

N. 27
Vol 17 ° jan./jun. 2022

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA
SAÚDE/FUMEC

EDIÇÃO ESPECIAL

20
ANOS
PAIDÉIA





UNIVERSIDADE FUMEC

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Dra. Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2022 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Ano 17, n.27 (jan./jun. 2022) -.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D'Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Sob responsabilidade dos autores.

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

A PEDAGOGIA COMO SABER	
Antonio Pereira dos Santos	9
FUNDAMENTOS DA TEORIA PIAGETIANA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	
Carmen Cristina Rodrigues Schffer	19
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA OU CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA?	
Irlen Antônio Gonçalves.....	45
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS NO BRASIL	
Marcus V. Fonseca	59
A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E QUESTÕES DE LINGUAGEM	
Marília da Piedade Marinho Silva	79
PAIDÉIA E POLITÉIA EM PLATÃO	
Ricardo José Barbosa Bahia	89
PRÉ-TEXTO A UM ESCRITO	
Sérgio Laia	101
ADOLESCÊNCIA, LETRAMENTO E ESCOLA	
Valéria Barbosa de Resende	107
VIAGEM AO UNIVERSO MAXAKALI	
Vânia de Fátima Noronha Alves.....	119

Editorial

REVISTA PAIDÉIA ANO 20, SÉCULO XXI

De 2002 até hoje, o Brasil e o mundo se transformaram tão rapidamente, e de tal maneira, que sequer poderíamos imaginar que viveríamos no presente século a pandemia de COVID-19 bem como a rápida resposta da ciência ao desafio da sobrevivência humana, com a produção da vacina, que salvou (e salva) vidas, evitando uma catástrofe maior. O desenvolvimento científico e tecnológico trouxe consigo novas descobertas e avanços em todas as áreas do conhecimento, com promessas de melhoria da vida da humanidade e realizando um sem número de transformações capazes de reescreverem a nossa história.

O Brasil acompanhou e fez parte dessas transformações, e, na complexidade de um mundo revolucionado pela ciência, nos primeiros anos do século XXI, nasceu a Revista Paidéia. O contexto em que ela surgiu já não é mais o mesmo. Como também já não é mais a mesma ciência ou a mesma educação presentes na dinâmica social. Nos vinte anos de sua existência, a Revista Paidéia foi testemunha e protagonista dessa história e da história da educação, provocando diálogos, rompendo barreiras e construindo pontes.

Se os horizontes parecem utópicos, as pontes se fazem caminhos sobre os quais transitam experiências, conhecimentos e pesquisas. Espaços, onde a primazia da ciência, a educação e a transformação do mundo, têm por finalidade o exercício da cidadania, a redução das desigualdades e a humanização da vida da sociedade. Expressões autênticas do caráter emancipatório de um conhecimento que poderá conduzir, com equidade, o ser humano a um futuro mais digno, mais justo e mais fraterno.

A dignidade das relações humanas está no cerne da Educação e no princípio fundador da Pedagogia e da Paidéia. A amplitude do conhecimento e das diferentes aprendizagens que fundamentam os processos educativos e educadores, traduzem a pluralidade e os desafios que se renovam cotidianamente na prática pedagógica, e produzem, em seu conjunto, a riqueza e a beleza do educar.

Passado, presente, futuro, - Paidéia - como ponte, como espaço e expressão da educação; como o despertar da consciência crítica e como processo de humanização do homem e da vida, tanto no passado como presente. Visionária, em sua concepção manifesta por seus fundadores

Quando batizamos nossa revista Paidéia, pretendíamos renovar nossa obrigação, como educadores, de analisar até que ponto nossa prática é realmente crítica e emancipatória, situada que está em um tempo em que a crítica e a emancipação se desmoronam no pesadelo do consumo, nunca atingido e sempre desnecessário, apregoado nessa cultura que se fez de massa e infantilização. (Revista Paidéia, ANO 1 Vol. 1)

Dialética e contemporânea, no conjunto dos artigos publicados; pois, há vinte anos, na publicação de seu primeiro volume, já apresentava temas, problemas e reflexões que permanecem não só atuais, como também indispensáveis à educação.

A PEDAGOGIA COMO SABER

Antonio Pereira dos Santos

FUNDAMENTOS DA TEORIA PIAGETIANA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Carmem Cristina Rodrigues Schffer

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA OU CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA?

