.

²³⁴*ibid*, p. 48.

²³⁵Bezerra, 2007, p. 192.

²³⁶*ibid*, p. 193.

autoras, utilizavam o seu excedente de visão para dar forma e vida ao personagem, mas sem posicionar-se como interlocutoras “privilegiadas”. Tudo que as crianças sabiam de Fernandinho era dito por ele, nas suas cartas, e não pelas professoras, com informações “extras”. Para as crianças, do seu ponto de vista, tudo o que as professoras sabiam do personagem, era o que elas também sabiam. As crianças não expressavam a hipótese de que as cartas eram escritas pelas professoras, elas acreditavam na existência do Fernandinho autor das cartas²³⁷.

As professoras ocupavam uma posição de igualdade com as crianças na narrativa dialógica que se instaurou na sala de aula, eles se colocavam lado a lado com as crianças no diálogo com o personagem, demonstrando surpresa com a chegada de cada carta. As respostas para Fernandinho eram escritas pelas crianças, com ajuda das professoras. Elas ganharam voz, se tornaram protagonistas. As professoras atuavam na mediação do diálogo, e suas vozes eram vozes entre outras. Esta relação de igualdade possibilitou que as crianças criassem forte vínculo com o personagem, ao ponto de, ao fim do ano, dispensarem a ajuda das professoras para a escrita das cartas, e começarem a escrever suas próprias cartas.

Nos próximos diálogos do grupo de professoras observa-se como foi se construindo uma perspectiva de inacabamento da imagem do Fernandinho. Continuamos aquele encontro em que surge a ideia do livro, com a retomada das experimentações poéticas, particularmente a quarta experimentação poética, que não havia sido finalizada, aquela de escolha de imagens de uma obra de arte e de proposições de intervenções para o grupo. Apenas uma professora havia apresentado sua intervenção até então.

25 de outubro de 2011 - encontro 14

43	Prof B	Que bom que vocês trouxeram, eu tinha esquecido de pedir, bom, eu vou ler só pra gente lembrar então qual era a proposta, bom, era uma proposta de experimentação poética com as obras de arte, as pinturas, então a ideia, “partimos em busca de uma imagem de uma pintura que de algum modo nos afeta, uma imagem-pintura que produza algo em nós, escrevemos sobre a nossa relação com essa obra, sobre o que vemos, o que sentimos, como a percebemos, mas de uma forma livre, uma escrita enquanto fluxo, sem preocupar-se em estabelecer definições, deixar-se levar pelas palavras; buscamos informações sobre a obra que contem acerca de sua história, de sua existência; criamos intervenções dirigidas ao olhar de um outro ao encontrar-se com esta obra, perguntando-nos como olhar essa imensidão?”, então a gente fez essa proposta a partir daquele livro, lembram do livro das cores?
----	--------	--

²³⁷Não registramos para a pesquisa um momento de escrita das cartas pelas quatro professoras, mas segundo os seus relatos, as cartas eram escritas em momentos nos quais as professoras se reuniam e trocavam ideias sobre o que Fernandinho poderia escrever para as crianças. Para compor o texto, as professoras reuniam suas ideias e organizavam o texto em conjunto, utilizando também a internet para pesquisar informações das viagens que eram narradas nas cartas.

44	Prof C	Sim
45	Prof B	Eu queria ver então o que vocês tem aí
46	Prof C	A “Prof F” que quer começar
47	Prof F	Eu fiz com o que eu tenho em casa. O que que a gente está vendo aqui?
48	Prof B	Eu gosto muito dessa pintura
49	Prof F	Eu não tinha prestado muito atenção, mas olhando ontem, daí eu olhei bá, é mesmo o Salvador Dali, então o que vocês vêem aqui?
50	Prof C	Um relógio murcho
51	Prof E	Um deserto parece
52	Prof B	Passa a sensação de calor
53	Prof F	E por que a sensação de calor?
54	Prof C	Aquele galho seco
55	Prof B	Isso, e a cor também
56	Prof C	E a cor, não tem verde
57	Prof B	Amarelo queimado
58	Prof D	Parece cansaço
59	Prof F	E o que é aqui?
60	Prof B	É outro relógio, não?
61	Prof E	É um relógio
62	Prof B	É um relógio parece que fechado né?
63	Prof C	E isso meio rosado ali, que tem o relógio em cima?
64	Prof F	Isso é pra ser a cabeça do Salvador Dali
65	Prof C	E o resto do corpo?
66	Prof F	Não, esse desenho
67	Prof B	Como assim?
68	Prof F	Esse é o mais estranho dessa obra
69	Prof B	É uma cabeça?
70	Prof F	É, essa é pra ser a cabeça dele, é estranho ali aparece só um olho
71	Prof C	Pensei que era um bicho morto
72	Prof B	Pensei que era uma vaca
73	Prof D	Eu pensei que era um cavalo
74	Prof C	Mas se tu olhar assim, são os cilhos dos olhos, a boca pra fora, só se tu quiser olhar assim, depende do olhar
75	Prof B	Pra mim sempre era um animal
76	Prof D	Eu também
77	Prof F	Se apresenta na forma de uma cabeça adormecida
78	Prof C	E como é o nome dessa obra?
79	Prof F	O nome da obra? “A persistência da memória”, até ali dá pra ver que a água se funde no céu, não dá pra ver se é água ou céu
80	Prof C	Eu ia dizer, às vezes parece que é água
81	Prof E	É água, dá pra ver que é água

82	Prof C	A gente olha que é água, mas quando a gente vê toda essa seca parece que não é água, parece que é seu
83	Prof F	O Salvador Dali já tinha desenhado só essa parte da terra, água e a montanha, só essa parte, então um dia ele viu queijos derretendo daí que ele fez esses relógios derretendo, como forma de dizer que o tempo não é maleável, quer dizer, não é rígido, que ele é maleável, e também a preocupação com o tempo
84	Prof B	Lindo
85	Prof F	Ele também fala que o passado e o presente fundem-se, o tempo já passou mas é agora ainda, passado e presente é quase instantâneo, aqui também não tem muita explicação, mas as formigas atacando o relógio, não sei exatamente
86	Prof B	Nem tudo tem explicação
87	Prof D	Tu vai pensar, se não tivesse o amarelo não teria, tu olha o amarelo dá, não que a vida, mas trás sensação de calor
88	Prof F	“Os relógios derretendo ou quebrados como se estivessem perdendo o tempo, se desgastando, assim como nós muitas vezes nos perdemos em nossas memórias, deixando o tempo passar, e também nos perdemos na nossa relação com o tempo em si”, e aí então uma frase do Salvador Dali “Estou pintando quadros que me fazem morrer de alegria, estou criando com absoluta naturalidade, sem a menor preocupação estética, estou fazendo coisas que me inspiram com uma profunda emoção, estou tentando pintá-los com honestidade”, é isso, era a questão do tempo
89	Prof D	É uma obra que se tu for pensar
90	Prof C	Da uma melancolia
91	Prof B	Passa uma sensação
92	Prof C	De estar indo
93	Prof F	Não estava muito poético
94	Prof B	Não, eu achei extremamente poético
95	Prof C	Tu me lembrou de um ditado dos guaranis, que eu copiei aquele dia, “quem faz depressa demais deixa a alma pra trás, nós estamos todos no [não identificado]”, é bem ali, com essa coisa da
96	Prof E	Do tempo

Abaixo, a obra escolhida pela *Prof E*, de Salvador Dalí. Esta obra, “A persistência da memória”, trouxe a questão do tempo para as experimentações poéticas, indicando uma pista sobre relação entre memória e tempo, ao ser mencionada uma relação de coexistência entre passado e presente, pela *prof E*. A *Prof E* escolheu esta obra porque, além da admiração, ela tinha um pôster com a imagem da obra em sua casa. Além desta, mais duas obras foram escolhidas pelas professoras: a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, pela *Prof C*, interessada pelo mistério em torno desta obra que é considerada uma das mais impressionantes da história das artes; e Um bar no Folies-Bergère, de Édouard Manet, pela *prof F*, interessada pela expressividade da mulher que está no centro da obra e interessada por desvendar que local é aquele em que ela se encontra (Um bar? Um bordel?).

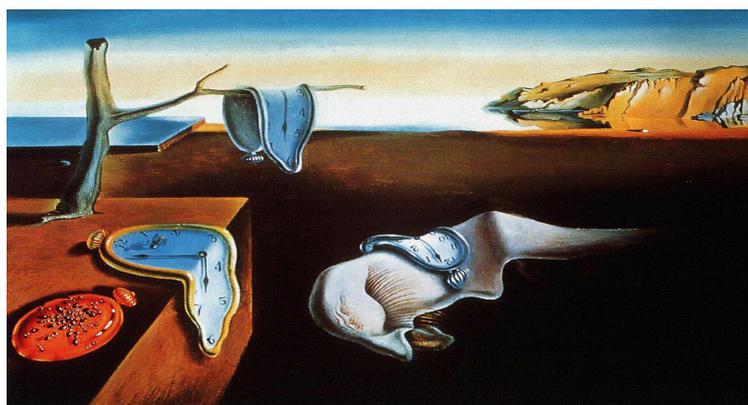


Figura 19: A persistência da memória, Salvador Dalí, 1931
Fonte: web²³⁸

Após a experimentação poética, explorando as obras escolhidas, as professoras relataram uma visita à 8ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre. Foi quando o grupo pensou a relação da experimentação poética com a sala de aula, com o papel do professor e sua intervenção no olhar.

25 de outubro de 2011 - encontro 14

97	Prof C	Essa questão de aprender a olhar também, mas foi bem legal né “Prof E”, na bienal de sábado também
98	Prof E	Ah éh
99	Prof B	Vocês foram?
100	Prof C	Assim, eu acho que seria interessante até relatar algumas coisas, que nós fomos em algumas exposições, e dependendo de quem era o, como é que eles chamavam isso, o intervencionista
101	Prof E	O mediador
102	Prof C	Tinha um pavilhão que o mediador era bem interessante, bem legal, um outro foi maravilhoso, por causa da intervenção, e aí a gente ficou se questionando como isso também é em sala de aula, como a gente professora também
103	Prof E	Pode ser a coisa mais rica, mas se tu não sabe mediar
104	Prof B	O quanto é importante essa intervenção pra ajudar a olhar essa coisa que é tão imensa
105	Prof C	Ele fez a gente admirar as coisas
106	Prof E	Ele nunca dava a resposta, tu questionava e ele te questionava de volta ou então te dava uma ideia
107	Prof B	Agora a relação disso com a sala de aula
108	Prof E	Sim
109	Prof C	Logo assim, a gente falando de sábado, teve uma assim que foi bem legal, a primeira, aí a segunda foi, eu não via a hora de ir embora daquilo lá, aí a terceira que a gente viu, daqui a pouco foi, a terceira ou quarta, teve um rapaz que fez a mediação de um jeito que, era um tapete assim enorme, começou a perguntar o que a gente tava vendo, “o que vocês acham que é?”, aí era um homem bem poderoso assim, tinha uma outra com uma mulher parecendo uma maçã, “tem isso alguma coisa a ver? Quem estaria cometendo o pecado?”, aí fez a gente lembrar de Adão e Eva, “quem aqui estaria? Ah, ele, porque ela está com a

²³⁸ <http://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/surrealismo/> (acesso em 30 de dezembro de 2013)

		maçã assim?”, então toda a vez ele fazia uma pergunta
110	Prof B	Ele te levava a fazer outras conexões
111	Prof C	Então ele fazia isso com a gente, vai e volta, vai e volta
112	Prof B	Agora vocês vendo aquela obra, imaginem, sem essa mediação, como seria? Seria outro olhar, não que fosse melhor ou pior, mas seria outro olhar
113	Prof C	Sim, outro lá “ <i>Prof B</i> ”, era a Bandeira do Brasil feita em quebra-cabeça, enorme, tamanho assim dessa parede eu acho, mais alta do que isso, e aí era feita de [não identificado] toda manchada, tu via uns pingos de tinta caídos, aí ele “o que vocês estão vendo?”, “ah, que foi sem cuidado”, “mas por quê?”
114	Prof B	E qual é a relação disso com o trabalho do professor?
115	Prof C	Eu acho que a gente também tem que provocar esse, que não está aparecendo né?
116	Prof E	Não dar a resposta pronta, fazer a criança pensar, ir e voltar no que ela sabe, no que ela não sabe
117	Prof F	Eu pensei, imagina se eu tivesse ido junto com a filha da [não identificado], minha afilhada, a partir do nosso trabalhinho aqui de analisar as obras eu pensei como seria diferente eu com ela já, de ver e ficar instigando

Além da problematização do papel do professor, esta experimentação poética nos conduziu a pensar a problemática da materialização de Fernandinho, a partir de uma reflexão sobre os modos de olhar para a obra de arte. Se uma possibilidade do olhar é fixar-se nos aspectos materiais da obra, uma segunda possibilidade é olhar para a obra como objeto vivo, que desperta o imaginar e nos conduz a outros mundos, além daquele construído pelo próprio autor, ultrapassando-o, criando novas imagens carregadas de sentidos. Uma obra de arte possibilita esta entrada no mundo da imaginação. Uma terceira possibilidade, que se articula às demais, é ver a obra como uma singularidade, com os valores singulares que a constitui e que a tornam única, por isso, objeto artístico que não pode ser comparado, que não pode ser assimilado a categorias pré-existentes sem que com isso ocorra seu empobrecimento estético. Estas reflexões foram realizadas no encontro do grupo, como continuidade da experimentação poética, e conduziram a uma reflexão sobre o personagem Fernandinho e o tipo de acabamento a ser dado para o nosso personagem, que dava forma a um modo de olhar.

25 de outubro de 2011 - encontro 14

118	Prof B	Eu pensei assim em puxar uns links e no próximo encontro, eu acho que daria pra fazer a relação, só pra dizer por onde circularia as ideias, é que eu vejo algumas relações entre esse trabalho de leitura das obras com esses esquemas que a gente discutiu semana passada e eu queria pensar com vocês essas relações, porque a gente tem trabalhado na perspectiva de conectar as coisas, mas a gente vai construindo, mas só pra retomar, a primeira vez que a gente fez esse trabalho de leitura foi aquele dia que a “ <i>Prof D</i> ” apresentou e eu lembro que nós falamos de duas formas de olhar o quadro, de olhar a pintura, eu não sei se vocês lembram quais eram as duas formas, uma forma de olhar era centrar o olhar para os aspectos materiais e até a “ <i>Prof E</i> ” trouxe o exemplo da leitura que foi feita da obra do Colono, da estátua do colono, que tu disseste que as crianças fizeram
119	Prof E	É, eu tentei retomar com eles quem era o colono

120	Prof B	Mas tu chegaste a falar alguma coisa sobre a própria escultura do colono, sobre como ela era constituída, que materiais, eu lembro que a gente fez essa relação, mas essa relação foi feita pra chegar a essa ideia do quanto a gente pode olhar para uma obra, seja escultura ou pintura, mais para os aspectos materiais, ver o tipo de material, o tipo de cor utilizada, o tipo de traço, que elementos que aparecem, um pouco a gente fez isso nas obras hoje, olhar o que é aquele ponto branco que tem uma sombra, então fazer uma leitura da obra enquanto material que se apresenta ali, e a outra forma de olhar que nós conversamos, seria esse olhar para a obra utilizando a imaginação, que é um tipo de olhar que te leva mais a entrar no fluir da obra, e até nós falamos, eu lembro que a “ <i>Prof D</i> ” escreveu aqui, uma intervenção que era “Imagine o seu próprio quarto, imagine o que você sente quando está no seu quarto”, então é uma forma de olhar que não se liga ao material propriamente, mas que lança para uma possibilidade de entrar nesse fluir da obra, de imaginar com essa obra, até naquele livro das cores tinham várias intervenções que eram “Imagine quem é aquela menina que está sentada, o que estaria fazendo, onde estão”, não é pra descobrir a verdade, mas pra imaginar, como nós fizemos com a tua obra “ <i>Prof E</i> ”, mas na verdade imaginando, onde é a gente não sabe
121	Prof E	Um teatro, depois um bordel
122	Prof B	E talvez a intenção do autor seja essa mesmo, de que a gente fique imaginando onde é, talvez ele não queira colocar exatamente dado onde está, mas que a gente possa pensar que lugar é esse, talvez a gente leia as informações ali e encontre “o autor disse que era determinado lugar”, talvez ele não tenha dito, a intenção dele seja essa, de que a gente faça um exercício de pensar, então essa é uma outra forma de olhar, que é a forma de olhar que envolve a imaginação
123	Prof E	Cada um tem uma visão
124	Prof B	Então nós chegamos a falar sobre essas duas possibilidades de olhar, e aí pensando neste esqueminha que nós discutimos semana passada um pouco, eu pensei em comentar com vocês a possibilidade de uma terceira forma de olhar, que seria olhar para uma obra como essa em relação com outra obra, por exemplo, como essa, seria uma possibilidade de olhar buscando acentuar diferenças e semelhanças, o que é diferente e o que é comum, é uma possibilidade de olhar também, por exemplo, pegar essas obras que estão aqui na folha, pegar essa do Renoir e pegar essa da Tarsila do Amaral e não olhar pra essa obra do Renoir enquanto obra singular, mas olhar ela em relação com a da Tarsila, é uma forma de olhar
125	Prof C	O que tem em comum né?
126	Prof B	O que elas tem em comum ou o que elas tem de diferente, vocês concordam que seria uma possibilidade de olhar também?
127	Prof C	Mão, cabeça, corpo
128	Prof B	Pena que nós não temos as cores, mas poderíamos olhar para as cores também, então uma forma de olhar para uma obra, de olhar para o mundo, de olhar para as pessoas, é olhar na comparação com outro, eu posso olhar para o Renoir na comparação com a Tarsila, é uma opção também, olhar para a Mona Lisa em comparação com outras, o que tem na Mona Lisa que não tem nessa obra aqui do [não identificado]? Por que eu estou levantando esta possibilidade com vocês? Porque a gente estava estudando justamente a história da cultura, como trabalhar as culturas, e aquele texto da Martine Tassin nos colocou a questão, trabalhar a cultura não na sua diferença, mas no que há de comum entre as culturas, foi a discussão que nós fizemos, e aí a “ <i>Prof C</i> ” perguntou “Mas o que seria trabalhar o comum entre as culturas?”, então é uma possibilidade, eu posso olhar pra cultura buscando o que tem de diferente e o que tem de comum, eu posso olhar para uma obra de arte buscando o que tem de diferente e o que tem de comum ou eu posso olhar para uma cultura enquanto singularidade, como eu faço com uma obra, então tem muitas formas que eu posso olhar tanto pra cultura como pra arte, mas tem textos que falam sobre isso, alguns deles nesse livro “Identidade e diferença”, esse livro traz alguns textos das teorias culturais contemporâneas, textos que falam sobre cultura, o que as teorias contemporâneas vão dizer sobre essa forma de olhar, seja a cultura, seja a obra de arte, o mundo, essa forma de olhar que se baseia na comparação, para buscar identidade ou diferença, eles vão dizer que quando a gente trabalha com essa lógica de olhar pra algo na comparação, trabalhando com

		<p>essa lógica de comparar, sempre um dos lados que está sendo comparado vai perder, estas teorias nos dizem que, qual é o risco dessa lógica de comparar? É que um lado sempre vai entrar em desvantagem, por mais que eu queira, por exemplo, se eu vou fazer comparação na sala de aula, a cultura branca e a cultura negra, mas eu como professora eu tenho uma concepção de que eu tenho que trabalhar a igualdade entre essas culturas, eu vou trabalhar tanto a cultura branca quanto a negra com o mesmo tempo, com o mesmo esforço, com materiais ricos, dando o mesmo valor para ambas, mesmo que eu faça o maior esforço como professora para que as crianças entendam que essas culturas estão em pé de igualdade, em algum momento alguma delas vai estar em desvantagem e não é por causa da minha metodologia enquanto professor, é uma coisa que é bem maior que nós, que é social, porque tem jogos que levam sempre à produção de uma assimetria, e aí entra um pouco os vídeos que eu queria mostrar. Então ok, a gente pode trabalhar numa lógica de comparar cultura, obras de arte, enfim, o que nos quisermos, mas sempre vai haver a produção de uma assimetria. E aí entra a questão da raça, que até vocês ficaram com o texto pra ler, o que diz ali na história da produção da raça, porque raça é uma produção, essa ideia de raça é uma produção, foi um conceito construído, a ideia de raça nasce de um levantamento que foi feito, tem até o nome de um médico, acho que foi um médico que fez, ou um antropólogo alemão, do século XIX, o que ele fez, ele fez um levantamento, ele fez uma listagem das diferenças fenotípicas dos seres humanos pra fazer um estudo da espécie humana, só que o que aconteceu, no momento em que listou e comparou as diferenças houve em seguida uma hierarquização e aí se produziu, ele listou as diferenças, mas não se pôde controlar que essas diferenças fossem colocadas em assimetria, e se tomou essas diferenças entre os humanos pra justificar dizer que determinadas tipos de características humanas fossem agregados a determinados tipos valores morais e valores intelectuais, pra dizer que determinadas características humanas são inferiores e outras são superiores, então no momento que esse antropólogo faz essa sistematização do que tem de diferente no ser humano ele não consegue controlar que isso seja tomado, e aí a gente tem o nascimento da ideia de raça superior e de raça inferior, então é um pouco isso, de sempre quando a gente compara as coisas, tem uma força social que pode levar à produção de uma assimetria, por exemplo, eu vou estudar a cultura branca e a cultura negra com as crianças e eu marco bem isso, aí vai domingo à noite a criança ver o Domingão do Faustão com os pais e o Rodrigo Lombardi vai lá fazer seu julgamento e aí ele vai falar que tinha um dançarino que inspirou ele a ser ator, que o cara era negro, caolho e baixinho, mas quando ele entrava no palco e brilhava, ele se tornava alto, do olho azul e branco, vocês viram onde está a produção da assimetria? Isso destrói com o fato de na escola vocês terem feito todo um trabalho pela igualdade, porque a criança vai ouvir isso e a assimetria vai estar se produzindo. Tem uma forma de ver isso, que é colocando mesmo em assimetria, e tem outras formas comuns que a sociedade produz que é o apagamento, já nem trabalha no nível de colocar uma abaixo da outra, simplesmente apaga o outro pólo, que está num vídeo da Caixa Econômica Federal, que vai falar que o Machado de Assis foi um dos primeiros a fazer conta na Caixa Econômica, e aí mostra o Machado de Assis indo fazer sua conta, só que o Machado de Assis é colocado branco, e aí foi tirado do ar, porque o Machado de Assis era negro, então é uma outra forma de produção da assimetria que acaba no apagamento, “um homem como Machado de Assis não poderia ser negro”, ele é representado branco. Então quando a gente trabalha, até aquele dia quando vocês trouxeram a questão do preconceito nós conversamos sobre isso, de que às vezes não é tão bom marcar que eu estou fazendo um projeto sobre o negro ou sobre o índio, isso vai ser lido de outras formas, a criança vai ouvir essas coisas de vocês da cultura negra e da igualdade aqui, mas ela sai na rua e está sendo bombardeada, seja pela assimetria escancarada, como foi essa fala do Rodrigo Lombardi, seja pelo apagamento, ou outras formas, então, o que nós falávamos aquele dia, da importância de colocar essas culturas na escola mas de uma forma natural, de trazer o Machado de Assis negro, atribuir características positivas ao negro naturalmente</p>
129	Prof E	Como é difícil fazer uma construção
130	Prof D	Aqui numa parte do texto fala isso, que teve um sueco, que fez uma comparação entre o branco, avermelhado, amarelo, pardo e negro, mas olha o branco “engenhoso, inventivo, ele é governado pela lei”, olha o negro “astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade”

131	Prof B	Esse é o exemplo da hierarquização, mas então tem todo esse jogo quando a gente trabalha com essa lógica, esse jogo está ali, mas eu acho que dá pra voltar nisso, tem tantos elementos, mas o que seria assim um ponto de tensão, por que a gente está questionando essa lógica da comparação? Porque dá pra ver no trabalho que vocês fazem com o Fernandinho que há a proposição de uma outra lógica, primeira coisa, vocês falam “devemos criar um rosto para o Fernandinho, devemos materializar ele?”, mas se a gente parar pra pensar, o Fernandinho, ele não tem uma identidade cultural, ele está livre disso
132	Prof C	Ele é do mundo
133	Prof B	Ele não é negro, ele não é branco, ele não é alto, não é baixo, não é rico, não é pobre, não é gaúcho, não é carioca, ele está livre disto, ele é sempre estrangeiro onde ele vai, então ele não tem um olhar carregado, ele está indo para os lugares se propondo a conhecer
134	Prof C	Bonito isso que tu está falando “ <i>Prof B</i> ”
135	Prof B	Ele é fluido, e é como nessas obras, o Fernandinho olha o mundo como a gente olhou hoje a Mona Lisa, sem comparar, ele está sempre sendo, sempre fluido, eu até escrevi, vou ler como não vai dar tempo de desenvolver muito, “O Fernandinho, ele é sempre um estrangeiro, ele está sempre buscando o desconhecido e o novo, ele está livre dessa identidade cultural”
136	Prof D	Em cada cultura ele se integra
137	Prof B	Essa palavra é chave, miscigenação, hibridização
138	Prof C	E como nós, quantas coisas que a “ <i>Prof B</i> ” falou, a gente fez isso sem se dar conta?
139	Prof B	“O Fernandinho é viajante que é sempre estrangeiro, ele trabalha com outra lógica”, e aí quando tu perguntou uma vez, “Como desviar da perspectiva da tolerância?”, como desviar? Se eu trabalho na lógica da comparação fica difícil desviar porque sempre um termo vai estar abaixo do outro, mas trabalhando com outra lógica, que é um pouco essa lógica que o Fernandinho está fazendo operar, da viagem, de ser sempre estrangeiro, sempre aberto ao novo, o importante não é quem o Fernandinho é, mas o deslocamento que ele faz, as fronteiras que ele cruza, um dia ele está na África e um dia ele está na Antártida, isso só a imaginação pode fazer, então não importa se ele é negro, branco, alto, baixo, gordo, magro, o que importa é o deslocamento e o que ele faz ver com esse deslocamento, e aí a pergunta que eu queria deixar pra vocês é: vale a pena criar um corpo para o Fernandinho?
140	Prof C	Vale a pena criar um livro
141	Prof D	Vale a pena criar o livro e o avião indo

As professoras, na posição de autoras, deveriam concluir Fernandinho? Deveriam criar sua imagem acabada? Como fazer isso? Estas eram dúvidas que as professoras compartilhavam e para as quais construíram uma resposta no diálogo com o grupo.

Uma das indagações que podemos pensar sobre a criação de uma identidade para Fernandinho passa pelo seguinte ponto: se Fernandinho fosse branco, esta identidade étnica seria problematizada? Há uma tendência à problematização, na escola, ainda que precária, da identidade negra, principalmente devido às novas legislações. No entanto, muitas vezes se reforça uma visão hegemônica em que “étnico” é apenas o negro, a comida do negro, a música do negro, a dança do negro, deixando a identidade branca numa condição de invisibilidade étnica. Como diz Silva (2007, p. 83), “... a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade”. Este é um ponto a ser pensado pela escola.

Uma provocação surge no diálogo com a fala a respeito de inserir “naturalmente” características positivo ao negro na sala de aula ao trazer, por exemplo, Machado de Assis e sua identidade negra, que ainda hoje é negada pela sociedade (linha 128). A provocação circula em torno da atenção para que o fato de que: se Fernandinho viaja para a Amazônia ou para a África, e depois destas viagens nunca mais se resgata as culturas do índio e do negro, na sala de aula, este projeto também não deixa de ser um projeto que trata pontualmente estas questões? Este inserir “naturalmente” na sala de aula elementos da cultura do negro através de Machado de Assis fala de um trazer as questões para o cotidiano da sala, para serem realmente incorporadas ao aprender das crianças, e não apenas através de momentos pontuais preocupados com a abordagem das relações étnico-raciais na escola. Elas devem penetrar a sala de aula, integrar o aprender das crianças no seu conjunto.

A discussão com as professoras buscou desviar das seguintes perspectivas: (i) a perspectiva da tolerância: que tenta estimular e cultivar bons sentimentos e a boa vontade para com a diversidade cultural, mas que não evita a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominante tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas respeitada; (ii) perspectiva do exótico: operar uma visão superficial e distante das diferentes culturas, trabalhando o *outro* sob os rótulos do exótico. Uma terceira via, pela qual se optou, foi a tentativa de não fixar uma identidade para Fernandinho, valorizando a precariedade da sua identidade viajante. Conforme Silva (2007, p. 88):

... a viagem obriga quem viaja a sentir-se 'estrangeiro', posicionando-o, ainda que temporariamente, como o 'outro'. A viagem proporciona a experiência do 'não sentir-se em casa' que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade.

O livro surge, então, como uma escrita que resulta do acabamento estético de um personagem que continuaria inacabado, sem uma identidade fixa, sem um rosto, sem um corpo. Todo o esforço de acabamento volta-se para o livro e o personagem mantém-se aberto, inconcluso. A necessidade de produzir um acabamento, devido ao fim do ano letivo, foi pensada de modo ético pelas professoras, implicadas com o processo imaginativo das crianças. Esta postura ética possibilitou que o acabamento ocorresse de modo ético e estético²³⁹.

²³⁹Em anexo (anexo 1) segue uma reportagem publicado no jornal local, a Folha de Mate, com divulgação do livro organizado pelas professoras.

À Secretaria Municipal de Educação de Mato Leitão e o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da UFRGS foi apresentado o projeto do livro, organizado pelas professoras com auxílio da pesquisadora-formadora, de modo que tanto a Secretaria quanto a Universidade decidiram apoiar este projeto, fornecendo os recursos financeiros para sua edição gráfica e impressão. A edição gráfica e impressão foram realizadas em uma empresa da região de Mato Leitão. Decidiu-se, com este apoio, imprimir 110 exemplares, para ser entregue para cada criança, para as professoras organizadoras, as professoras atuantes nos demais níveis da escola de educação infantil, a biblioteca municipal e o grupo pesquisadores do projeto Civitas.

A capa do livro, desenhada pela professora Cristini, representa todas as viagens de Fernandinho. Estão marcados com um x todos os pontos visitados no planeta e fora de dele, na Lua.



Figura 20: Capa do livro
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

No verso do livro está o avião. As professoras optaram por não criar um rosto para Fernandinho, apenas seu avião vermelho que segue voando. Mas nas janelas do avião, os rostos que aparecem são os rostos das próprias professoras, as autoras de Fernandinho. As professoras recriam as viagens de Fernandinho no plano estético, enriquecendo o trabalho realizado com sua visão estética, ao mesmo tempo em que abrindo mão de um acabamento definitivo do personagem. As professoras realizam um exercício de estetização da sala de aula

através da autoria coletiva, um trabalho colaborativo que está relacionado ao exercício estético-filosófico do grupo. As professoras se colocaram em relação com os enunciados, realizaram uma escuta ética e implicada, assumiram uma posição responsiva, que deu sustentação a este exercício.

As professoras trabalharam com o movimento do viajante, com o inusitado vindo das expressões das crianças, com deslocamentos no tempo e no espaço que reconfiguram o modo de estar na sala de aula. As professoras e as crianças criaram uma realidade em processo de ser, aberta ao inacabamento, à produção de sentidos, sensível à possibilidade de criação. A criação conquista seu lugar de afirmação, introduzindo a leveza na vida das crianças e das professoras, a leveza do aprender dialogicamente. Fernandinho inseriu movimento no aprender, conectou as informações aprendidas pelas crianças à realidade da vida, auxiliou na tarefa de contextualização transformando a informação em conhecimento. Fernandinho foi um intercessor na vida das crianças, das professoras e da pesquisadora. Ele é um personagem fundamental da tese, porque com sua leveza, com seus voos, nos ajudou a ver aquilo que não percebíamos até então e a pensar em uma realidade movente, no existir-evento em processo.

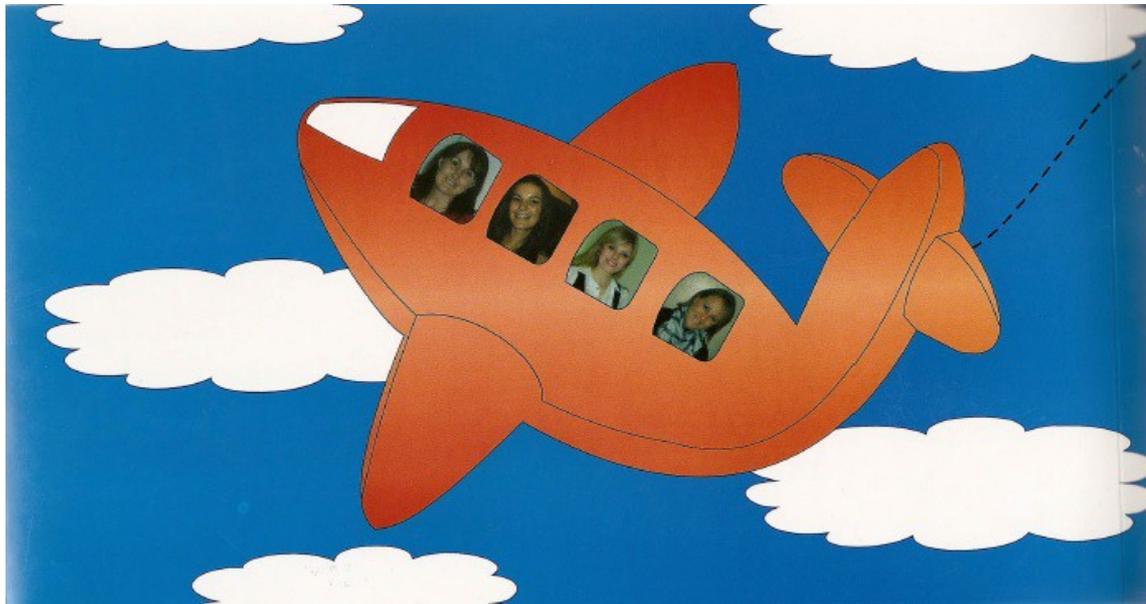


Figura 21: Verso do livro
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

No dia da entrega do livro para as crianças, Fernandinho ainda deixou uma última carta, que estava contida no livro, na última página. Abaixo temos a carta e o momento da leitura pelas professoras (figura 21):

Olá criançada! Tudo bem com vocês? Queridas crianças, resolvi escrever esta carta para relembrar com vocês um pouco das viagens que realizamos durante este ano, vocês ainda lembram da história do livro “As aventuras do avião vermelho”? Pois é, me recordo do menino travesso que eu era e de como fiquei feliz quando meu pai me deu aquele aviãozinho de brinquedo que, com a ajuda da lente de aumentar e diminuir, me fez viajar para muitos lugares diferentes na companhia do urso e do chocolate, indo até comer sorvete na lua.

Tenho que contar um segredo para vocês, às vezes, quando eu estava lá, em algum lugar bem distante da minha casa, eu ficava com um pouquinho de saudades, mas aí eu recebia umas cartas bem espertas com muitas perguntas de vocês, e saía para viajar para um lugar diferente. O legal sempre foi poder contar para meus amigos sobre tudo o que eu via e encontrava.

Eu lembro quando fiquei um tempão na Amazônia, lá no meio do mato junto com os índios e com os bichos, eles até me pintavam para ficar parecido com eles, como um menino queribal que sabe respeitar a natureza e os animais. Gostei tanto de investigar coisas sobre os animais que fui até para a África, mas tinha que tomar muito cuidado, porque lá os animais são muito ferozes e vivem soltos, e às vezes atacam a gente, por isso eu andava dentro de um jipe fazendo um safári, ou no alto com meu avião vermelho.

Gostei muito quando vocês me mandaram informações sobre o Rio Grande do Sul e os animais que vivem aí, fiquei imaginando que andar de cavalo deve ser muito legal, e como será que é o gosto do chimarrão?

Nossa, ficar no Polo Sul e no Polo Norte é muito friiiioo, mas os pinguins e os ursos polares são animais muito curiosos e bonitos.

Mas sabe o que foi mais legal de tudo? Foi saber que vocês meus amigos, aprenderam muitas coisas legais, fizeram lindos desenhos, descobriram novas palavras e até fizeram pesquisas na internet, me enviando tudo pelo correio ou pelo meu e-mail que é, fernandinhoaventureiro@yahoo.com.br.

Como vocês são crianças inteligentes e espertas, gostei muito de passar este ano na companhia de vocês. As professoras me contaram que agora vocês vão ir estudar em outras escolas, e eu também tenho que continuar as minhas viagens com outras turmas de crianças, mesmo assim, vou continuar espiando todos lá do alto do meu avião, e se ficarem com muitas saudades, podem escrever uma carta, mandar um e-mail ou até conversar comigo em pensamento, só não se esqueçam de mim, porque eu nunca vou me esquecer de vocês.

Gostei tanto da nossa amizade, que resolvi juntar todas as cartas que mandei e recebi, as fotos dos trabalhos e de vocês e fiz um livro pra cada criança e professora. Espero que com este livro continuem viajando.

Um grande abraço e um beijo no coração!

Fernandinho Aventureiro



Figura 22: Entrega do livro para as crianças
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

O espaço em que todos aparecem na foto é o local onde foi realizada a confraternização com as famílias, um local agradável, com árvores, flores, grama, mesas e cadeiras onde as famílias sentaram-se reunidas, conversaram, compartilharam seu chimarrão, enquanto as crianças brincavam. Esse espaço foi organizado pelas professoras, preocupadas em reunir as crianças e suas famílias em um momento especial de encerramento do trabalho. A chegada da carta foi um momento muito esperado pelas crianças, ansiosas para saber qual a surpresa que Fernandinho havia preparado para elas, e que estava dentro daquela caixa nas mãos das professoras.

Ao receber os livros, as crianças corriam em direção às suas famílias, para mostrá-los. Folheavam as páginas com entusiasmo, tentavam reconhecer-se nas fotos, apontavam para os desenhos, pediam que lessem o que estava escrito. As famílias demonstravam encantamento, tinham os olhos voltados para o livro, tão envolvidos quanto as crianças. As professoras haviam convidado as famílias, alguns dias antes, a escreverem mensagens para Fernandinho, para enviar juntamente a uma carta. No livro, estas mensagens das famílias também estavam reproduzidas, marcando a sua presença neste processo²⁴⁰. O livro parece contemplar a imaginação das crianças, que se mostram encantadas com aquilo que veem. Abaixo temos as fotos de algumas famílias no momento em que receberam o livro²⁴¹:



Figura 23: Leitura do livro com as famílias 1
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

²⁴⁰As mensagens das famílias para Fernandinho podem ser lidas no Anexo 2 da tese.

²⁴¹As imagens foram retiradas de um vídeo feito pela pesquisadora-formadora que registrou todo o momento de recebimento da carta e dos livros.



Figura 24: Leitura do livro com as famílias 2
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

Uma das crianças teve a ideia de pedir o autógrafa da professora no livro e as demais também demonstram interesse, o que fez com que, espontaneamente, a confraternização de encerramento do ano letivo se torna-se uma sessão de autógrafos. As professoras, surpresas, assinavam os livros com alegria.

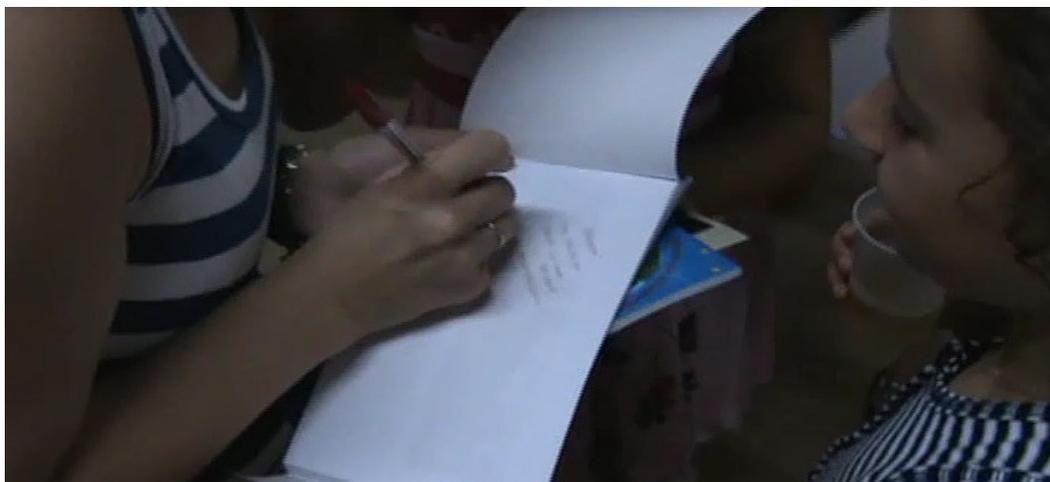


Figura 25: As crianças solicitando autógrafos às professoras
Fonte: Livro Viajando com o Fernandinho

As professoras assumem uma posição de autoria diversas vezes: nos textos criados nos encontros, na criação do Fernandinho com suas cartas e na construção do livro. Todas estas escritas envolvem a potência da imaginação, escritas estéticas que movimentam os modos de pensar, escritas estéticas-filosóficas. Escritas que potencializam um escrever presente na vida

e na escola, antes mesmo das experimentações realizadas, no entanto valorizando este escrever como atividade criadora. Esta assinatura diz respeito a um modo de trabalhar em sala de aula, que envolve a ética, a estética, a autoria, a memória, a imaginação, o tempo, o espaço e o dialogismo. Um modo de trabalho que se faz no processo de um exercício estético-filosófico, exercício de um pensamento leve e preciso, orientado para a vida em movimento, para a criação, para a potência de um devir-criança.