Irlen Antonio Gonçalves

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS NO BRASIL

Marcus V. Fonseca

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E QUESTÕES DE LINGUAGEM

Marília da Piedade Marinho Silva

PAIDÉIA E POLITÉIA EM PLATÃO

Ricardo José Barbosa Bahia

PRÉ-TEXTO A UM ESCRITO

Sérgio Laia

ADOLESCÊNCIA, LETRAMENTO E ESCOLA

Valéria Barbosa de Resende

VIAGEM AO UNIVERSO MAXAKALI

Vânia de Fátima Noronha Alves

A publicação do primeiro volume da revista imprimiu a marca de um tempo, de uma história que se construiu concomitante à história da própria Universidade FUMEC. Essa edição especial é uma homenagem, um agradecimento e uma reverência - aos fundadores da revista; àqueles que trouxeram suas contribuições em artigos e reflexões ao longo do tempo; aos diretores, coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, desde sua criação; e a todos que participaram e participam desta jornada.

Reconhecemos o caráter social do conhecimento, ou seja, só é possível conhecer em sociedade; e com isso, reconhecemos também sua função social, de retornar à sociedade em forma de humanização da vida. Assim, Paidéia, matriz de toda a educação.

Vida longa à Ciência!

Vida longa à Pedagogia!

Vida longa à Paidéia!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia
Primavera 2022*

A Pedagogia como saber

ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS*

Resumo

Este artigo visa formular a possibilidade de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, apontando na prática pedagógica o concreto das relações sociais, buscando fundar um discurso no âmbito das teorias sobre a Educação. É um trabalho de investigação que procura resgatar, nos saberes, conhecimentos instrumentais e de fundamentação, para descobrir se há uma Pedagogia sendo produzida hoje em uma perspectiva epistemológica, distante do cartesianismo e conhecedora de sua dimensão política. Considerando as condições de pensar a Pedagogia no seu estatuto científico, busca-se averiguar o que se compreende por sujeito na ação cotidiana, para saber o que é um sujeito imobilizado. A questão central é saber se a Pedagogia aponta para uma prática epistêmica e se, ao olhar para a sociedade, consegue compreender sua responsabilidade política.

Palavras-chave: *prática pedagógica; estatuto epistemológico; cartesianismo; sujeito imobilizado; política.*

Abstract

This article purposes viewing the possibility of an epistemological statute for Pedagogy, pointing out, in the pedagogic practice, the concrete side of the social relationships, searching for the establishment of a speech in the ambit of the Education theories. It is an investigation work that looks for rescuing, in knowledge issues, instrumental and basic knowledge, in order to find out if there is a Pedagogy being produced nowadays under an epistemological perspective, far from cartesianism and aware of its political dimension. Considering the conditions for thinking of Pedagogy in its scientific statute, we try to ascertain who the subject of the daily actions is so as to know what an unmoving subject is. The central issue is to know whether Pedagogy is bound for an epistemological practice and if, when looking at society, it is able to understand its political responsibility.

Keywords: *pedagogic practice; epistemological statute; cartesianism; unmoving subject; politics.*

* Mestre em Filosofia, Professor titular do Centro Universitário FUMEC

Résumé

Cet article entend formuler un statut épistémologique pour la Pédagogie 'en inkliquant, dans la pratique pédagogique, le concret des rapports sociaux; on cherche par là à fonder un discours dans le champ d'action des Théories de l'Éducation. 11 s'agit d'un travail de recherche qui essaie de récupérer, dans les savoirs existants, des connaissances instrumentales et des fondements afin d'apprendre s'il y a actuellement une Pédagogie qui est produite dans une perspective épistémologique, éloignée du cartésianisme et connaissant sa propre dimension politique. On y analyse le sujet dans ses actions quotidiennes pour saisir ce qu'est un sujet immobilisé. La thèse centrale de l'article porte sur la question de savoir si la Pédagogie va dans le sens d'une pratique épistémique et si cette discipline est en mesure de comprendre la portée de sa responsabilité politique.

Mots-clés: *pratique pédagogique; statut épistémologique; cartésianisme; sujet immobilisé; politique.*

O que se pensará aqui é a inserção nas teorias da educação de uma modalidade de saber que dê conta de situar a possibilidade de um estatuto epistemológico para a Pedagogia no contexto de uma reflexão que compreenda a sua cientificidade e sua dimensão gnosiológica. Ou seja, enquanto teoria do conhecimento dentro de uma forma de reflexão que aponte para uma prática pedagógica voltada para o concreto das relações sociais. Desta forma, o propósito é fundar um discurso no âmbito das teorias sobre a Educação que dê conta de pensar a Pedagogia como um saber com características próprias, principalmente quando fundado em postulados e princípios de uma filosofia política em uma expressão e fundamentação dialética e no lastro histórico que a fez método de investigação do ser social. Percebendo o sujeito político imerso em contradições, porém sempre a produzir transformações e sempre sendo produzido por estas transformações.