Na escrita do livro, estive em jogo a atuação de uma memória estética e imaginante, em um exercício estético-filosófico que tenta recuperar o movimento dialógico do aprender. Estas memórias são atualizadas de forma poética, tal como aconteceu na experimentação de escrita das prosas-poéticas sobre a infância, produzindo um acabamento amoroso do vivido. Este modo de produzir um acabamento compõe um modo de existir e de estar na sala de aula, que envolve um equilíbrio entre os polos da repetição e da liberdade, entre a liberdade do viajante e a rotina da trabalhadora.

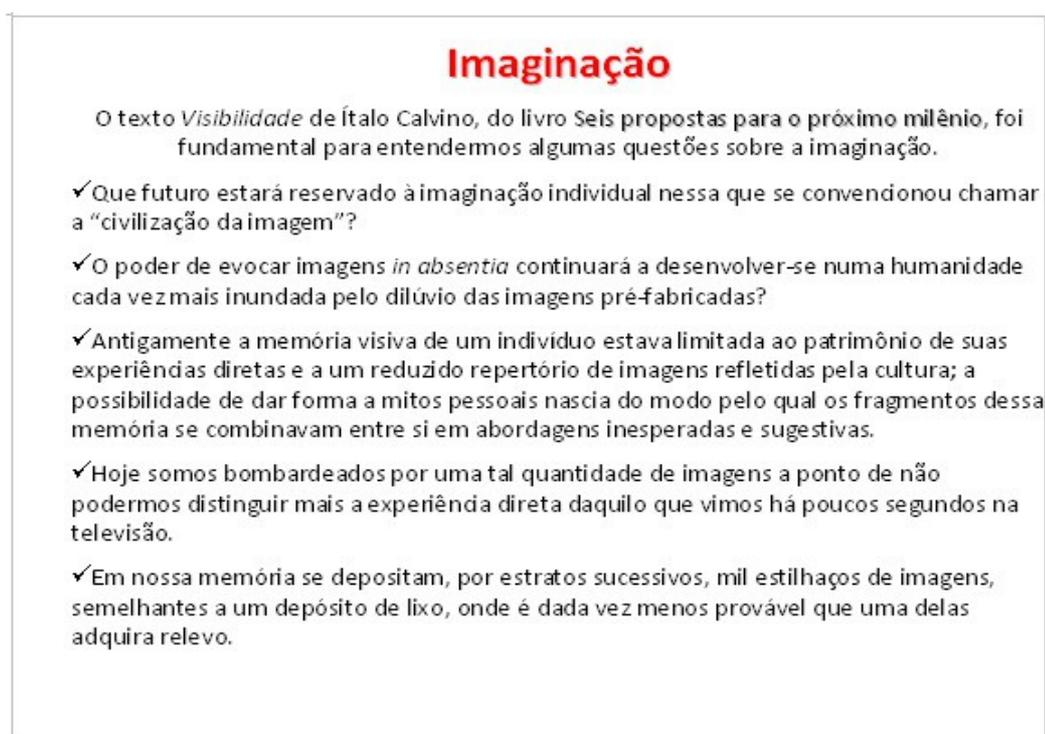
Da mesma forma como ocorreu com as prosas-poéticas, o livro fixa algo de um movimento, ao mesmo tempo em que está aberto à produção de sentidos pelo leitor. É um texto que realiza um acabamento inacabado de algo do vivido, elevando-o para o plano da criação estética. No livro se materializa um modo viajante de estar na sala de aula, que se qualifica pela intervenção no espaço e no tempo do aprender e no aprender como dialogia. O livro é um objeto estético que traz uma visão estética da sala de aula, permeada por concepções de espaço, tempo, valores e sentidos.

Alguns dias após este encerramento, as professoras realizaram uma apresentação no Seminário Anual do Projeto Civitas, realizado na Câmara de Vereadores do município de Mato Leitão, tendo como público professores das escolas da rede pública estadual e municipal na cidade de Mato Leitão, gestores e pesquisadores do projeto Civitas. Este seminário é um evento promovido pelo projeto Civitas em todas as suas edições, desde 2005, tendo um caráter avaliativo do processo formativo e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No ano de 2011, em Mato Leitão, o foco foi a avaliação do projeto a partir da apresentação das professoras do nível 6 da educação infantil na EMEI Vó Olga. As professoras prepararam uma apresentação que contemplou suas percepções sobre o processo formativo vivido durante o ano bem como as suas relações com a criação de um modo de trabalhar em sala de aula²⁴².

²⁴²A transcrição completa desta apresentação das professoras encontra-se em anexo (anexo 3). Trata-se de uma narrativa da história de Fernandinho, das crianças e professoras, na sala de aula, e da história do grupo de

Um dos momentos da apresentação das professoras, que será destacado aqui, foi a reflexão sobre o estudo do conceito de imaginação, principalmente durante o primeiro semestre de formação, a partir do texto de Ítalo Calvino chamado *Visibilidade*, publicado no livro *Seis propostas para o próximo milênio*²⁴³. As professoras trouxeram a reflexão de Calvino para o contexto de seu trabalho com as crianças, expressando o modo como o conceito de imaginação foi interpretado neste percurso.

As professoras apresentaram o seguinte slide, com alguns trechos do texto de Calvino que remetem à imaginação:



Imaginação

O texto *Visibilidade* de Ítalo Calvino, do livro *Seis propostas para o próximo milênio*, foi fundamental para entendermos algumas questões sobre a imaginação.

- ✓ Que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”?
- ✓ O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas?
- ✓ Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas.
- ✓ Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão.
- ✓ Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é dada vez menos provável que uma delas adquira relevo.

Figura 26: Slide apresentado no seminário I
Fonte: ambiente moodle

A apresentação deste slide, e dos próximos, foi feita em conjunto pelas professoras, que se alternavam na fala, apoiando-se, complementando-se, do mesmo modo como interagiam no grupo de estudos, em que cada uma expressava sua visão, mas de forma dialógica, valorizando o encontro com o *outro*, conforme podemos ler abaixo:

formação. Esta narrativa é feita do ponto de vista das professoras, olhando para seu processo nos dois planos. Se a tese carrega a visão e a voz da pesquisadora, este material em anexo carrega a visão e a voz das professoras por elas mesmas.

²⁴³Calvino, 1990.

1	Prof C	E aqui a gente vai partir um pouquinho para a teoria, que eu acho que é fundamental, para a gente poder tentar também entender o porquê da escolha da imaginação, até a Prof B veio com essa idéia da imaginação e a gente poderia ter cortado, “Não, a gente não quer estudar sobre a imaginação, a gente quer estudar, sei lá, sobre o brincar”, qualquer outro assunto. Isso não foi nos imposto. A gente acabou aceitando e foi maravilhosa essa aceitação, porque veio ao encontro com o que a gente trabalhava. Como a gente já colocou, trabalhamos com o texto de Ítalo Calvino, do livro <i>Seis Propostas para o Próximo Milênio</i> , essas falas que estão aí, são do livro, são citações, por isso a gente deixou dessa maneira. Então tem algumas indagações dele que a gente quer ir comentando, que acho que é bem importante para a gente. E ele já começa dizendo assim “Que futuro está reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar-se civilização da imagem?”. Vivemos numa civilização que a imagem está a mil, e de que maneira essa imaginação individual, de cada um, de cada criança
2	Prof E	Como cada criança vai construir a sua forma de imaginar, criar, se a mídia é muito intensa, né? Os desenhos animados, é tudo muito estereotipado. Como cada um vai conseguir pensar do seu jeito, criar do seu jeito?
3	Prof C	E aí ele tem uma citação, uma teoria, em que ele fala da questão do poder de criar imagens in absentia, que a gente vai explicar depois um pouco melhor. Como é que isso vai se desenvolver nessa humanidade, né? Se a gente está cheia de imagens pré-fabricadas. “Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura. A possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas”. Nós podemos pensar antigamente nossos avós, ou há poucos anos, dez, quinze anos atrás, como eram as imagens da nossa civilização e como são essas imagens hoje. É, nem precisamos ir tão longe
4	Prof E	Retroceder tanto
5	Prof C	Tanto é que a gente é bombardeada por uma quantidade de imagens!
6	Prof E	Por um modelo também. Um modelo de beleza, um modelo do que é certo, do que é errado. Como sair disso e deixar as crianças e nós mesmos consigamos pensar diferente, não se limitar a isso
7	Prof C	Ele coloca que “Na nossa memória se depositam, por extratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é dada a vez menos provável que uma delas adquira relevo”.

No slide seguinte as professoras continuam os comentários de alguns trechos do texto de Ítalo Calvino:

Ítalo Calvino nos traz algumas de suas vivências e reflexões...

- ✓ Estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens.
- ✓ A experiência de minha formação já a de um filho da civilização da imagem, ainda que ela estivesse em seu início, muito distante da inflação atual.
- ✓ Meu mundo imaginário foi influenciado antes de mais nada pelas figurinhas do *Corriere dei Piccoli*.
- ✓ Creio que o período decisivo tenha sido entre os três e os seis anos, antes de aprender a ler.
- ✓ Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios ...
- ✓ Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras... eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação.

Figura 27: Slide apresentado no seminário II
Fonte: ambiente moodle

Abaixo os comentários das professoras a respeito deste slide:

12 de dezembro de 2011 – Seminário de encerramento do projeto

8	Prof C	E ele vai trazer algumas de suas vivências. Ele vai falar dessa questão dele, do imaginário, como ele também se constituiu. “Estamos correndo perigo de perder uma faculdade humana mental, a capacidade de por em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas, de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros de uma página branca e de pensar por imagens”. A gente poderia fazer esse exercício, de tentar imaginar de olhos fechados, algo que a gente consegue pouco, porque parece que a gente tem que estar sempre correndo atrás dessa civilização de imagens. Aí ele fala da experiência dele, da formação individual dele, que ele já era um filho da civilização das imagens, ainda que estivesse em seu início, mas estava muito distante dessa realidade. O primeiro mundo imaginário dele foi ver as figurinhas do, que eu não sei pronunciar o nome. Aí ele coloca que o período decisivo para ele foi dos 3 aos 6 anos, antes de aprender a ler, aí nós paramos no Civitas e começamos a nos questionar, a refletir muito, foi um parágrafo do qual a gente discutiu e ficou pensando, principalmente no próximo. “Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série, de um número a outro, contando mentalmente para mim mesmo as histórias, cujas cenas interpretava cada vez de uma maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios. Mas, quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima, aqueles versos simplórios de rimas emaranhadas não forneciam informações inspiradoras, eu preferi ignorar as minhas escritas e retornar a minha ocupação favorita, de fantasiar em cima das figuras imaginando a continuação”. Talvez por isso que ele seja um escritor da literatura mesmo, porque ele sempre teve isso. Isso foi bom para a história dele que ele conta no texto. E o Fernandinho, o que tem haver com isso?
9	Prof E	É

As professoras comentam o relato de Calvino a respeito do seu processo imaginativo, que era alimentado principalmente pelas imagens de historinhas em quadrinho, a partir das quais Calvino, ainda sem estar alfabetizado, criava suas histórias. E questionam qual seria a relação do personagem Fernandinho com o questionamento de Calvino a respeito da nossa capacidade de imaginar de olhos fechados numa civilização inundada pelas imagens pré-fabricadas.

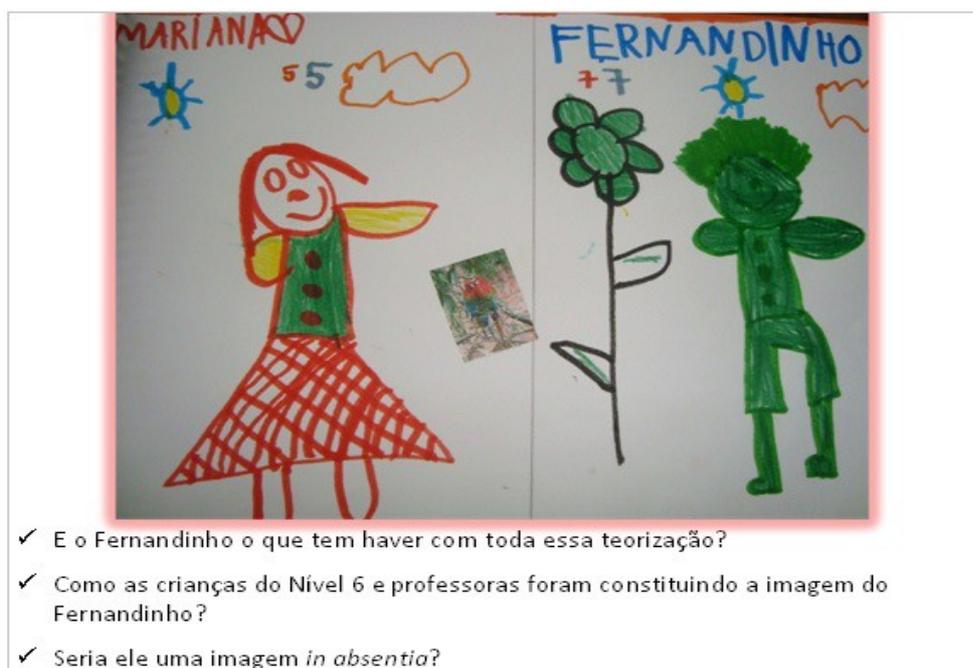


Figura 28: Slide apresentado no seminário III
Fonte: ambiente moodle

Os questionamentos formulados pelas professoras no slide acima encaminham para uma reflexão sobre a imagem de Fernandinho, uma imagem que se constituiu na ausência de um referente, na ausência de um corpo. Elas relatam o desafio de trabalhar com a abertura à imaginação das crianças, com a possibilidade de um inacabamento desta imagem, de modo que cada criança pudesse pensá-la do seu jeito. Este inacabamento do personagem foi sustentado pelas professoras até o fim do projeto, o que possibilitou que, diante da necessidade de um acabamento provisório, fosse criado o livro “Viajando com o Fernandinho”, um livro que contemplou a imaginação das crianças.

12 de dezembro de 2011 – Seminário de encerramento do projeto

10	Prof E	Como que nós íamos trabalhar com a imagem do Fernandinho com tanta imagem disponível, com tanta gente dizendo o que é certo e o que é errado, como se vestir, como
----	--------	--

		andar, como ser, como não ser
11	Prof C	E aí quando ele questiona sobre essa imagem in absentia, a gente até já tinha estudado, mas retomamos com a Prof B, até a gente ter algumas, certezas eu não diria
12	Prof D	Clarezas
13	Prof C	Clarezas, e então acho que foi o que ela nos colocou “Acho que essa relação é potente, foi nesse sentido que trabalhamos, quando Calvino escreve sobre visibilidade, na sua lista de valores a preservar no próximo milênio, está falando sobre preservar essa capacidade humana de ver de olhos fechados, de pensar por imagens, de criar imagens em absentia, ou seja, é a ausência de um referente, imagens que escapam das imagens já prontas que encontramos no mundo, pois constituem-se como criação da ordem de uma imaginação que não é efetivamente uma simples cópia da realidade, mas que é criação”, e no próximo parágrafo ela vai colocar que a gente fugiu desse Fernandinho, personagem do livro, ele contou a história, mas a gente não ficou
14	Prof E	Restritas ao livro
15	Prof C	A gente não ficou com essa imagem do Fernandinho aqui
16	Prof E	Tanto que quando a gente instigava as crianças elas diziam “Ele é pequenininho assim” ou “Não, ele é maior, porque ele já sabe ler”, “Ah, ele é assim”, “Ele é assado”, cada um tinha a sua criação de como é Fernandinho
17	Prof C	Tanto é que, aí eles começaram a dizer “Prof, mas no livro ele está assim”, “Tá, o livro é uma ilustração. Quando vocês estão desenhando, vocês ou o colega, ele é assim de verdade?”, “Não prof, a gente só fez o desenho”. Então eles sabiam que isso era ilustração, tanto é que a gente mostrou o outro livro também que é diferente e que tem outra ilustração, tem uma outra imagem do Fernandinho. Então tinham que entender que isso era uma ilustração de um livro. Mas, como é o Fernandinho?
18	Prof E	Assim como existe o desenho do Pica-pau que a gente sabe que não é o mesmo Pica-pau como o de verdade que vive na floresta, não é igual ao desenho. Então eles tinham que pensar nisso, fazer sua própria criação
19	Prof C	E não tinha como não finalizar esse texto, do Ítalo Calvino, que ficou muito significativo para nós, “a imaginação como repertório do potencial, um repertório de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido”. Mais ou menos nesse foco, nessa linha assim que a gente foi trabalhando

As professoras citam, na sua apresentação, uma das últimas reflexões daquele ano de trabalho, publicada pela pesquisadora-formadora no fórum *Nossas Conversas*, no ambiente virtual moodle, no dia 12 de dezembro. O nosso objetivo inicial era o estudo e a vivência da atividade imaginativa. Este estudo teve como conceito central aquele formulado por Ítalo Calvino, e a vivência da imaginação ocorreu através experimentações poéticas que conduziram, ao mesmo tempo, o exercício estético-filosófico, pois este é indissociado da imaginação.

Acho que esta relação é muito potente, foi neste sentido que trabalhamos

Quando Calvino escreve sobre incluir a Visibilidade na sua lista de valores a preservar no próximo milênio, está falando sobre preservar esta nossa capacidade humana de "ver de olhos fechados", de pensar por imagens, de criar imagens "in absentia", ou seja, em ausência de um referente, imagens que escapam das imagens já prontas que encontramos no mundo, pois constituem-se como criação, da ordem de uma imaginação que não é efetivamente uma simples cópia da realidade, mas que é criação...

Então ele diz que uma pedagogia da imaginação precisa ser inventada a cada instante, uma pedagogia que faça mover um pensamento por imagens, mas que não seja imagens pré-fabricadas que apenas reproduzimos... de imediato penso no Fernandinho... o Fernandinho como criação... uma imagem que foi sendo criada a cada momento, que não pré-existia a todo este trabalho que foi realizado... cada criança inventou sua imagem de Fernandinho, não? Até poderia existir o Fernandinho do livro, mas o Fernandinho que vocês inventaram foi outro, descolou do livro e se tornou o Fernandinho que cada criança e professora pode imaginar, conduzidas pelos diálogos entre as cartas...

Paloma Dias

Figura 29: Slide apresentado no seminário IV
Fonte: ambiente moodle

As professoras e as crianças viveram um processo em que era possível fechar os olhos e imaginar, em que era possível ver de olhos fechados, com os olhos da imaginação. As professoras e as crianças viveram um modo viajante de estar na sala de aula, que só é possível em solidariedade com esta capacidade de imaginar. O acabamento provisório deste trabalho se dá no olhar estetizante das professoras sobre seu próprio processo, concluindo que foi “maravilhosa” a aceitação da imaginação.

CONCLUSÕES

O foco desta tese foi o *exercício estético-filosófico* na formação continuada de professores. O objetivo foi a construção deste conceito, dando visibilidade ao seu operar na formação de professores da educação infantil. A fundamentação teórica partiu dos estudos do filósofo francês Henri Bergson e do filósofo russo Mikhail Bakhtin, na trama com as perspectivas da memória, imaginação, tempo, ética, estética, autoria, dialogismo e cronotopo.

Este exercício opera com o tempo como coexistência, com a realidade movente e o existir-evento da vida, com a indissociabilidade entre a memória e a imaginação, com a abertura ao devir, à criação, à produção de sentidos. O acontecimento do exercício estético-filosófico se dá no movimento de colocar-se em relação com o dizer do *outro*, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e responsável.

O exercício estético-filosófico conduz a um olhar para a sala de aula como objeto estético, buscando sentidos outros para a experiência de educar, que nos libertem do escafandro que pode ser a realidade como estamos habituados a vê-la, afrouxando os fios que nos conduzem ao imperativo da ação, instaurando um modo de pensar mais conectado ao tempo e à duração. Estes sentidos outros podem ser produzidos na reflexão do grupo de estudos e formação, na dialogia dos encontros em que cada participante oferece sua visão particular para efetuar a potência da coletividade.

O exercício estético-filosófico é um exercício que conduz a uma autoria. Um exercício em que, desde uma posição singular, se dá acabamento ao vivido, para enriquecê-lo no plano estético. Uma autoria ética, porque comprometida com os sujeitos implicados na relação dialógica, ou seja, professores, crianças, formadores, famílias, gestores e comunidade. É um exercício que implica, incondicionalmente, o *outro*. E porque implica o *outro*, implica o *eu*, implica a ética, o pensamento participante, não-indiferente.

Este exercício opera com o acabamento daquilo que é por natureza inacabado, a fixação de algo do devir, da realidade movente, do existir-evento, tendo em vista a criação estética. Envolve, portanto, o acabamento da visão estética, assim como a abertura ao devir, à realidade movente. A criação das prosas poéticas, analisadas neste trabalho, foi um momento de vivência desta tensão que produziu uma autoria, e que foi novamente vivenciado na criação do personagem Fernandinho, do ponto de vista da tensão acabamento-inacabamento.

O grupo de estudos e formação que foi acompanhado neste trabalho configurou uma arquitetura onde se encontram diferentes centros de valores, cada centro de valor portando uma visão de mundo. O dialogismo entre estes centros fez circular modos de ver que moveram o pensamento para outras direções. No entanto, não há uma “receita” para o acontecimento do exercício estético-filosófico, ele não pode ser “aplicado” independentemente do contexto, mas existem algumas condições favoráveis para seu acontecimento, como a realização das experimentações poéticas, que procuramos desdobrar na pesquisa. É um exercício que se atualiza de forma singular em cada contexto, sensível a cada contexto, com suas variações.

Buscamos evidenciar a relação entre o exercício estético-filosófico em processo no grupo de estudos e formação continuada de professoras da educação infantil e a criação de um modo de trabalhar em sala de aula. É uma relação que se dá com a instauração de um processo dialógico no grupo. Os resultados apontam para a criação de um modo viajante de estar na sala de aula, que se qualifica pela intervenção no espaço e no tempo, pelo aprender como dialogia e pela intensificação da atividade autoral das crianças e das professoras.

Com a criação do personagem Fernandinho as professoras criaram um modo de trabalhar que aponta para este modo viajante de estar na escola. Um modo de trabalhar que foi se fazendo não como produto, mas no processo de um exercício estético-filosófico. Um modo de trabalhar que se faz no equilíbrio entre atos de liberdade, imaginação e autoria e a necessidade da repetição e da rotina que envolve o trabalho docente.

O presente estudo também buscou evidenciar a potência da abordagem conceitual que aproxima Henri Bergson e Mikhail Bakhtin, na perspectiva do tempo, da realidade movente da vida e do existir-evento, da memória imaginante e da memória estética, da tensão acabamento-inacabamento, tecendo contribuições para a educação. Ao lado de Bergson e Bakhtin, une-se a poesia filosófica de Manoel de Barros, como intercessor potente nesta relação.

Embora nosso foco tenha sido a formação de um grupo de professoras de educação infantil, entendemos que este conceito pode ser pensado em outros níveis de formação, considerando suas respectivas especificidades, desde a educação infantil à educação em nível superior, de caráter inicial ou continuada. Trata-se de um exercício que não apaga as histórias, os conhecimentos e as experiências das professoras, mas dá voz a tudo isso e ao seu não saber, suas hesitações, suas dúvidas. Por fim, este trabalho envolve também um exercício

estético-filosófico da pesquisadora-formadora que compartilha este processo com as professoras, reverberando no acabamento de uma tese.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. Paris Não É Uma Festa. In: ABREU, Caio Fernando. **Fragmentos: 8 histórias e um conto inédito**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?**. Araraquara, UEP: 2010. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- AMORIM, Marília. Para Uma Filosofia do Ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Memória do Objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. In: **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.
- _____. Ato *Versus* Objetivação e Outras Oposições Fundamentais do Pensamento Bakhtiniano. In: FARACO, Carlos A; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Vinte Ensaio Sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AXT, Margarete. Mundo da Vida e Pesquisa em Educação: ressonâncias, implicações, replicações. In: **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar., 2011a.
- _____. Trajetos-Imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs). **Imagens no Pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011b.

_____. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente em rede). In: **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, nº. 1, p. 91-104, jan./jun., 2008.

_____. Civitas: efeito rizoma entre a pesquisa e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Livia do; FONSECA, Tânia Mara Galli (org.). **Práticas PSI inventando a vida**. Niterói: EdUFF, 2007.

_____. CIVITAS: abrindo espaços de invenção da escola. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole M. F. **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo; MARTINS, Márcio; SILVEIRA, Paloma Dias. Formação Docente como Invenção do Conhecimento. In: **Anais do VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones em américa latina**. Buenos Aires, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Albero Faraco. 2ª edição. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo-Brasília: Hucitec, 2008.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 3ª edição.

_____. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 4ª edição. São Paulo: UNESP, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAUBY, Jean-Dominique. **O Escafandro e a Borboleta**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **O pensamento e o Movente**: ensaios e conferências. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Memória e Vida**: textos escolhidos. Tradução de Claudia Berliner. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Memoria y Vida**. Tradução de Mauro Armiño. Madrid: Altaya, 1998.

BERNARDI, Rosse Marye. Rabelais e a Sensação Carnavalesca do Mundo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2007. .

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRAIT, Beth. Problemas da Poética de Dostoiévski e Estudos da Linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do sentido**. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**: introdução. v. 1. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRUNO, Mário. O Infinitamente Simples (na obra de Bergson, a intuição e as diferenças de natureza). In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Imagens da Imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARDOSO, Sérgio. O Olhar dos Viajantes. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como Conhecimento/Saber Sensível na Formação de Professores. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (Orgs.). **Estética e Pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Univali, Maria do Cais, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

DESNOETTES, Caroline. **Admire les Couleurs des Peintres**. Paris: Albin Michel Jeunesse, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores para a igualdade étnico-racial na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do Pensamento Estético de Bakhtin e seus Pares. In: **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

_____. O Espírito Não Pode Ser o Portador do Ritmo. In: **Revista Bakhtiniana**. São Paulo. V 1. Nº 4. p. 17-24. 2010.

_____. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Arte Verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. O Dialogismo como Chave de uma Antropologia Filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de; (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª edição. Curitiba: UFPR, 2007.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Bergson Hoje: virtualidade, corpo, memória. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Imagens da Imanência: escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FULLGRAFF, Jodete Bayer Gomes. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2011, 2ª ed.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.); **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Lembranças de leitura e narrativas na infância entre estudantes de pedagogia. In: **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010 .

HINTERHOLZ, Beatran; MACHRY, Cristini Elisa; BECKER, Liliana; HENZ, Simóni Luciana. **Viajando com o Fernandinho**. 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, Walter O. Infância e filosofia. In: KOHAN, Walter O. (org). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter O. A Infância da Educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas. Trabalhar para Educar, Educar para Trabalhar: compondo outros lugares de diálogo entre educação e trabalho. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Ontologia e Liberdade em A Evolução Criadora: A criação. In: PINTO, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (orgs). **Henri Bergson: crítica do negativo e do pensamento em duração**. São Paulo: Alameda, 2009.

LOPES, Edward. Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre, UFRGS: 2005. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MASCARENHAS, Aristeu. Intuição, Ciência e Metafísica em Bergson. In: PINTO, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (orgs). **Henri Bergson: crítica do negativo e do pensamento em duração**. São Paulo: Alameda, 2009.

MORANO PINTO, Débora. Crítica do Negativo e Virada Ontológica em Bergson: a filosofia como pensamento em duração. In: PINTO, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (orgs). **Henri Bergson: crítica do negativo e do pensamento em duração**. São Paulo: Alameda, 2009.

NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

PAIVA, Rita. Da Intuição à Imagem como Contato de Interioridades. In: MORANO PINTO, Débora Cristina; MARQUES, Silene Torres (orgs.). **Henri Bergson: crítica do negativo e pensamento em duração**. São Paulo: Alameda, 2009.

_____. **Subjetividade e Imagem**: a literatura como horizonte da filosofia em Henri Bergson. São Paulo, USP: 2002. Tese de doutorado. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PINEDA, Thatiana F. Guedes. **A formação docente em educação infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada**. São Paulo, UNINOVE: 2010. Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PULINO, Lúcia Helena C. Z. Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In; KOHAN, Walter Omar (org). **Devir-Criança da Filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROLNIK, Suely. Apresentação. In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes Sampaio. Vida e Envelhecimento: uma re-leitura filosófica de Mikhail Bakhtin e Henri Bergson. In: PAULA, Luciana de; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SARTRE, Jean Paul. **A imaginação**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras da educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. Florianópolis, UFSC: 2008. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSMANN, Márcia Adriana. **A formação pedagógica continuada na educação infantil: necessidades atuais e seus desafios**. Passo Fundo, UPF: 2009. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

ROUANET, Sergio Paulo. O Olhar Iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Material de Formação do Projeto Civitas-Educação Infantil-Mato Leitão**. 2011. Disponível em: www.lelic.ufrgs.br/moodle (acesso em 12 de janeiro de 2012).

_____. **Da Formação Docente em Serviço aos Espaços de Criação em Sala de Aula**. Porto Alegre, UFRGS: 2010. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOBRAL, Adail. A Estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Do Dialogismo ao Gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ético e Estético na Vida, na Arte e na Pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

TEZZA, Cristóvão. Sobre O Autor e o Herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de; (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª edição. Curitiba: UFPR, 2007.

_____. Sobre a Autoridade Poética. In: FARACO, Carlos A; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Vinte Ensaios Sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOSTA, Estela Inês Leite. **A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício**. Cuiabá, UFMT: 2008. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

VERISSIMO, Érico. **As aventuras do avião vermelho**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2003.

WEISS, Elfy Margrit Gohring. Educação infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Informado (aos professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A aluna Paloma Dias Silveira, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), está desenvolvendo sua pesquisa de tese de doutorado tendo como temática a formação de professores, no contexto do Projeto Civitas/LELIC/UFRGS. Mais especificamente, pretende discutir as relações entre o filosofar e o criar no trabalho docente.

Esta pesquisa envolverá, mediante autorização prévia dos participantes, materiais produzidos durante os encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga, durante o ano de 2011.

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que a identificação do participante somente ocorrerá mediante solicitação do mesmo, caso contrário, será mantida em pleno sigilo a identidade dos participantes. Ao final da pesquisa, a doutoranda responsabiliza-se por enviar uma cópia da mesma para cada participante.

Os benefícios desta pesquisa para a comunidade se refletem na possibilidade de estudo de uma metodologia de trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto da educação infantil e outros níveis da educação básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos a senhora a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portadora do RG nº _____ e CPF nº _____, professora da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga, declaro ter sido informada e concordo com a utilização, pela doutoranda Paloma Dias Silveira, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), de materiais produzidos durante o ano de 2011, durante os encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação do Projeto Civitas, para fins de pesquisa acadêmica.

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com:

Paloma Dias Silveira, através do seguinte endereço: [omitido para fins de publicação deste texto]

Assinatura

Mato Leitão, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Informado (aos responsáveis pelas crianças)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga e o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estão preparando publicações de caráter estritamente educacional e de pesquisa, sobre a proposta metodológica desenvolvida pelas professoras do nível 6, no decorrer do ano de 2011.

Estas publicações acontecem no âmbito do convênio estabelecido entre o Município de Mato Leitão e a referida Universidade, sob o registro nº 23078.027964/11-23, e envolverão, mediante autorização dos responsáveis, imagens fotográficas e trabalhos escolares de estudantes, incluindo _____.

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de uma metodologia de trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto da educação infantil e outros níveis da educação básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portador do RG nº _____ e
CPF nº _____, responsável legal pelo(a) estudante
_____, declaro ter sido informado e concordo com a utilização,
pelos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga bem como pelos pesquisadores do LELIC na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de imagens fotográficas e/ou trabalhos escolares do(a) referido(a) estudante realizados durante o ano de 2011, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através de livros, artigos e slides).

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, o responsável poderá entrar em contato com:
- Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga, através do telefone: (51) 3784.1275
- Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, nº 110, prédio 12201, sala 807, bairro Farroupilha, Porto Alegre/RS, ou através do telefone: (51) 3308-4149

Assinatura do responsável

Mato Leitão, ____ de _____ de 2011.

Educação

Emei Vó Olga edita livro feito por alunos do nível 6

30/12/2011 19:34:42 

[Jaqueline Caríssimi](#)

Foto 1 / 3 Folha do Mate



As professoras Liliانا e Beatran divulgaram o livro

O ano letivo de 2011 encerrou de forma diferente na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Olga, no município de Mato Leitão. Pela primeira vez, as crianças que frequentam o Nível 6, nas turmas A e B, publicam um livro de histórias.

'Viajando com Fernandinho' se caracteriza por uma série de registros de cartas, desenhos, fotografias, formas de linguagem e de percepção de mundo e das aulas dos 42 alunos, entre 5 e 6 anos de idade.

Baseado no livro 'As aventuras do avião vermelho', de Érico Veríssimo, desde o início do ano as professoras das duas turmas do Nível 6, trabalharam em cima de um núcleo temático caracterizado pelas aventuras de Fernandinho, também personagem da publicação de Érico Veríssimo. " O Fernandinho começou uma viagem, onde ele enviava fotografias e informações dos locais por onde passava para as crianças através de cartas e recados no e-mail. Fomos para a lua, para outros países e lugares e, com isso, estudando o que havia nestes locais e trabalhando os conteúdos", explica a professora Beatran Hinterholz.

Segundo ela, o livro integra as ações do projeto Civitas desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), através do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição. Ele está voltado à busca

de práticas pedagógicas em que as crianças se tornem autoras de suas aprendizagens e que tenham oportunidades de aprender através da imaginação. "E é isso que buscamos fazer. Primeiro, o trabalho era para ser montado em forma de polígrafo, mas acabou virando livro", diz empolgada Beatran, que é pedagoga e pós-graduada em educação infantil.

A professora Liliana Becker, uma das organizadoras do exemplar, destaca que, como os alunos ainda não estão alfabetizados, eles falavam de sua imaginação, desenhavam e isto foi transposto nas páginas do livro pelas professoras das turmas. Assinam a publicação ainda as professoras da Emei, Cristini Elisa Machry, Liliana Becker e Simoní Luciana Henz. Também fazem parte do projeto a pesquisadora Paloma Dias Silveira e a bolsista de iniciação científica do Civitas, Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Beatran diz que para o final do ano, as professoras pensaram como presente algo que pudesse lembrar e marcar o personagem Fernandinho aventureiro para as crianças. "E esta foi uma forma de presentear-los, para que nunca esqueçam o Fernandinho", diz a professora.

Na festa de encerramento do ano letivo cada criança pode levar para casa uma publicação. O projeto tem o apoio e foi viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Mato Leitão e pela Ufrgs, que, segundo as professoras da Emei, já acenou a possibilidade de utilizar o trabalho como suporte para uma nova publicação da universidade.

Outra novidade é que, a partir do próximo ano, a Vó Olga pretende ampliar as turmas envolvidas com o Civitas e novas ações devem acontecer. "Uma das nossas propostas com o Civitas e com as aventuras do Fernandinho, é que os nossos alunos sejam os autores da aprendizagem", diz Beatran. Um exemplar da publicação está disponível aos leitores na Biblioteca Pública Municipal de Venâncio Aires.

Acesso em <http://www.folhadomate.com.br/index.php/conteudo/show/id/18301/cat/33m> - dia 14/01/2012.

ANEXO II – Mensagens das famílias para Fernandinho

Fonte: Livro *Viajando com o Fernandinho* (2011).

“Fomos percebendo que você estava sendo muito importante na vida da nossa filha, pois proporcionava a ela muitas descobertas, aprendizagens e curiosidades, que a fazia muito feliz e realizada.”

“A minha filha nos falou sobre histórias que você contou que nem nós tínhamos o conhecimento. Pois existem tantas coisas no nosso mundinho que nós pais deixamos passar despercebidos e que você Fernandinho mostrou que nos pequenos atos existem grandes transformações.”

“Fernandinho te agradecemos muito por fazer parte da vida da gente este ano. Que no próximo ano você possa vir com muito mais alegria, história e diversão para nossas crianças.”

“Meu filho aprendeu que o Fernandinho tem um avião e viaja para a África, Amazônia, no Polo Sul, na Ilha de Páscoa e outros lugares.”

“A minha filha fala bastante deste aventureiro. Eu acho que ele trouxe bastante ensinamento.”

“Fernandinho, agradecemos por proporcionar a nosso filho, o conhecimento do mundo em que ele vive. Pois ele sempre chegou em casa contando as novidades que aprendeu com suas viagens, dos animais interessantes que ele conheceu.”

“A minha filha teve mais interesse em relação aos cuidados com os animais e a natureza, e também das histórias que ela criava de diversas formas com o Fernandinho.”

“Querido Fernandinho, minha filha adora você, ela só fala de você, das suas aventuras, suas viagens. Não sou muito boa de escrever cartas mas queria te agradecer por fazer as crianças viajar com você, nem que seja em pensamento.”

“Fernandinho! O pai e a mãe tiveram que resgatar paciência adormecida pouco praticada nos tempos de hoje, onde é tudo tão fácil. E por ser tudo tão fácil as coisas mais gostosas, mais simples e pertinho da gente se tornam tão distantes. Valeu a pena, que ano bom.”

“Estimado Fernandinho! Não faço ideia como é a sua fisionomia, mas gosto muito de você, e além disso sou muito grata por levar minha filha em suas viagens junto com as demais crianças e professoras do Nível 6”

“Com você e seu avião vermelho, o nosso filho conheceu o mundo, seus animais e curiosidades. Foi da Amazônia à Antártida, passando pela África, conheceu desde a onça pintada ao pinguim, e isso teve grande importância nos seus conhecimentos, além de provocar a sua curiosidade sobre os animais que vivem em outros lugares do planeta.”

“Fernandinho! Se você ler esta carta vem buscar ela para passear com você, pois ela fala quase todos os dias de você e também conhecer o beijo gelado que você mandou em uma das cartas.”

“Espero sinceramente que nesse ano inteiro você tenha se divertido tanto quanto a nossa filha. Me impressiona como ela aprendeu coisas importantes e quando lhe perguntavam: quem te ensinou isso? A resposta era quase sempre a mesma, foi o Fernandinho.”

“Nós gostaríamos que você fizesse uma viagem para o fundo do mar com o seu submarino é claro. Temos curiosidade em saber o que existe lá em baixo, porque a água do mar é salgada?”

“Em casa nós pais também acabamos nos aventurando, aprendendo um pouco do mundinho e das viagens do aventureiro. Muitas vezes, aprendendo curiosidades, desafios, imaginação, até pesquisando, fabricando aquilo que ele estava passando em suas cartas de recado.”

“Além de um grande amigo para o nosso filho foi um grande mestre, obrigada, um abraço e que você continue ajudando mais crianças a viajarem, ensinando o interesse pelos estudos.”

“Em casa gostamos de perguntar onde você está e escutar com detalhes, o que ela nos conta de suas viagens, visitas e descobertas. Valeu muito sua amizade e ensinamentos, isso com certeza ficará gravado em suas mentes para sempre.”

“Você é um personagem muito importante para o aprendizado das crianças, que demonstraram mais interesse devido as suas aventuras, trazendo novidades para o nosso filho e seus coleguinhas que ficaram ansiosos em conhecer animais da Amazônia, da África, dos Polos, enfim do mundinho pelo qual você viajou com seu avião vermelho.”

“O Fernandinho teve uma importância muito significativa na vida do nosso filho. Primeiramente colaborou nas brincadeiras, nos sonhos. E principalmente no convívio com as crianças.”

“Estamos lhe escrevendo esta carta para te agradecer por estar participando da aprendizagem da nossa filha. Foste um companheiro inseparável na vida de nossa filha. Um abraço.”

“Esse amigo, nos deu com certeza de que a nossa filha usa o imaginário e a esperança de que a diversão e as aventuras estão mais próximas do que ela imagina. Na nossa época não tínhamos essa ilusão por isso aproveitamos cada minuto da emoção que nossa filha vive das histórias e cartas.”

“Olá Fernandinho, me desculpa não sei escrever muito. Mas quero te agradecer pelas coisas e aventuras que ensinou para as crianças da escola e quero que continue assim.”

“Os animais que vivem na África e no Polo Sul, o que comem, como vivem, que nos encantou e ensinou junto com as crianças um pouco da vida dos animais do nosso país e mundo a fora.”

“Assim que chegava da escola seus olhos brilhavam, contando tudo que aprendera com cores e sabores. Ela gostou em especial de se comunicar pela internet. Foi maravilhoso, inesquecível e mágico atizar a imaginação, ela se sentia realmente fazendo parte dessas viagens. Até eu aprendi muito.”

“Ela chegava todos os dias contando novidades sobre as tuas viagens, você não fazia só parte da escola, como também de nossa casa. Gostei muito do coração que você deu as crianças, está na geladeira, muito obrigado por fazer parte da nossa família.”

“Depois de todas as cartas que você mandou para os alunos a minha filha sabe o que é extinção, os animais que estão desaparecendo e que alguns animais eram caçados por seu valor, sendo assim os animais estão desaparecendo rapidamente.”

“Parabenizo os professores pela ideia, o Fernandinho é simpático e dinâmico e muito querido por todos. Ensinou muito com suas aventuras. O aprendizado da nossa filha para nós foi surpreendente, uma vez que até o início do ano a alfabetização dela era pouca, mas durante este ano com o entusiasmo do “Fernandinho” ela evoluiu a olhos vistos. Não posso elogiar mais porque faltam palavras e papel.”

“Fernandinho você ensinou nossos filhos a conhecer um pouco da vida dos animais e deu-lhes a oportunidade de ir ao zoológico para conhecer de perto cada animal. E vocês professoras deram a iniciativa de uma coisa que irão levar para o resto de suas vidas.”

“Somente temos a agradecer por existir e povoar o imaginário do nosso filho. Agradeço a você por ensinar ao nosso filho a se interessar por livros, por histórias e outras culturas, por conhecimentos gerais.”

“No Polo Sul mostrou como os pinguins vivem e se reproduzem. Foi muito legal fazer o avião e o animal da África, com material reciclável. Obrigado por tudo, um abraço.”

“Fernandinho foi exemplo de vida para as crianças. As crianças aprenderam muitas coisas importantes. As crianças aprenderam que os pinguins comem peixe.”

“Agradeço a você Fernandinho, por conseguir ensinar ao meu filho o verdadeiro valor da amizade, do gosto por saber, de aprender coisas novas, da maneira mais simples, doce e inocente e ao mesmo tempo tão real, seguro e importante, que só você Fernandinho conseguiria fazer por ter espelhado na sua alma o encanto do saber, do ensinar, do educar.”

**ANEXO III – Apresentação das professoras no seminário de encerramento do Projeto Civitas
Educação Infantil 2011**

TRANSCRIÇÃO 9 – 12 de dezembro de 2011 – Seminário de encerramento

L	Falante	Texto
As professoras iniciam a apresentação no seminário de encerramento do projeto Civitas Mato Leitão 2011 com a representação de um teatro (das linhas 01 a 51 as professoras encenam como foi a discussão para decidir o início do projeto em sala de aula)		
1	Prof E	Tem que ser, né? A gente tem que tentar engajar, fazer uma coisa diferente
2	Prof D	Tá, mas a gente nem sabe direito o que é esse Civitas
3	Prof F	É gurias, não sei
4	Prof C	Também não sei. Vamos ter que esperar o primeiro encontro
5	Prof E	Eu ouvi falar que a gente pode criar, trabalhar com personagens, com fantoches com
6	Prof D	Com o Civitas eles construíam cidades e as crianças
7	Prof E	maquetes?!
8	Prof D	É, isso!
9	Prof C	É que não dá para trabalhar esses projetinhos, assim né? Tem que fazer algo diferente
10	Prof E	Tem que ser pra idade dos nossos alunos
11	Prof F	O que a gente vai trabalhar então?
12	Prof C	Não sei
13	Prof E	Literatura, de repente outras culturas. A gente pode pensar em alguma uma coisa
14	Prof C	Pois é
15	Prof E	Que se encaixe durante o ano
16	Prof C	Prof D, tu lembra que tem um livro que a gente trabalhou faz um tempo, acho que há uns três anos que a gente trabalhou na nossa turma, que ele viaja
17	Prof D	Ah... <i>As Aventuras do Avião Vermelho</i> ?!
18	Prof C	Sim. A gente tem na escola, vocês conhecem?
19	Prof E	Tem na escola?
20	Prof C	Sim
21	Prof F	Não, não, não conheço
22	Prof C	Ah não, mas eu vou lá buscar então, vou lá buscar para vocês conhecerem, espera aí
23	Prof D	O livro é muito show, muito legal mesmo
24	Prof C	Gurias, é esse aqui ó, <i>As Aventuras do Avião Vermelho</i>
25	Prof F	E para a idade deles dá certo?
26	Prof C	É, a gente teria que achar um jeito
27	Prof D	Ele é um pouco extenso. Talvez trabalhar um dia de cada vez e
28	Prof E	Mas como é que é essa história, me conta aí Prof D
29	Prof C	Tá Prof D, conta aí um pouquinho a história para elas, não consigo lembrar de tudo
30	Prof D	Pois é... <i>As Aventuras do Avião Vermelho</i> conta a história de Fernandinho, um menino muito travesso. Preocupado com a desobediência do filho, o pai lhe comprou um livro de presente. Todo feliz, Fernandinho passava as tardes lendo as histórias do livro. A que ele mais gostava era a do valente Capitão Tormenta que percorria o mundo com o avião vermelho. O menino então decide que quer ser aviador. Fernandinho ganha outro presente, vocês nem imaginam...

- Um avião vermelho! O menino agora pode brincar de ser capitão tormenta. Então, acompanhado de seu amigo ursinho e do seu boneco chocolate ele passeia pela lua, pela China, pela África e chega até na Índia. No percurso enfrenta relâmpagos, ventanias e até um exército de tico-ticos. Os viajantes ainda vão parar no fundo do mar onde o aviãozinho se transforma, vocês nem imaginam no que... Num submarino. Em *As Aventuras do Avião Vermelho* a imaginação comanda as viagens, cria os perigos e soluciona as mais emocionantes peripécias. O livro traz a marca do estilo divertido e emocionante de Érico Veríssimo, um dos importantes escritores da literatura brasileira, ele é o autor do livro *O Tempo e o Vento*, e as belas ilustrações são de Eva Furnari
- 31 Prof F Ai que lindo
- 32 Prof D Legal, né?
- 33 Prof E Muito legal essa história
- 34 Prof C É esse aqui o livro, e tem um outro livro com outras ilustrações também
- 35 Prof D É muito legal
- 36 Prof E Mas, como é que a gente vai começar isso, porque tem que ser de um jeito que as crianças fiquem curiosas, para instigar, sabe?
- 37 Prof F Não só contar a história, né?
- 38 Prof C Não, só contar assim, não dá! Olha, uma vez, eu não me lembro mais direito, mas foi lá na escola, a gente pegou e o personagem da história distribuiu carta para as crianças, não sei como é que a gente podia fazer
- 39 Prof D Podia ser de mandar cartas
- 40 Prof C Tá, e quem escreve as cartas?
- 41 Prof D Quem sabe o menino Fernandinho para mandar as cartas? Por que ele é viajante
- 42 Prof C Ele escreve a carta?
- 43 Prof D É, ele manda para as crianças.
- 44 Prof E E a gente que escreve a carta
- 45 Prof C Aí nós que vamos escrever a carta?
- 46 Prof D É, mas é o Fernandinho que
- 47 Prof C É o Fernandinho que escreve?
- 48 Prof E Vamos escrever uma carta?
- 49 Prof C Vamos, como é que a gente começa?
- 50 Prof E Vamos tentar imaginar como eles pensariam
- 51 Prof C É, como é que uma criança viajante iria escrever a carta? Tá, vamos tentar escrever a carta
- 52 Prof F Bom, então depois de muitas ideias veio a primeira carta, onde tudo começou, lá em 21 de março de 2011. E chegou a carta:
 “Olá criançada do nível 6, fiquei sabendo que vocês são crianças muito curiosas e inteligentes. Quando eu tinha a idade de vocês eu também desejava conhecer muitas coisas e lugares, por resolvi convidar você para serem meus amigos, vocês querem me conhecer melhor? Eu quero conhecer vocês, podem me mandar um carta de volta? Por isso vou pedir para a professora de vocês contar a história das *Aventuras do Avião Vermelho*, sabem quem é o personagem principal da história? Sou eu, Fernandinho! Boa leitura e até outro dia. Grande beijo no coração de vocês.”
 E chegou a primeira carta para as crianças.
- 53 Prof E E a primeira carta como, assim, não tinha muito rumo, e a gente não sabia ainda bem certo por onde seguir, agora é a partir do que as crianças iam trazendo para nós. E pra isso, então, a gente trabalhava em rodinha, porque para nós da educação infantil é a maneira que a gente consegue segurar o olhar de cada um, porque nem todos falam, nem todos tem a ideia na hora, nem todos conseguem se expressar, mas a gente pega um olhar, a gente pega um

		sorriso, a gente pega até um devaneio de algum que não está ali prestando atenção no que a gente está falando, mas está longe pensando em outras coisas, numa brincadeira que quer fazer depois. E é um jeito da gente manter eles conosco e tentar tirar dali o enredo para nossa história para o projeto
54	Prof D	É, daí a gente realizava também intervenções pessoais, que a gente ajudava a criança a crescer e se desenvolver. E a cada nova dúvida que surgia no caminho, como se o Fernandinho fosse seguir, perguntávamos para as crianças, e esse diálogo começava pelas cartas. Quando a gente quis saber o que as crianças estavam aprendendo, a gente escrevia na carta e o Fernandinho sempre perguntava “e aí criança, o que vocês aprenderam?”, sobre alguma coisa que ele já tinha enviado, as informações tudo mais... Então, a gente via o que eles aprendiam a partir das cartas que eles escreviam para o Fernandinho, daí na carta que eles escreviam para o Fernandinho eles colocavam o que tinham aprendido e o que chamou a atenção deles naquele momento
55	Prof C	Como a Prof D falou, era uma troca. As crianças mandavam carta, o Fernandinho mandava carta. E essas cartas não eram somente um papel, muitas vezes eram também somente um papel, somente uma carta, no início era assim, mas elas também tinham informações sobre os lugares que ele viajava, imagem dos lugares também
56	Prof E	E as cartas que nós enviávamos também não eram só cartas escritas, porque a criança ali no primeiro momento ela não escreve, nem sempre a gente tinha o tempo de escrever no quadro, mas elas desenham
57	Prof C	É, muitos deles enviaram desenhos para ele e ele retornava os desenhos com uma figurinha ou uma mensagem
58	Prof D	Como se ele tivesse realmente recebido, era muito real, “Como o Fernandinho realmente viu o meu desenho, porque ele mandou uma figura para mim”
59	Prof C	E outra coisa importante é essa troca de figurinhas, rapaduras e outras delícias, e isso mostra o jeito terno que eram escritas as cartas. Porque aí mandavam um beijo no coração, um abraço para todos, sempre perguntava como eles estavam, se estavam bem ou não, e no final agora, vocês vão ver, ele mandava beijo gelado e as crianças “ah, manda um beijo de areia, pra ele saber que a gente brincou na pracinha”, então essas relações eles começaram a fazer durante todo o ano o que foi super importante para a gente.
60	Prof E	Ele também mandava objetos, coisas dos lugares que ele tinha ido viajar. Então, para as crianças isso ficava muito concreto, sabe? “Meu Deus, ele trouxe de verdade, então ele realmente está lá, né gente?” A gente tentava fazer com que a imaginação não fugisse
61	Prof C	Se não tivesse essa relação, esse compartilhar do Fernandinho com as crianças também
62	Prof E	Imaginação e realidade, imaginação e realidade
63	Prof F	Isso, e a cada época que se passava, passava dias ou semana e não chegava a carta e eles já começavam a perguntar “Ta, e o Fernandinho não vai mandar mais cartas? Vamos mandar nós?” e
64	Prof D	“Onde é que ele está?”
65	Prof F	É, onde que ele está, e nisso ocorriam as trocas de a gente escrever para ele e esperar a carta dele, então sempre a secretária trazia a carta e quando ela chegava com o envelope, que era envelope grande, era uma gritaria, uma festa
66	Prof D	Eles começavam a gritar “Fernandinho, Fernandinho, Fernandinho...”
67	Prof F	É
68	Prof E	E as salas são perto
69	Prof D	Às vezes eles ouviam e diziam “Óh, escuta! O Fernandinho” e já estavam alerta
70	Prof C	E também é importante ressaltar que quando viam as cartas, o professor gosta de planejar, ter uma coisa feita, a gente queria fazer um trabalho, fazer um desenho, fazer “não sei o quê”, tipo “O que vocês gostaram da carta?”, e a gente via que não, o que eles queriam era curtir a carta, ler a carta, ler uma duas vezes, olhar as imagens com intensidade. Então, quando vinha a carta, nosso planejamento era estritamente para esse momento, para a gente curtir a carta, ficar com ela
71	Prof E	Pegar na mão, tentar encontrar as letras, tentar encontrar o nome

- 72 Prof D E até as imagens, para eles era muito significativa, quando vinham as imagens “Passa aí professora, nós queremos ver, passa aí...”, aí quando passava eles olhavam e olhavam e eles passavam adiante e ia, sabe? O interesse deles era muito grande
- 73 Prof F Mesmo se a carta chegava de manhã ou de tarde eu tinha que ler, ou se chegasse de manhã, eu chegava para o almoço, tinha que me contar o que estava na carta antes de conseguir almoçar. Era muita animação
- 74 Prof E É, e como introduzir tudo isso no projeto Civitas, né? Porque não é só o nosso projeto da sala de aula, a gente tinha que colocar isso no projeto que estava chegando, que a gente também estudava. O projeto Civitas é vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ligado ao Laboratório de Estudos de Linguagem, que é o LELIC. E acho que o objetivo mesmo é a busca do saber pedagógico, construção para nós professoras na prática e que as crianças se tornem autoras da sua aprendizagem, que possam aprender através da imaginação. E qual o objetivo? Nós tínhamos que conseguir entrar na imaginação também, conseguir fazer isso junto com as crianças. Então para isso, para acontecer isso tudo, nós tínhamos encontros que eram quinzenais e durante os encontros nós conversávamos em roda, como a gente fez aqui agora, nosso planejamento, junto com as meninas, muito dinâmico. Elas tinham uma paciência de ouvir tudo o que a gente tinha para trazer. A rotina da escola, o que cada criança tinha dito, o que a gente pensava sobre aquilo, as nossas indagações, as nossas dúvidas, os nossos questionamentos sobre as leituras que elas davam para a gente ler, que estavam propondo para nós. E aí tinha o Moodle, que era um espaço na internet, que a gente entrava e podia postar algumas coisas interessantes, e era o jeito que a gente fazia as trocas, já que as gurias estavam em Porto Alegre e nós aqui, como é que a gente ia fazer essas trocas, né? Então esse é o espaço, tinha para cada encontro o que iria acontecer
- 75 Prof C O material com os textos
- 76 Prof E É, o material com os textos que nós íamos ler e o que ia acontecer
- 77 Prof C Aqui os momentos importantes, que eram as nossas conversas, a gente postava e qualquer pessoa participante ali, nós, a Prof B e a Prof A, poderíamos fazer comentários
- 78 Prof E É quase como um Orkut, né? A gente tinha o nosso perfil assim, com a nossa fotinho, e a gente ia conversando entre nós, trocando experiências
- 79 Prof C É, aqui está uma parte
- 80 Prof E É, um pouquinho do que cada uma traz
- 81 Prof C Aqui tem a Prof F, que faz um questionamento e a Prof B já responde. E claro, não é só a Prof F que leu, nós todas vamos lendo e muitas vezes postando as idéias para as reuniões
- 82 Prof E Por fim a pergunta delas se tornava uma resposta enorme, por que cada uma tinha algumas coisa para falar, um pensamento e assim que a gente conversava entre nós, ali no ambiente
- 83 Prof D Pois é, nossas viagens. A primeira viagem que a gente fez foi o próprio livro *As Aventuras do Avião Vermelho* que nos sugeriu que seria viajar para a lua, só que a lua do livro era uma lua toda de sorvete, e a gente pensava assim “Até que ponto vamos trazer essa questão da imaginação e da realidade para as crianças?”. A imaginação é do Fernandinho, a lua de sorvete, aquela lua gostosa onde ele parou para tomar sorvete, e a realidade então seria trazer informações reais da lua, eles terem conhecimento de como é a lua, de que a lua é um satélite
- 84 Prof E Não é um planeta
- 85 Prof D É, então todas essas coisas foram muito legais! E eu lembro, assim, que um dia eles tomaram sorvete. A gente fez assim o dia do sorvete e para a gente imaginar que íamos para a lua tomar o sorvete como o Fernandinho fez. Eu lembro que nesse dia eu não trabalhei no turno da tarde, que até então eu trabalhava no turno da tarde, aí a [professora não identificada] pediu para eu trocar e eu troquei. Aí naquele dia que eu troquei, de tarde, eles tomaram sorvete. No outro dia, na sala de aula, um menino veio louco correndo “Prof, prof, tu nem sabe, tu não estava ontem, mas nós viajamos para a lua e comemos sorvete lá na lua”, eu disse “Sério? Era bom o sorvete lá da lua?”, “Muito bom prof, era muito gostoso”, aí a outra menina do lado disse assim “Mas nós não estávamos na lua, tu não sabe que nós estávamos na sala de aula?”, “Nós estávamos sim na lua, tu não estava lá?”, “Não! Eu estava na sala de aula”, dizia ela. Então como tu vê que alguns na imaginação alguns estavam na lua e outros já tinham presente que era só imaginação, então para ela eles estavam na sala de aula mesmo que naquele momento ela tenha imaginado. Para ela contar para mim, ela queria contar que

		estava na sala de aula. E assim era muito dinâmico, um veio todo feliz me contar que estava na lua e ela veio lá e estragou “Mas nós não estávamos, nós estávamos na sala de aula...”, aí tu começa a “Não, foi legal, foi uma viagem da nossa imaginação, a gente comeu sorvete na nossa imaginação...” e tudo assim, eu fui tentando apaziguar lá a discussão dos dois, mas foi muito engraçado! Aí tem essa coisa da imaginação e realidade, as crianças tinham muito presentes as questões da imaginação que eram relacionadas com o Fernandinho, isso elas tinham bem presente, mas o aventureiro também mandava informações reais, então a gente começou a introduzir isso. Elas sabiam que o Fernandinho viajava era na imaginação, mas que ele também mandava as informações reais para eles. Trabalhar o imaginário, a realidade, foi um dos assuntos discutidos durante as reuniões do Civitas, a gente discutiu muito isso sobre o imaginário sobre até que ponto falar sobre a realidade, isso foi muito legal, a gente discutiu várias vezes sobre isso. Como trabalhar essas duas espécies que são importantes para as crianças e também para nós professores, até que ponto nós imaginamos e até que ponto a gente tem a realidade presente, a gente mesmo aprendeu a imaginar. Eu, eu sou bem franca em dizer, eu aprendi a imaginar com o Civitas, acho que até então eu não tinha aquela, não que eu não imaginava, mas, não era aquela coisa. E o Civitas deu na gente tipo uma força que a gente acabava imaginando. Eu chegava um ponto que eu acreditava que o Fernandinho era de verdade, até hoje, que tem uma...
86	Prof C	É, até hoje ninguém me provou que ele não existe
87	Prof D	É, eu ainda tenho minhas dúvidas. E viajar para a lua foi muito marcante para as crianças, tanto que no final do ano questionamos qual o lugar que mais tinham gostado, que o Fernandinho viajou, e algumas crianças falaram na lua. Na lua por que eles comeram sorvete, ela é branca e tem crateras e ele comeu sorvete com estrelas em cima, daí o sorvete era muito bom, “Na escola comemos sorvete e colocamos coisinhas no nosso sorvete”, isso foi uma fala de uma criança... Que eles comeram sorvete na escola, também fizeram como se fosse na lua
88	Prof F	Isso. Então, o Civitas o foco foi a imaginação e não só trabalhar a imaginação somente lá na turma, mas também a nossa mesma assim como a Prof D falou. De início a gente pensou “Como a nossa?”, mas ao mesmo tempo a gente pensou “Claro, né, a gente tem que ser criativo, imaginar para poder passar para eles “
89	Prof E	Imaginar como crianças também, porque as cartas eram feitas por crianças
90	Prof D	É, acho que essa era a emoção, pois quando eles viam que a gente imaginava também, eles conseguiam entrar mais ainda na imaginação
Neste ponto as professoras começam a falar a respeito do grupo de estudos e formação		
91	Prof F	É, acreditavam mesmo. E isso através de muitos trabalhos de literatura, cinema, fotografia, trabalhos variados de artes e artistas, para chegar à imaginação das crianças, então. A poesia esteve presente nas nossas vivências desde o início, no primeiro encontro, foi feita a poesia de Clarice Lispector, não, desculpe! Clarice Pacheco! Foi lida e trabalhada, <i>Poesias por acaso</i> : “Sem expressão estou agora, tento atizar a imaginação, mas ela demora, não consigo pensar em algo que faça rimas, é como querer acertar o alvo com a flecha apontada para cima, não acho um bom assunto, que se organize bem em versos... Mesmo sabendo que o mundo abriu assuntos diversos, coisa chata! Não consigo imaginar, isso quase me mata, por que é horrível não poder pensar, mas espere um momento... Mesmo não tendo um tema, se estas frases vou relendo vejo que há um poema!” Clarice Pacheco
92	Prof C	E com certeza, quem ia nos envolver com a poesia seria Manoel de Barros, que esteve presente desde o início de nossos encontros e até hoje e quando falamos desse contágio, desse envolvimento, falamos Manoel de Barros. E uma coisa, a Prof B sempre nos trouxe Manoel de Barros e nós também levamos Manoel de Barros, de um livro que ele fala do avião, então é algo que nos contagiou, que logo nós lembramos. Então que vem ao encontro, que é <i>A Poesia e o Avião</i> , que é do livro <i>Exercício de Ser Criança</i> , quero indicar ele, por que acho que tem muito a ver com o nosso projeto, do Civitas, do projeto da sala de aula com o Fernandinho e a nossa relação com as crianças. <i>Exercício de ser criança</i> : “No aeroporto o menino perguntou: e se o avião tropicar no passarinho? O pai ficou torto e não respondeu... O menino perguntou de novo: e se o avião tropicar num passarinho triste?”

- A mão teve perjúrias e pensou: será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco, o pai repetiu: com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças...
- E, ficou sendo. Manoel de Barros”
- 93 Prof E E foi assim que nós fomos convidadas a imaginar, brincando com as palavras como Manoel de Barros fez, porque como nós iríamos criar com as crianças? Como é que nós iríamos instigar as crianças, né? À poesia, a imaginar, a viajar, a pensar no inusitado, se nós não tínhamos essa capacidade? Tínhamos, mas estava lá no fundinho
- 94 Prof D Escondido ali
- 95 Prof E Geralmente é isso, a gente se sente um pouquinho presa, e foi assim que nós começamos, trabalhando com o nosso poeta Manoel de Barros, com os livros dele, e tínhamos que fazer poesias. Tínhamos que criar também a partir das leituras dele. Fizemos prosas poéticas, brincamos com as palavras, lembrando coisas da nossa infância, foi muito, muito legal isso por que a gente, nossa! A gente suscitou em nós essa capacidade de criar e cada uma fazer uma coisa diferente, a gente pensava assim “Nossa, que legal que é isso”, cada uma tem um jeito de pensar diferente, cada uma traz uma coisa diferente e a partir disso nós conseguimos trabalhar com as crianças. E aqui tem uma experimentação poética do Manoel de Barros
- 96 Prof C É um livro que está postado no ambiente. E aqui uma prosa poética da nossa colega
- 97 Prof D É, como eu disse, a minha imaginação estava um pouco adormecida, não totalmente, mas um pouco, nesse sentido de escrita, por que eu me lembro que na minha época de colégio eu tinha pavor de escrever histórias e, ah, eu não gostava. E aí chegou o dia que elas [formadoras] trouxeram o tal do livro lá e a gente leu e acabou que ela disse “Tem tema”, “Meu Deus, o que será?”, “Ah, vocês vão escrever uma prosa poética a partir das palavras de Manoel de Barros”, “Meu Deus”, eu pensei, “E agora?”, tinha quinze dias. Nesses quinze dias eu ficava pensando “Escrever sobre a minha infância, o quê?”, era sobre a nossa infância, um momento da nossa infância, e eu fiquei, fiquei, fiquei. Aí, eram terças-feiras os nossos encontros, aí na segunda de tarde eu disse “Não, está na hora de escrever, se não chega amanhã e eu não tenho a minha prosa-poética”, sentei lá então, lá na mesa, e pensei “O que eu vou escrever?”, aí eu comecei a refletir e comecei a escrever:
- “Sabe aquele dia em que o céu fica preto que nem a graxa da engrenagem da carroça velha do meu avô, onde nela aparecem luzes que parecem cordas dançantes na imensidão do céu? E o vento do lado de fora da casa fica cantando e anunciando que as nuvens vão começar a chorar... Talvez, eu não sei, podem ser as lágrimas de Deus derramadas sobre nós. E aqui dentro está tudo escuro, só uma flamejante claridade que sai de um pau de cera que chora pelas bordas. Nossa, que alegria a minha e da minha maninha, era um momento em que nós nos aproximávamos do sofá, velho e surrado, onde a mamãe estava sentada, pronta para começar a narrar aquelas histórias que todas as crianças adoram ouvir, a da Galinha Ruiva, Mamãe Cabra e os Sete Cabritinhos e Os Três Porquinhos. Eram estes os dias que eu mais adorava, rezava para o papai do céu para que chovesse e faltasse a luz lá em casa, para eu e minha irmã podermos novamente ouvir essas histórias. Pois toda a vez que faltava a luz, nós podíamos escutar as mesmas lenga-lengas de sempre e isso se repetiu por muita e muitas vezes. Tenho saudades desses momentos maravilhosos. Mas tenho certeza que eles irão renascer quando eu tiver os meus filhos”.
- Aí a mãe sentava no sofá e eu deitava de um lado e a minha irmã do outro, então a gente pedia “Mãe conta, conta a *Galinha Ruiva!*”, era a primeira de todas, toda a vez era a primeira e aí ela contava e sempre tinha outra maneira de contar e nós nunca cansávamos, depois de grande até, quando faltava luz nós íamos lá. E assim eu espero que um dia eu possa fazer com os meus filhos, para que eles entrem nesse espírito também, porque eu adorava, era para mim marcante, até hoje
- 98 Prof C É, e ali estão os comentários e criações do ambiente
- 99 Prof E É, ela postou a sua prosa-poética no ambiente, cada uma postou a sua, que cada uma teve que interiorizar, a pensar a nossa infância e brincar com isso, criando com coisas com as palavras, então a gente coloca aí uma resposta “Querida Prof D senti bem essas coisas mimosas”

Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito da sala de aula

- 100 Prof F E as aventuras continuaram, então iam chegando as datas comemorativas e nisso chegou a Páscoa “E aí, o que vamos trabalhar, para introduzir e trabalhar junto com a Páscoa?”, então eu e a Prof D no magistério nós éramos colegas e a professora falava muito da Ilha de Páscoa e pensamos “Óh, a Ilha de Páscoa, vamos pesquisar e vamos trabalhar para emendar a Páscoa junto” e nisso a gente foi pesquisar e aprender mais sobre o lugar, e aí o Fernandinho então viajou para a Ilha de Páscoa. E isso foi durante todo o ano, chegavam as datas e nós pensávamos o que combinasse
- 101 Prof D É, combinasse
- 102 Prof E Só que nós não podíamos fugir também do currículo, que exige algumas coisas
- 103 Prof D E também não fugir do nosso projeto
- 104 Prof F É, com certeza
- 105 Prof D Então a Ilha de Páscoa foi assim, não que falasse da páscoa, a gente lembrou da Ilha de Páscoa por que ela tem esse nome, poderíamos trazer alguma coisa até similar, com significado
- 106 Prof C É que isso, só para ressaltar, levou o ano todo, a nossa ênfase foi no projeto, não foi outra coisa, foram as viagens do Fernandinho. A gente ia encaixando com o que vinha, as datas que teriam que entrar no projeto e não o projeto ter que entrar nas datas. Era o inverso, que a gente fez
- 107 Prof F É, então vamos conhecer a Ilha de Páscoa
- 108 Prof C Primeiro lugar, não, segundo, porque primeiro foi a lua
- 109 Prof D E a segunda viagem então foi a Ilha de Páscoa. Uma Ilha misteriosa. Até para nós hoje. Para mim e para a Prof C foi. Eu consegui contagiar ela e ela me trouxe as informações, porque eu não conhecia estes estados, ou que ela tinha sido formada por causa de uma erupção de um vulcão, que hoje é adormecido. É inativo, então quando ela me trouxe isso eu disse “É para lá que nós vamos um dia”, porque foi muito legal, até a gente aprendeu muito com essas informações que o Fernandinho trazia. Que até a gente começou a aprender coisas que até então a gente não sabia. Então, estudar sobre esse lugar foi um dos nossos primeiros exercícios de pesquisa. Foi a partir da Ilha de Páscoa que a gente começou a pesquisar e buscar porque a gente não queria dar a informação errada para a criança, tinha que ser uma informação correta
- 110 Prof E É, porque eles vão levar isso para o resto da vida
- 111 Prof D É, isso vai ficar com eles para sempre, então a gente tinha que cuidar as imagens que a gente ia mostrar para eles, não podiam ser imagens distorcidas, ou que não tinha nada a ver. Tinha que ser correto, eles teriam que aprender correto, por que um dia eles vão guardar, um dia na vida deles eles vão lembrar da Ilha de Páscoa
- 112 Prof F Mesmo que hoje pareça ser difícil a gente estar explicando esses dados para eles, mas com o tempo eles vão lembrando
- 113 Prof D Nem tudo descobrimos, algumas curiosidades eram nossas, como imagens dos nativos... A gente pesquisava em textos, sites, outros blogs. Todos eles falavam de nativos, mas nós não encontramos nada na internet de imagens deles. Então isso para nós, para nós professoras, ficou assim, nós ainda queremos descobrir onde é que estão os nativos deste lugar, porque nós não achamos. Nem que nós tenhamos que ir lá, né prof C? Vamos ter que ir lá procurar os nativos daquele lugar, porque isso para nós ainda é uma incógnita
- 114 Prof E E foi conhecimento novo para as professoras também
- 115 Prof C Com certeza
- 116 Prof E Quem é que aqui conhece muita coisa sobre a Ilha de Páscoa? Ou sabe porque ela tem esse nome? Ela tem esse nome por que foi descoberta no dia de Páscoa, então a gente conseguiu encaixar aí o dia de Páscoa e todo esse conhecimento
- 117 Prof C E outra coisa aqui é também a questão de termos humildade de muitas vezes a gente ter que falar “Não sei!”
- 118 Prof E É, porque algumas crianças perguntavam
- 119 Prof C “Vamos pesquisar, vamos mandar uma carta para o Fernandinho e perguntar”, porque muitas vezes eles faziam perguntas que nós não sabíamos responder

- 120 Prof D E legal daquelas viagens é que a gente trabalhou muito com o globo, com o globo, então a gente acabava mostrando no globo onde é que ficavam os lugares. Então tinham lugares que eles ficavam “Onde prof, Onde que é? Tão pequenininho, tão pequenininho a Ilha de Páscoa”. E a gente dizia que era longe, mas ao mesmo tempo tão próximo do Rio Grande do Sul. Então eles ficavam encantados porque era pertinho deles e ao mesmo tempo era longe, então era muito, muito bom
- 121 Prof E É, então nós estudamos a Ilha de Páscoa e a partir disso a gente pensava assim “E agora, para onde nós vamos? O que pode ser que cativa as crianças, agora?” Então tinha toda uma questão do ambiente, em função do Ano Internacional das Florestas que era o ano de 2011 agora. Então nós pensamos em ir para a Amazônia, claro que não só em função de ser o Ano Internacional das Florestas, mas a mídia iria tratar sobre esse assunto, mas assim as crianças poderiam também trazer coisas, porque ao olhar televisão, ou olhar um filme, eles teriam muita coisa para compartilhar conosco. Porque era isso que nós esperávamos também, a troca entre as crianças e isso também é muito importante, essa é a realidade deles também
- 122 Prof D E olha que eles trouxeram muitas coisas, muitas coisas. Os próprios pais ficaram muito envolvidos nesse projeto e ajudavam os filhos assim, em casa procuravam informações, ou até escrever cartas para o Fernandinho
- 123 Prof E Fomos para a Amazônia, descobrimos muitas tribos e também tivemos que focar alguma coisa aqui, porque a pesquisa, assim, aqui nesse ponto foi muito grande para nós e tentar se encontrar ali e buscar um mundo para as crianças
- 124 Prof C Foi uma das, só para completar, a gente ficou mais tempo pesquisando e tentando achar um rumo, quando fomos para a Amazônia
- 125 Prof E Extrair o essencial, nesse sentido
- 126 Prof F É, e ainda teve a questão do dia do índio e do dia das mães
- 127 Prof C É
- 128 Prof F Dia das mães, dia dos animais
- 129 Prof E É, tem que ser, porque tem a lei que pede que nós trabalheis isso em sala de aula
- 130 Prof C É, como a gente já falou, desde o início, aqui no nosso bate-papo, a gente não ia se contentar em ficar trabalhando o dia do índio e da índia com as crianças. Tinha que ser algo diferente, então a gente estava pesquisando uma tribo que
- 131 Prof D Pesquisamos várias tribos, até chegar ao ponto de
- 132 Prof C Várias tribos, para encontrar uma que
- 133 Prof E Aí encontramos lá no Vale do Javali a Tribo de caráter Matiz, que é uma tribo diferente, que se caracterizava com algumas tatuagens no rosto, porque é assim que eles se identificam na floresta. Cada tribo tem uma personalidade, uma forma de se caracterizar
- 134 Prof C É, isso não é pintado, é tatuado. E assim, são linhas, de um lado tem seis, e do outro, oito. Nunca são linhas iguais de um lado e do outro. Então a gente também aprendeu um monte de coisas
- 135 Prof E E aí o que era importante para as crianças, então? Conhecer os animais, conhecer a floresta. E até as crianças se encantaram com os animais. E então nós pesquisamos muito. E depois dessa aventura do Fernandinho ficou mais nítido, para nós professoras, para onde seguir a viagem, com o interesse de estudar e pesquisar os animais do outro lado do mundo. Aí a gente se achou, são os animais. Eles vão gostar de conhecer de aprender, aí a gente pesquisou muita coisa e conseguiu encaixar até com o dia das mães, trazendo um teatro que explicava como os índios cuidam dos animais e como cada animal cuida do seu filhote. Então os pais conseguiam estar por dentro do nosso projeto de sala de aula e entender o que estava acontecendo, porque as crianças falavam em casa sobre o que estavam aprendendo, e não deixava de falar dessa coisa da mãe com o filho
- 136 Prof D Foi um trabalho muito marcante
- 137 Prof E Foi muito bonito aquele trabalho lá com as crianças, aquele teatro
- 138 Prof D E eles falavam, assim, bem normal o texto, como se estivessem falando. Então foi muito legal, tanto que estes animais, quando eles desenhavam, a gente dizia que eles poderiam escrever o nome do animal como eles sabiam, e tudo tinha que ser “Arara-Una”; “Bicho-

		Preguiça”; “Macaco-Barrigudo”; “Peixe- Arara...”, como é que é?
139	Prof F	“Ararawana”
140	Prof E	E o teatro foi construído em cima da fala das crianças, assim, do que eles traziam. E essas são as produções deles, em relação ao que foi estudado
141	Prof C	E as crianças mandavam as cartas de volta para o Fernandinho e ficavam pedindo mais imagens da Amazônia, e mais, e mais, e mais. Aí o Fernandinho mandava imagens, explicando sua viagem, perguntando como as crianças estavam. Enfim, compartilhando curiosidades. E aqui, foram muito interessantes essas duas imagens, porque essa aqui é a Vitória-Régia, tirada de baixo. Então a gente também tinha essa preocupação, de trazer uma imagem diferente que não era aquela imagem estereotipada, que se vê só de cima, mas também ver de baixo
142	Prof E	Uma imagem instigadora
143	Prof C	No Boto Cor-de-rosa também. E aqui, assim, para tentar explicar, a gente sempre cuidou muito das imagens escolhidas, das espécies que a gente pesquisou e das informações, isso para que todo mundo aprendesse, as crianças, as professoras, a escola também, porque ficava exposto no mural, e o Civitas também, aprendeu a diferença entre o jacaré e o crocodilo. E também, a gente sempre tentou falar do jeito certo, por exemplo, a gente poderia chamar o jacaré de jacaré, mas não, aquele jacaré é o Jacaré-Açu, que é o jacaré da Amazônia, que é diferente do jacaré daqui que é... Então tem esses termos certos para usar e as crianças foram pegando isso. Mas, também, se não estivessem falando corretamente, não era isso. Mas a gente não queria dar informações incorretas e nomes que não fossem o certo, né?
144	Prof E	E as crianças trazem perguntas. E a gente também tem que saber para dar a resposta correta. Porque eles querem saber
145	Prof C	E aqueles dias uma história, tanto é que instigou tanto que uma semana ou duas nós contamos uma história, e no meio da história estava escrito “Caminho sinuosos” e as crianças “Prof, o que é <i>caminhos sinuosos</i> ?”. Então essa curiosidade foi instigada em outras questões, nós levamos algumas, mas outras eram trazidas por eles também. Como o Boto Cor-de-rosa, que a gente descobriu, todos nós, que é um mamífero. A gente teve que pesquisar como nasce esse mamífero, e descobrimos que é da calda e que toma leite, e o leite é rico em gordura. Todas essas coisas também. Que a gaivota que come pingüim, ela é onívora, então eles perguntaram “Prof, o que é onívora?”, então a gente teve que ir lá na internet pesquisar o que é onívora
146	Prof D	E isso é a importância dos computadores que chegaram na sala
147	Prof E	É que com o tempo nós ganhamos computadores que chegaram na nossa sala
148	Prof C	É, já estou adiantando algumas coisas que para frente para tentar entender como é que a gente foi usando durante todo o projeto. A hiena, por exemplo, parece ser um animal feio, nojento, por comer restos de carne, carne podre na verdade, mas foi essencial falar da questão do habitat, o quanto cada animal é importante para cada espaço e quanto nós também somos importantes nesse espaço em que a gente vive, então não é porque o animal era nojento, era feio, que a gente acabava não mostrando. O jacaré e crocodilo, que a gente já tinha falado, também tivemos que pesquisar. Só para o pessoal saber, a diferença entre o jacaré e o crocodilo não é o tamanho e sim o quarto dente. Então são coisinhas que a gente foi pesquisando, o jacaré é daqui e o crocodilo não tem no Brasil, só se for no cativeiro, zoológico. Então, tudo a gente teve que pesquisar, ir atrás
149	Prof E	Até porque eles perguntavam, não era a gente que trazia “É assim e deu”, eles iam instigando, eles queriam saber como é que cada animal se reproduzia, onde ele vivia, o que um comia, se andavam em grupos, bandos ou sozinhos, onde dormiam
150	Prof C	Acho que não fala aí, que também teve essa questão de se era mamífero, carnívoro, também teve muito disso, agora eles já sabem o que é um carnívoro, o que é um mamífero, isso já está bem destacado. E de todas essas questões ali e outros exemplos, foram perguntas das crianças, a gente não levou por conta, algumas coisas a gente levou, mas essas foram eles
Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito do grupo de estudos e formação		
151	Prof F	Até, às vezes, a gente tentava imaginar “Para onde a gente vai”. E vinham conforme a curiosidade deles as cartas. E aí, no espaço virtual, mais um teminha de casa

152	Prof D	Fazer, cada uma, uma experimentação
153	Prof F	É, cada uma escolher uma linguagem e usar para fazer um mapeamento poético, de forma poética, do que as crianças já estavam aprendendo, o que sabiam e o que a gente queria que aprendessem. E aí cada um se expressou de um jeito e, no meu caso, eu fiz um cartão gigante e cada um me disse o que aprendeu e eu escrevi. E cada professora fez um mapeamento de forma diferenciada. Aqui meu cartão gigante então
154	Prof C	E aqui a gente vai partir um pouquinho para a teoria, que eu acho que é fundamental, para a gente poder tentar também entender o porquê da escolha da imaginação, até a Prof B veio com essa idéia da imaginação e a gente poderia ter cortado, “Não, a gente não quer estudar sobre a imaginação, a gente quer estudar, sei lá, sobre o brincar”, qualquer outro assunto. Isso não foi nos imposto. A gente acabou aceitando e foi maravilhosa essa aceitação, porque veio ao encontro com o que a gente trabalhava. Como a gente já colocou, trabalhamos com o texto de Ítalo Calvino, do livro <i>Seis Propostas para o Próximo Milênio</i> , essas falas que estão aí, são do livro, são citações, por isso a gente deixou dessa maneira. Então tem algumas indagações dele que a gente quer ir comentando, que acho que é bem importante para a gente. E ele já começa dizendo assim “Que futuro está reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar-se imitação da imagem?”. Vivemos numa civilização que a imagem está a mil, e de que maneira essa imaginação individual, de cada um, de cada criança
155	Prof E	Como cada criança vai construir a sua forma de imaginar, criar, se a mídia é muito intensa, né? Os desenhos animados, é tudo muito estereotipado. Como cada um vai conseguir pensar do seu jeito, criar do seu jeito?
156	Prof C	E aí ele tem uma citação, uma teoria, em que ele fala da questão do poder de criar imagens em absentia, que a gente vai explicar depois um pouco melhor. Como é que isso vai se desenvolver nessa humanidade, né? Se a gente está cheia de imagens pré-fabricadas. “Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura. A possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas”. Nós podemos pensar antigamente nossos avós, ou há poucos anos, dez, quinze anos atrás, como eram as imagens da nossa civilização e como são essas imagens hoje. É, nem precisamos ir tão longe
157	Prof E	Retroceder tanto
158	Prof C	Tanto é que a gente é bombardeada por uma quantidade de imagens!
159	Prof E	Por um modelo também. Um modelo de beleza, um modelo do que é certo, do que é errado. Como sair disso e deixar as crianças e nós mesmos consigamos pensar diferente, não se limitar a isso
160	Prof C	Ele coloca que “Na nossa memória se depositam, por extratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é dada a vez menos provável que uma delas adquira relevo”. E ele vai trazer algumas de suas vivências. Ele vai falar dessa questão dele, do imaginário, como ele também se constituiu. “Estamos correndo perigo de perder uma faculdade humana mental, a capacidade de por em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas, de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros de uma página branca e de pensar por imagens”. A gente poderia fazer esse exercício, de tentar imaginar de olhos fechados, algo que a gente consegue pouco, porque parece que a gente tem que estar sempre correndo atrás dessa civilização de imagens. Aí ele fala da experiência dele, da formação individual dele, que ele já era um filho da civilização das imagens, ainda que estivesse em seu início, mas estava muito distante dessa realidade. O primeiro mundo imaginário dele foi ver as figurinhas do colega, que eu não sei pronunciar o nome. Aí ele coloca que o período decisivo para ele foi dos 3 aos 6 anos, antes de aprender a ler, aí nós paramos no Civitas e começamos a nos questionar, a refletir muito, foi um parágrafo do qual a gente discutiu e ficou pensando, principalmente no próximo. “Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série, de um número a outro, contando mentalmente para mim mesmo as histórias, cujas cenas interpretava cada vez de uma maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios. Mas, quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima, aqueles versos simplórios de rimas emaranhadas não forneciam informações inspiradoras, eu preferi ignorar as minhas escritas e retornar a minha ocupação favorita, de fantasiar em cima das figuras imaginando a continuação”. Talvez por isso que ele seja um escritor da literatura

- mesmo, porque ele sempre teve isso. Isso foi bom para a história dele que ele conta no texto. E o Fernandinho, o que tem haver com isso?
- 161 Prof E É
- 162 Prof C Que o Fernandinho tem haver com toda essa teoria?
- 163 Prof E Como que nós íamos trabalhar com a imagem do Fernandinho com tanta imagem disponível, com tanta gente dizendo o que é certo e o que é errado, como se vestir, como andar, como ser, como não ser
- 164 Prof C E aí quando ele questiona sobre essa imagem em absentia, a gente até já tinha estudado, mas retomamos com a Prof B, até a gente ter algumas, certezas eu não diria
- 165 Prof D Clarezas
- 166 Prof C Clarezas, e então acho que foi o que ela [formadora] nos colocou “Acho que essa relação é potente, foi nesse sentido que trabalhamos, quando Calvino escreve sobre visibilidade, na sua lista de valores a preservar no próximo milênio, está falando sobre preservar essa capacidade humana de ver de olhos fechados, de pensar por imagens, de criar imagens em absentia, ou seja, é a ausência de um referente, imagens que escapam das imagens já prontas que encontramos no mundo, pois constituem-se como criação da ordem de uma imaginação que não é efetivamente uma simples cópia da realidade, mas que é criação”, e no próximo parágrafo ela vai colocar que a gente fugiu desse Fernandinho, personagem do livro, ele contou a história, mas a gente não ficou
- 167 Prof E Restritas ao livro
- 168 Prof C A gente não ficou com essa imagem do Fernandinho aqui
- 169 Prof E Tanto que quando a gente instigava as crianças elas diziam “Ele é pequenininho assim” ou “Não, ele é maior, porque ele já sabe ler”, “Ah, ele é assim”, “Ele é assado”, cada um tinha a sua criação de como é Fernandinho
- 170 Prof C Tanto é que, aí eles começaram a dizer “Prof, mas no livro ele está assim”, “Tá, o livro é uma ilustração. Quando vocês estão desenhando, vocês ou o colega, ele é assim de verdade?”, “Não prof, a gente só fez o desenho”. Então eles sabiam que isso era ilustração, tanto é que a gente mostrou o outro livro também que é diferente e que tem outra ilustração, tem uma outra imagem do Fernandinho. Então tinham que entender que isso era uma ilustração de um livro. Mas, como é o Fernandinho?
- 171 Prof E Assim como existe o desenho do Pica-pau que a gente sabe que não é o mesmo Pica-pau como o de verdade que vive na floresta, não é igual ao desenho. Então eles tinham que pensar nisso, fazer sua própria criação
- 172 Prof C E não tinha como não finalizar esse texto, do Ítalo Calvino, que ficou muito significativo para nós, “a imaginação como repertório do potencial, um repertório de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido”. Mais ou menos nesse foco, nessa linha assim que a gente foi trabalhando
- 173 Prof D E depois de tantas reflexões sobre o que a Prof C falou a respeito de imaginação, realizamos mais uma experimentação poética, foi muito legal, pois elas trouxeram um videozinho sobre *A Maior Flor do Mundo*, então o personagem do videozinho fez algo maior que o seu tamanho. Aí elas chegaram e disseram assim “Agora vocês vão escrever uma história onde o personagem irá fazer algo maior que o seu tamanho”, pronto. Ali estávamos nós de novo, como? Quem seria o nosso personagem? Tanto que aqui, foi a Prof C que escreveu *A Menina que Brincava com as Palavras*, cada um criou a sua história e todas foram diferentes, todos os personagens fizeram algo maior do que o seu tamanho, então foi muito legal por que a gente, aí já era bem visível que a gente já tinha a nossa imaginação bem afiada, a gente já estava bem, estava tudo fervilhando, então era mais fácil, mesmo que às vezes a gente demorava para escrever, a gente dizia “Já escreveu?”, “Não eu ainda não escrevi”, mas a gente foi indo, foi indo e chegava em cima da hora e a gente escrevia. Foi muito legal, cada um fez da sua maneira e histórias diferentes e o personagem era bem legal. Aí a gente teve que seguir viagem, qual o lugar do mundo que despertaria a curiosidade infantil? Então fomos perguntar para as crianças respostas sobre que livros pesquisar, estudar e problematizar com e no grupo e isso seria através das cartas. Através delas que as crianças se comunicavam, conversavam e compartilhavam suas dúvidas e anseios com o Fernandinho, é tudo que a gente já falou que as cartas foram nosso caminho. A gente tinha uma dúvida e mandava as

		cartas para o Fernandinho e ele mandava as respostas. Então a gente fazia essas trocas e isso foi ocorrendo de forma tão tranquila, tão natural que foi, foi muito legal
Neste ponto as professoras retomam a respeito da sala de aula		
174	Prof E	É, e como escrever cartas com crianças que não sabem escrever? Então nossas cartas eram escritas de forma coletiva, nós na nossa rodinha sentávamos e começávamos “Como a gente pode começar a escrever a carta?”, “Ah prof, pode ser assim, olá Fernandinho, como você está?”, então eles aprenderam a linguagem de uma carta, como se escreve uma carta, pois tem um jeito diferente não é como a gente conversa com o coleguinha assim. E também, cada um ia falado uma frase e a gente ia colocando no quadro e eles iam corrigindo “Não era isso, era aquilo...” e iam trazendo a informação do jeito que eles queriam passar para o Fernandinho e assim foi acontecendo a alfabetização, não que o nosso objetivo fosse alfabetizar, fazer alfabetização com a educação infantil, mas isso foi acontecendo, pois assim eles foram conhecendo as palavras, juntando as letras aos poucos. E nosso objetivo é, não é com intuito de ensinar a ler e escrever, mas é um processo ético e estético no ato de educar, pelo fato de não saberem escrever não ficavam abreviando palavras e escrevendo de forma incoerente, não era assim, a gente tentava ensinar sempre de forma correta, como se fazia, para eles. E aí um pouquinho de como que era a nossa ação. Quando a professora contava a carta, eles ficavam curiosos, observando as imagens, provando o amendoim que veio junto com as cartas. Este tratamento manifesta palavras de como a criança sentiu-se neste momento que eram admiração, poesia, imaginação e Fernandinho. Então isso que a gente pegava deles, cada olhar, muito importante
175	Prof C	É e nessa imensidão de tantos, de admiração e de ternura, de querer ouvir novamente, como a Prof F falou, eles queriam ouvir de manhã e de tarde queriam ouvir de novo. Estão inteiros na contemplação do olhar, a gente via a segurança deles nesse jeito que eles olhavam, mas, a cada instante a cada interrogação, eles estão aprendendo a olhar. Como diria Galeano nos seus livros, no livro <i>Dos Abraços</i> , que a gente tem essa parte, que me chamou muita atenção que a gente levou no Civitas, “Diego não conhecia o mar, o pai Santiago o levou para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul e o mar estava do outro lado das dunas altas esperando... Quando o menino e o pai viram o mar se encheram de tanto fulgor que o menino ficou mudo de beleza e, quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai, me ajuda a olhar”. E a nossa função também é ajudar a olhar e as crianças também nos ensinaram a olhar e isso que foi o mais importante de tudo para a nossa formação que a gente aprendeu a olhar isso de um modo diferente e olhar o mundo de um modo diferente
176	Prof E	Pequenas coisas que a gente não dá atenção, mas que para eles eram relevantes, isso foi muito importante
177	Prof F	E é claro que em uma brincadeira na pracinha, ou no final de semana, passava um avião, passou um avião “Fernandinho, Fernandinho...”, se passava no fim de semana “Prof, o Fernandinho passou lá em casa”
178	Prof E	Sempre era o Fernandinho, eles ficavam espiando
179	Prof F	Qualquer avião era o Fernandinho, ou se tinha na TV era o Fernandinho, então ali em cada momento. É incrível cada olhar inusitado das crianças, cada traço deixado no papel é uma mágica, o sorriso encanta a todos, o manuseio da argila, a modificação da matéria através do corpo, cada nova descoberta, cada aprendizagem se tornou um viver singular e ao mesmo tempo coletivo, um viver sempre intenso e apaixonante
180	Prof D	E aí chegou. Onde será que o Fernandinho vai agora? Aí a gente resolveu que as crianças iriam escrever uma carta e aí perguntavam para ele “Fernandinho, onde é que tu vai agora?”, e a gente observou que nas duas cartas, tanto na do 6A como na do 6B, apareceu a África, então isso foi uma alavanca “É para lá que nós vamos”, porque os animais estavam tão presentes e era isso que eles queriam “Vamos para a África que lá vai dar certo”, e aí a gente foi. Então resolvemos ir para a África, uma decisão unanime, sem dúvidas, sem receios, cheia de empolgação e curiosidades. Assim, Fernandinho, as crianças, as professoras e o Civitas foram, com o seu avião vermelho e com sua imaginação, para este lugar cheio de mistérios
181	Prof E	E aqui algumas imagens da África, dos animais que eles tanto adoravam, conheceram coisas diferentes, tão longe daqui, mas para eles tão significativo
182	Prof D	As crianças ficaram encantadas com o material e descobriram várias coisas e fizeram lindos trabalhos, cada um com sua singularidade

183	Prof E	Falar um pouco dos recursos, ali a gente estava no computador olhando alguns videozinhos sobre a África é tão real para eles
184	Prof F	E durante esse momento da África vem o dia dos pais e, novamente, o que fazer? Animais da África, dia dos pais, ficou meio. Então tratamos um teatro, olha lá, fizemos um carro de safári na África, falando falas sobre a maneira em que vivem os animais e os cuidados. E sempre aproveitando as falas que eles falavam durante a aula
185	Prof E	O que eles traziam
186	Prof F	O que eles tinham aprendido mesmo
187	Prof C	Fizemos uma enquete e perguntamos antes “O que vocês aprenderam de cada animal, e eles foram falando” e a gente conseguiu. As falas do teatro e as falas das crianças
188	Prof E	Ter que imaginar e criar um teatro, pois está ali vivo acontecendo no nosso dia-a-dia, no nosso projeto, e tão simples. E uma coisa sempre diferente
Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito do grupo de estudos e formação		
189	Prof F	Agora um tema grande! Fazer nosso memorial, de tudo o que a gente já passou com o Civitas durante o ano
190	Prof C	É, isso era na metade do ano
191	Prof F	Na metade do ano então, cada uma fez também do seu jeito, com todas as informações e idéias do que a gente aprendeu durante o ano
192	Prof C	Ali foi o que a Prof B falou que não tinha como a gente colocar no ambiente, porque era extenso, eram folhas e mais folhas as visões do nosso memorial
193	Prof E	Que nós escrevemos tanto sobre o que as crianças faziam na sala, nosso projeto ali com as crianças e sobre o nosso trabalho das leituras, dos livros, das produções e de como isso tinha sido construtivo para nós na sala de aula. Então tinha que ser uma coisa com um pouquinho de cada. Então imaginação e cultura, um pouquinho mais de teoria, um pouquinho mais das nossas conversas, nossos trabalhos com o grupo. Com as viagens do Fernandinho conhecemos várias culturas e vários modos de conviver com o outro, com a natureza e com os animais. Essas discussões foram muito relevantes para os nossos encontros do Civitas
194	Prof C	A gente discutiu a questão da tolerância.
195	Prof E	E essas são questões que acontecem não só na nossa escola, eu acho. O que é preconceito, o que é cultura, por que tolerância? Acho que esses assuntos poderiam ser intermediados na sala de aula, porque acontece, né? As crianças deixam transparecer isso, como a gente iria mediar esse assunto trabalhando no Civitas?
196	Prof C	E a gente foi se pautando em algumas teorizações, que acho que foram super importantes para a gente, e algumas delas a gente vai colocar, não vai falar sobre todas, é só para a gente ter uma ideia. A gente coloca aqui o texto, <i>Cultura um Conceito Reacionário</i> , que ele coloca alguns conceitos de cultura, só para a gente ter uma ideia
197	Prof E	É, ele traz os conceitos
198	Prof C	Porque a gente não poderia ficar falando de cultura e cultura sem ter também algumas fundamentações teóricas
199	Prof E	E é também uma coisa bem complexa, como é que a gente vai dizer o que é cultura realmente
200	Prof C	E aí também trabalhamos com o texto, com tradução da Prof B, do grupo do Civitas, que era um texto em francês de uma revista que é <i>Por uma Pedagogia Cultural</i> , que foi essencial para gente poder discutir várias questões, nesse texto a gente gostou de inúmeras idéias, mas teve uma que não nos foi, assim, muito interessante. Daí coloca que, por que crianças iriam se interessar por culturas diferentes? E em especial ela dá o exemplo da África. Desde então a gente começou a discutir, gostamos de muitas coisas do texto, mas aquela, né, foi para dar mais discussões ainda
201	Prof E	E um olhar como um ponto crítico, nós tínhamos que ser críticas ao texto, saber que nem tudo o que vem é para firmar um encontro do que a gente está pensando, está levando como certo, do que a gente está respeitando e levando para as crianças
202	Prof C	Essa questão da cultura e da imaginação me levou bastante tempo nas nossas discussões, tivemos três ou quatro encontros de fundamentação, também tivemos vídeos de artes onde observávamos e mostrávamos uns para os outros o que a gente estava vendo, então trouxemos várias coisas, várias postagens. Como as postagens ali do lado. E tem algumas

		questões que são importantes da gente colocar, que a questão da cultura e imaginação, dos costumes, nós tivemos vários encontros que foram essenciais para compreender que a imaginação pode ser um motor que move a relação das crianças com as culturas que estudam. Com a imaginação, pode sim, crianças que moram no Brasil estudar animais da África e falar dos que ainda não viram. Assim as crianças têm condições de estudar tudo, pode ser a África Sem dizer o que é certo ou o que é errado
203	Prof E	
204	Prof C	Aqui também tem algumas postagens que nós colaborávamos, a Prof E colocou sobre o folclore, lendas. Então, foram surgindo várias questões
Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito da sala de aula		
205	Prof F	Então, depois de muito trabalhar a África, “O que vamos trabalhar agora?” Aí, junto com isso as datas comemorativas, o 20 de setembro, Revolução Farroupilha, aí pensamos “Não, vamos contar para o Fernandinho o que a gente tem aqui na nossa cultura”
206	Prof E	Porque ele sempre nos trazia coisas diferentes e agora ele tinha que conhecer o lugar onde nós moramos, o que nós temos aqui, os nossos animais, o nosso folclore que é tão bonito
207	Prof F	Aí desse modo, planejamos que seria interessante de as crianças falarem e escreverem sobre o lugar que vivem, antes do Fernandinho seguir viagem, agora as crianças iriam ensinar o que sabiam para o amigo. E nisso foram feitas cartas e foram estudados animais aqui da região
208	Prof C	Aproveitar para contar sobre a visita ao zoológico
209	Prof F	É, para o zoológico. Curiosidades, aí fizemos uma caminhada pela cidade
210	Prof C	Em Mato Leitão
211	Prof F	E contando um pouco sobre toda a cultura gaúcha e do município mesmo, contando para o Fernandinho. Aí o passeio pelo zoológico, que foi um momento único e aguardado com muita expectativa mesmo, era a primeira viagem deles sem os pais, só com as professoras, foi um desafio. Até para a direção, sair assim sem os pais
212	Prof D	Foi um susto, né?
213	Prof E	40 e poucas crianças
214	Prof F	Aí as 4 profes e 42 alunos, como fazer, né? Mas foram mais profes junto, para ajudar. Mas foi muito bom
215	Prof D	Eles estavam a mil e curiosos
216	Prof F	Muita felicidade assim, eles se realizaram vendo os animais
217	Prof D	Porque eles estudaram. Eles estudaram a África, então foram muitos animais dos que eles estudaram eles encontraram lá
218	Prof E	Aí que o Fernandinho vinha junto, tentando conhecer o que as crianças diziam para ele, tentando conhecer o João de Barro, o Quero-quero, os animais, o galpão crioulo, ficou muito curioso para saber como que era andar de cavalo e tomar o nosso chimarrão. E a gente acabou descobrindo ainda aqui no Rio Grande do Sul a reserva do Taim, que é um lugar muito bonito e tem animais típicos aqui do Rio Grande do Sul, e aqui nós temos algumas imagens da andorinha, da capivara, do Lobo-Guará. Aí eles faziam umas suposições até para a gente trabalhar contos de lobos, porque eles não deixam de criar, de imaginar, de viajar nas histórias. O grupo adorou saber que o Fernandinho se interessou e gostou de conhecer o Rio Grande do Sul, de ter até sobrevoado nosso estado e ter parado para conhecer a reserva do Taim, dessa forma ele conseguiu descobrir e conhecer os lindos animais que vivem aqui, suas peculiaridades, o jeito de viverem com a vegetação, totalmente diferente da savana que recém havíamos estudado. Após pesquisamos sobre o Lobo-Guará e foi inevitável as histórias que falam de lobo. Agora fica a contemplação dos desenhos. Então era um habitat diferente, não eram nem só animais, porque o nosso ambiente aqui é totalmente diferente da savana da África
219	Prof C	É banhado
220	Prof E	É banhado. Que é bom e é frio e cada animal se adapta ao seu ambiente
221	Prof C	E aqui começou outra interrogação de novo, que foi muito importante a gente já ter estudado antes e focado sobre a imaginação. E aí, o Fernandinho vai aparecer ou não vai aparecer? Vai ter um corpo esse Fernandinho?

222	Prof E	Vai ter uma imagem formada?
223	Prof D	O que fazer?
224	Prof C	O que fazer. Isso a gente também ficou se questionando por muito tempo
225	Prof D	E para cada um o Fernandinho era de um jeito
226	Prof F	De início o planejamento era o Fernandinho, mas esse projeto ia durar duas semanas, um mês ou até a metade do ano ou, melhor, o ano inteiro, mas a dúvida era até de fazer um fantoche e mostrar o Fernandinho fantoche
227	Prof C	E aí de que maneira a gente ia tentar ver além daquele livro que a gente já tinha estudado? Como se o Fernandinho parece e não aparece? Aqui essa imagem acho que foi muito interessante, isso são cartas que as crianças faziam em casa com os pais e mostravam para a gente na rodinha e a gente mandava para o Fernandinho. Eu estou em casa assim com uma pilha de cartas que eles mandavam para o Fernandinho. E essa que eu achei muito interessante, porque esse menino eu perguntei “Que desenho é esse?”, “Ah, sou eu e o meu irmão”, “E o que vocês estão fazendo?”, “Jogando bola na frente da casa do Fernandinho”, “E o Fernandinho?”, “Ah prof, o Fernandinho está viajando”. Então assim, para ele não interessava se o Fernandinho estava ou não em casa, interessava ele viajar e fazer as coisas
228	Prof E	Porque ele estava presente em outro lugar, esse era o importante
229	Prof C	E a gente foi perguntando também na postagem, para a Prof B, se ele ia aparecer ou não. E a Prof B foi nos dando algumas dicas e uma foi muito interessante, no último encontro falamos de um Fernandinho viajante, de um Fernandinho estrangeiro, livre de uma identidade cultural fixa. E talvez não interesse tanto se ele é negro, índio, alto baixo, gordo, magro, gaúcho, paulista, nordestino, rico, pobre, loiro ou moreno, enfim. O que ele é? Parece que mais interessantes são os deslocamentos desse viajante no mundo, o que ele nos ajuda a ver. Como na poesia de Eduardo Galeano, ou que ele está sendo, como na poesia de Manoel de Barros. Ficou mais uma questão: vale a pena criar o corpo do Fernandinho? E será que esse corpo daria conta das imagens criadas pelas crianças? O que fora compor essas imagens? O corpo é uma dica, a memória também não participa desse processo? Então a gente também sempre pautadas nessas teorias. E os pingüins?
230	Prof D	Então, os pingüins entraram em nossa vida de forma surpreendente, cativaram a todos, professores, famílias, professor e até o Fernandinho. Conhecemos tantas coisas, descobrimos lugares misteriosos, nos emocionamos muito e também ficamos tristes quando um pingüim ou é devorado por uma gaivota, ou uma Foca-Leopardo. A vida no Pólo Sul não é fácil, um lugar gelado, com muitas tempestades, é preciso ter muito cuidado, leiam as próximas cartas que as crianças escreveram com suas famílias e mandaram para mim e se apaixonaram pelo lugar mais gelado do planeta
231	Prof C	E aqui tem mais umas imagens dos desenhos deles, Fernandinho viajando. Porque aí ele fala na carta, antes de mostrar as outras, que ele vai para o outro extremo do planeta e ele questiona “Qual é o outro extremo do planeta?”, e eles já sabem que é o Pólo Norte
232	Prof E	Eles já sabem que no Pólo Sul tem os pingüins e que no Pólo Norte tem o Urso Polar e o Papai Noel, eles já faziam essa distinção
233	Prof F	Isso, e ali mostra um teminha, que em seguida a gente dava um tema para eles, para os alunos nas sextas-feiras
234	Prof E	Para os pais também
235	Prof F	É, mas mais para os alunos. Como uma vez foi, vários temas, um foi construir um avião de sucata. Um animal de sucata depois também. E um desses temas, foi agora no final, a família tinha que escrever uma carta para o Fernandinho, falando do Pólo Sul do que aprenderam, e ali tem um pequeno trecho de um aluno: “Olá Fernandinho, eu aprendi que os pingüins machos chocam os ovos e ficam vários dias sem comer, as fêmeas saem em busca de comida e às vezes são devoradas pelas focas. Os pingüins moram no Pólo Sul onde existe muito gelo, um abraço para o meu amigo Fernandinho”
236	Prof C	E aqui eles recebem outra carta do Fernandinho, todas essas cartas dos pais a gente digitou e colocamos atrás de um trabalhinho que foi feito e mandamos para o Fernandinho, e o Fernandinho manda de volta essas cartas e aqui em baixo tem uma menina e ela está tentando ler o que está escrito nas cartas. Então nessa hora as crianças já estão querendo ler e escrever

- 237 Prof E É, aí já mais para o fim do ano, já estão se alfabetizando com a construção das cartas que elas estão construindo
- 238 Prof C Esses trabalhos eles mandaram para o Fernandinho e o Fernandinho mandou colado atrás as cartas que eles tinham escrito. Então sempre era uma troca. E aqui também foi um momento muito, muito importante que foi a questão
- 239 Prof E De receber a carta por e-mail. Aqui, então, nós já estávamos com o computador na sala de aula, que chegou mais para o fim do ano com a internet, e aí nós descobrimos que podíamos mandar uma carta diferente. Não precisava mais vir dentro de um envelope, podia vir de uma forma inusitada e foi por e-mail, e aí eles tiveram a oportunidade de conhecer como se faz um e-mail, como que a gente entra na internet, no ambiente para receber essa carta, aí foi muito interessante. Ali, antes, como nós escrevemos as cartas no quadro, pode passar ali, que foi mudando com o decorrer da escrita das cartas. Primeiro era muito sucinto, as crianças não tinham muito repertório, nem nós em termos, então foi se desenvolvendo. Então olha que pequenininho no início e olha como cresceu e depois quando eles escreveram na internet direto no computador, cada um escrevendo a sua cartinha, a sua mensagem para o Fernandinho
- 240 Prof C E aqui estavam escrevendo
- 241 Prof E É aqui estavam escrevendo do seu jeitinho, estavam procurando as letras que eles já conhecem e conseguindo colocar lá no e-mail do Fernandinho que eu nunca vou esquecer isso, porque era fernandinhoaventureiro@yahoo.com.br, e a criança digitava o endereço para colocar o endereço para mandar
- 242 Prof D E como foi legal esse dia. Eles digitavam e falavam “Ah, é isso”, e iam lá e falavam de novo a palavra e escreviam, escreviam “Ah, é isso”, ou eles iam olhar e perguntar “Ah prof, é assim?”
- 243 Prof E É, porque eles queriam escrever do jeitinho certo, então eles iam lá, tinha que ajudar eles
- 244 Prof D Foi muito legal, eu filmei
- 245 Prof F E esse e-mail existe de verdade
- 246 Prof C É, se quiserem mandar. Escrever para ele
- 247 Prof E O Fernandinho responde, ele adora receber e-mails
- 248 Prof C E aqui são cartas que eles faziam em casa. Então a gente acabou tirando umas fotos deles produzindo. Interessante essa dos números, tu vê que mundo capitalista, esse dinheiro mandamos para o Fernandinho para ele continuar viajando! Que tu sabe, sem dinheiro não ia dar
- 249 Prof D A prof C, “O que é isso?”, “Isso é dinheiro para o Fernandinho viajar!”

Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito do grupo de estudos e formação

- 250 Prof F Então viajando com o Fernandinho, agora nos finalmentes, em um encontro em outubro ou novembro a Prof B e a Prof A, chegaram e trouxeram um livro, de Manoel de Barros, um livro cheio de cartas entre Manoel de Barros e Luci Castelo Branco, são dois autores e a gente começou a olhar e trabalhamos eles, admiramos no encontro e, se eu não me engano no encontro seguinte a Prof B colocou uma proposta, “Que tal gurias, juntarem todas as cartas e montarem um trabalho, um polígrafo, uma ideia assim...” e nós “Opa... polígrafo? Vamos para uma coisa maior, um livro!”. No início a dificuldade foi muita. Fomos atrás de gráficas e preços e tudo muito caro e como montar
- 251 Prof D Ficamos horas e horas montando e refletindo, até que chegamos neste
- 252 Prof C Até que chegamos no livro
- 253 Prof D E deu certo. Chegamos no nosso livro, tão sonhado
- 254 Prof C E festejado agora
- 255 Prof D E festejado
- 256 Prof F Livro imaginativo, cheio de poesias e marcas, olhares, afetos e cartas surpreendentes, foram escritos com a liberdade do vôo de um avião vermelho
- 257 Prof D Quem quiser dar uma olhada

Neste ponto as professoras retomam a fala a respeito da sala de aula

- 258 Prof C Como tinham tantas cartas e cartas dentro do livro, a gente propôs para os pais escreverem uma carta para o Fernandinho
- 259 Prof F É, mais um teminha para a família. Aí o trecho de uma “Fernandinho, agradecemos por proporcionar ao nosso filho o conhecimento do mundo em que ele vive, pois ele sempre chegou em casa contando as novidades que aprendeu com suas viagens, dos animais interessantes que ele conheceu”. Aí estão todos os textinhos do livro também
- 260 Prof E Foi tão intenso durante o ano, mas como que a gente ia fazer com as crianças que estão indo para novas escolas, de repente começar novos projetos, outras invenções, outros grupos, como que fazer essa transição junto com o Fernandinho, junto com a imaginação e junto com o inusitado? E aí aqui no livro, que seria a última carta do Fernandinho, que seria mandado para as crianças no dia 7 de dezembro de 2011, a gente leu, fizemos uma integração com todas as crianças e com todos os pais, uma integração de final de ano com eles, com vários comes e bebes, e as crianças passaram semanas esperando a última carta do Fernandinho e uma surpresa que o Fernandinho ia trazer, porque eles não sabiam nada do livro. Para eles o livro foi escrito pelo Fernandinho. Ele que pegou todas as cartas e juntou e fez de presente para as crianças. Aí eles passaram o dia esperando, o dia 7, e “Cadê a surpresa que não vem? Prof, o Fernandinho não veio, ele esqueceu de nós, como é que nós vamos ficar?”
- 261 Prof C E na segunda-feira ele havia mandado uma carta dizendo que dia 7 de dezembro ele iria revelar o que era a surpresa que ele estava preparando, e o dia 7 chegou e não tinha surpresa
- 262 Prof E Não veio nada, não veio carta e nem veio surpresa
- 263 Prof C Aí eles foram inúmeras vezes na diretora relatar e perguntar se não tinha vindo carta. E a noite nós tínhamos um encontro de integração e naquela noite veio uma carta
- 264 Prof E Eles passaram cantando “Fernandinho, cadê você, eu vim aqui só para te ver”, aí chegou a caixa, nossa secretária trouxe a surpresa e aqui a carta do Fernandinho: “Olá criançada! Tudo bem com vocês? Queridas crianças, escrevi essa carta para lembrar com vocês um pouco das viagens que realizamos durante esse ano, vocês ainda lembram das histórias do livro *As Aventuras do Avião Vermelho*? Pois é, me recorde do menino travesso que eu era e de como fiquei feliz quando meu pai me deu aquele aviãozinho de brinquedo que, com a ajuda da lente de aumentar e diminuir, me fez viajar para muitos lugares diferentes na companhia do urso e do chocolate, indo até comer sorvete na lua. Tenho que contar um segredo para vocês, às vezes, quando eu estava lá, em algum lugar bem distante da minha casa, eu ficava com um pouquinho de saudades, mas aí eu recebia umas cartas bem espertas com muitas perguntas de vocês e saía para viajar para um lugar diferente. O legal sempre foi poder contar para meus amigos sobre tudo o que via e o que encontrava. Eu lembro quando fiquei um tempão na Amazônia, lá no meio do mato junto com os índios e com os bichos, eles até me pintavam para ficar parecido com eles, como um menino queribal que sabe respeitar a natureza e os animais. Gostei tanto de investigar coisas sobre os animais que fui até para a África, mas tinha que tomar muito cuidado, porque lá os animais são muito ferozes e vivem soltos, e às vezes atacam a gente, por isso eu andava dentro de um jipe fazendo um safári, ou no alto com meu avião vermelho. Gostei muito quando vocês me mandaram informações sobre o Rio Grande do Sul e os animais que vivem aí, fiquei imaginando que andar de cavalo deve ser muito legal, e como será que é o gosto do chimarrão? Nossa, ficar no Pólo Sul e no Pólo Norte é muito frio, mas os pingüins e os ursos polares são animais muito curiosos e bonitos. Mas sabe o que foi mais legal de tudo? Foi saber que vocês, meus amigos, aprenderam muitas coisas legais, fizeram lindos desenhos, descobriram novas palavras e até fizeram pesquisas na internet, me enviando tudo pelo correio ou pelo meu e-mail que é fernandinhoaventureiro@yahoo.com.br. Como vocês são crianças inteligentes e espertas, gostei muito de passar este ano na companhia de vocês. As professoras me contaram que vocês vão ir estudar em outras escolas, e eu também tenho que continuar minhas viagens com outras turmas de crianças, mesmo assim, vou continuar espiando todos lá do alto do meu avião, e se ficarem com muitas saudades, podem escrever uma carta, mandar um e-mail ou até conversar comigo em pensamento, só não se esqueçam de mim, porque eu nunca vou me esquecer de vocês. Gostei tanto da nossa amizade, que resolvi juntar todas as cartas que mandei e recebi, as fotos dos trabalhos e de vocês e fiz um livro para cada criança e professora. Espero que com esse livro continuem viajando, Um grande abraço e beijo no

		coração. Fernandinho Aventureiro”
265	Prof C	E foi assim nosso trabalho. “Fernandinho conta o que vê nas suas viagens, essa imensidão do mundo capturado por um personagem, escrevendo o que impressiona e o que desperta curiosidade e o que é inusitado. As crianças do nível 6 motivam-se a realizarem pesquisas e também escrevem cartas ao Fernandinho, contando sobre o lugar em que vivem, o que vêem em seu meio, criam até questões e charadas para que ele responda. Conversas espontâneas, de crianças, que falam sobre o mundo da imaginação”
266	Prof E	E aí as pessoas que nos apoiaram e nos ajudaram na ilustração do livro
267	NI	E aí gurias, olha só o que veio para vocês. É uma carta. De quem?

As professoras encerram a apresentação com um novo teatro

268	Todas	Do Fernandinho
269	Prof C	Olha, mas ainda está vindo carta do Fernandinho?
270	Prof D	O que é isso?
271	Prof C	O que tem aí dentro? Hum, mas não é para mim
272	Prof E	Nem para mim
273	Prof D	E nem para mim
274	Prof F	Para mim também não
275	Prof E	Dessa vez o Fernandinho resolveu escrever cartas para outras pessoas que foram muito importantes para nós e a primeira carta vai para a
276	Prof C	[Secretaria de educação]. Lembrou de ti, trouxe uma carta para ti. Vou ter que te entregar. Já que ele não veio
277	Prof E	Tem uma carta para a nossa diretora
278	Prof C	É, lembrou de ti
279	NI	Aqui tem uma carta pequeninha, para a Prof B
280	Prof D	E a minha está escrito aqui Prof A, quem será?
281	Prof C	Este menino aventureiro não deixa de nos surpreender sempre
282	Prof F	Como ele sabia?
283	Prof D	É

A apresentação das professoras encerra-se. O público ganha a palavra para comentários.

284	Secretária de educação	Eu tive oportunidade de participar de alguns encontros do Civitas e realmente é apaixonante, assim como também é apaixonante ler esse livro e se encantar com o desenvolvimento desse trabalho. Parabéns pela maestria do trabalho feito com muita delicadeza, com muito cuidado, e a riqueza dessa pesquisa que surgiu do interesse das crianças, da imaginação das crianças, da vontade deles. Parabéns por conduzirem esse trabalho, que não é fácil, a turma é grande e vocês conseguiram levar com delicadeza, com leveza, como disse a Prof B ali. Parabéns.
285	Prof C	Obrigada
286	Prof F	Dúvidas?
287	Prof E	É, não é fácil a gente sintetizar assim em duas horinhas todo o trabalho do ano, por que teve textos que a gente leu e se aprofundou para poder chegar nesse trabalho e as vezes chegar ali numa laminazinha
288	Vice Prefeita	Acho que foi uma aula de geografia e tanto que vocês deram para essas crianças. Acho que nunca mais esses alunos vão esquecer estes ensinamentos. Parabéns pela forma, muito criativa, muito bem bolado, eu não imaginaria lugares tão belos e a forma como vocês conseguiram fazer um passeio por todos os setores do conhecimento, fazer uma intercomplementariedade, fazer uma interdisciplinaridade de várias linguagens. Olha a questão do preconceito, do impossível, da cultura aborígine e africana, fazendo toda uma conexão com aquilo que tem que ser o aprender. Parabéns mesmo. Parabéns por terem trazido

- aí namorados, pais, convidados, a professora [não identificado] que foram as iniciadoras do projeto, que tem mostrado sua eficácia, sua eficiência que eu falei antes, e que os frutos nós vamos colhendo aos poucos. Acho que cada escola tem a sua caminhada e caminhada diferente, mas a gente sente orgulho em poder contar com profes tão criativas, tão empenhadas no desenvolvimento da sua tarefa de ensinar e educar, com esse amor, com esse carinho, com essa dedicação, com essa leveza e com essa imaginação. Parabéns à secretaria de educação, mais uma vez, que conduziu, aliás, onde é que está a Prof B? Ah, filmando aqui. Também tem todo um olhar especial nessa parceria com a Universidade é fundamental, as parcerias com qualquer centro de conhecimento, é importante, a UFRGS é uma referência para o Rio Grande do Sul, e para nós é um orgulho manter esse vínculo com a Universidade Federal. Parabéns a todos e obrigada por me convidarem, foi um momento de viajar. Como professora de Geografia viajei também
- 289 Prof C E nós também, como professoras, temos muito o que agradecer, agradecer o município que acolheu todo esse trabalho também, a constituição desse livro também que a gente, a UFRGS e ao projeto Civitas também, e a Prof B assim. Nos faltam palavras, como diria naquela lâmina, porque ela foi incrível durante o ano todo com a gente. E a Prof A também, cadê a Prof A? Ah está lá
- 290 Prof F Está lá atrás escondidinha
- 291 Prof^a do Civitas Anos Iniciais Estou aqui pensando como professora do Civitas há alguns anos, como tem coisas que se repetem, onde o Civitas esteja. As angústias de vocês para começar, quando vocês começaram parecia a gente nos primeiros anos, que a gente estava assim. Às vezes era março e a gente não tinha começado ainda e a gente tinha que fazer, muito legal. E outra coisa, os conteúdos, o currículo, a preocupação que vocês tiveram, isso a gente também estava sempre pensando
- 292 Prof E Como trabalhar as áreas, português, história e geografia
- 293 Prof^a do Civitas Anos iniciais E as datas comemorativas que se atravessam o tempo inteiro. Vocês já pensaram nessas crianças no próximo ano, agora no primeiro ano?
- 294 Prof^a de escola no município [platéia] A gente ficou comentando ali, e eu quero parabenizar vocês, parabenizar a equipe da UFRGS, como produtoras e desafiadoras, eu acho que elas foram desafiadoras colocando para vocês que isso é muito bom e enriquece graças a esses desafios. Mas, desafios temos nós agora, né? Estava conversando com a professora de primeiro ano que o Fernandinho vai ter que entrar no [nome da escola de ensino fundamental do estado, localizada no município, que seria destino de algumas crianças do nível 6 da EMEI Vó Olga] também, a gente está aí está pedindo ajuda então, precisamos de aprovação da equipe da secretaria da educação e de vocês aqui para a gente não deixar essas crianças assim no vazio. Nós queremos deixar viajar muito, vai viajar, mas vamos precisar do apoio de vocês, desse intercâmbio, é um pouco separado o [nome da escola], mas muitos dos alunos de vocês vão ir para o [nome da escola] e eu agradeço muito o convite da secretaria da educação que está com esse olhar assim, me disseram assim “Vocês tem que continuar, porque você tem que dar continuidade com esse trabalho com eles”, obrigada.
- 295 Prof^a de escola no município [platéia] Eu estava aqui, como que nós vamos continuar? Não temos computador na sala de aula, como é que eu vou pesquisar? Nós somos uma na sala de aula. Como que nós vamos
- 296 Ex-prefeita Mas nós como platéia, de tudo o que a gente já viu, o Civitas nascendo, e que bom que está indo agora para a educação infantil, é a paixão de quem está junto, a paixão que vocês reviveram, toda a história, a paixão que vocês falaram e, com certeza, vocês passaram para os alunos esta paixão e este planejar em conjunto em forma de projeto. Acho que aí que existe o segredo da coisa, de buscar o teórico, de ler, de se sentir sujeito também dessa história e isso se passa para o aluno, então eles conseguiram crescer e surpreender, vocês surpreendiam eles e eles surpreendiam muitas vezes vocês, mas eu acho assim, nós como professoras não podemos perder a paixão e acreditar e nunca subestimar nosso aluno, e dar asas a imaginação e criar esse link com o real sempre, que eles tem que saber as letras, eles tem que saber. Eles

- tem um currículo mínimo para cumprir. E que nada sirva de desculpa, a gente tem que ser criativo e superar todos esses impasses e dificuldades que a gente tem, realmente parabéns, a gente se realizou na fala de vocês, como professoras e com certeza vão construir junto com o [nome da escola não identificado], no primeiro ano, essa história do Fernandinho com muitas e muitas outras histórias e descobertas, parabéns
- 297 Prof C É, tivemos muitos desafios também, tivemos algumas dúvidas
- 298 Prof E A rotina de sala de aula
- 299 Prof C É, a rotina de sala de aula, nem todo o dia era um dia perfeito. Mas a questão de que foi também a nossa imaginação o Fernandinho. Eu nunca fiquei me questionando se o Fernandinho existia ou não, tanto é que era a gente que escrevia as cartas e quando a gente foi fazer o livro eu, poxa, eu sou o Fernandinho
- 300 Prof E Para a gente chegar a gente teve que ler muito
- 301 Prof C Até hoje
- 302 Profª do Civitas Anos iniciais Quando vocês falavam, vocês diziam “Nós fomos”, “Nós”
- 303 Prof C Dizer “Eu sou”, ou “Ela”, “Ela”, “Ela”, e “Ela”, é muito complicado, porque ele existe, o Fernandinho existe
- 304 Prof F É, principalmente nas cartas dos pais, agradecendo e elogiando o Fernandinho, daqui a pouco “Tá, mas é para nós esses elogios”, e a gente nem acreditava
- 305 Prof C É, foi no dia em que os pais mandaram as cartas que a gente se deu conta que eram para a gente

Fim da gravação