Para se pensar a Pedagogia na sua cientificidade, avaliando a natureza de seu saber, não se inspirará nos modelos das ciên-

cias experimentais, mas na prática discursiva desta modalidade de saber, no que tem de específico e original, enquanto ciência social, na sua dimensão política. E enquanto saber que busca no fenômeno da educação seu objeto privilegiado de investigação. Na atualidade, este tipo de trabalho de investigação requer uma delicada operação de resgate nos variados saberes de conhecimentos instrumentais e de fundamentação que ofereçam ao discurso pedagógico indicações precisas rumo ao cristalino do seu ser enquanto saber, e rumo ao busílis fundamental de seu movimento na forma de práticas do fazer e da discursividade. Daí a importância da Lingüística e das Filosofias da Linguagem. Principalmente, nas versões mais atualizadas e nos autores mais significativos. Para se descobrir que há uma Pedagogia muito importante sendo produzida hoje, do ponto de vista epistemológico e que não desconhece sua dimensão política nem reedita o velho dualismo cartesiano.

Assim, sem elaborar uma reflexão que fale de uma Pedagogia cartesiana, aponte para a possibilidade de uma episteme em que a materialidade das relações sociais seja considerada numa abordagem em que a negatividade dos fenômenos receba uma leitura dialética e uma compreensão não idealista do sentido das contradições. Desta forma, aponte os traços do que seria do ponto de vista teórico uma pedagogia não cartesiana, tanto em seus aspectos teóricos quanto em seu aspecto prático. Como exemplo desta forma de prática, frise-se a significação do processo avaliativo, quase sempre feito nos modos do cartesianismo, mesmo quando o conhecimento transmitido se fundamenta em teorias e princípios dialéticos. O movimento do processo da produção do conhecimento se vê atravessado por contradições que não se resolvem na mera discursividade.

E, no sentido da ação e no sentido da produção de teorias, há um enorme prejuízo. Como fundamento da argumentação apresentada, vale lembrar a conhecida máxima produzida no contexto

do saber dialético: sem teoria científica, não há prática científica. É do conteúdo desta teoria que é preciso examinar o estatuto de cientificidade da Pedagogia. Sendo que o processo de avaliação faz parte integral da produção desta teoria. E, concretamente, avaliar o sentido prático e legítimo desta modalidade de conhecimento é um dos maiores desafios que se tem a vencer.

É dele que se podem extrair os critérios mais genuínos e originais para dimensionar a ação educativa e do ponto de vista metodológico ter uma ação precisa endereçada aos movimentos de libertação. Principalmente, imbuir a tarefa transformadora essencial que é construir uma Educação que, de verdade, eduque o povo, em seu sentido mais elementar. Sem se tornar ideologia da doutrinação, em que onde a banalidade seja cometida sem nenhum aviso, em nome de causas desconhecidas ou revestidas de caráter pessoal, numa espécie de causa própria. Desta maneira, quando se dimensiona o sentido do método mais apropriado para ser seguido, tome-se aqui a indicação de um pesquisador dialético: "A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo". (GADOTTI, 2000, p. 19).

Mas veja-se também uma outra vertente. Para isto, é necessário neste contexto citar aquele que é visto como o símbolo da Epistemologia contemporânea, Bachelard, e a noção de obstáculo, quando se vai fazer ciência. Ele problematiza com muita simplicidade:

Quando se investigam as condições psicológicas do progresso das ciências, chega-se rapidamente à convicção que se tem de colocar o problema do conhecimento científico em termos de obstáculos. (BACHELARD, 1948, p. 15)

Esta noção é de fundamental importância no movimento da produção do conhecimento científico, e sobre ela a compreensão dos procedimentos do fazer ciência torna-se mais visível e palpável, principalmente quando está associada às noções de

corde e ruptura, que são uma espécie de chave para se entender quando realmente está acontecendo a produção de um conhecimento científico.

Decorrem assim desta noção estes termos muito significativos. Portanto, Bachelard introduziu na reflexão epistemológica a noção de ruptura e corte, para especificar bem o momento em que se dá o nascimento de uma modalidade de saber de natureza epistêmica. A este autor é preciso recorrer para especificar o sentido daquilo que deve ser compreendido como Epistemologia. Pois ela é histórica e herdeira da dialética. Para se criarem as condições de pensar a Pedagogia no seu estatuto científico, acima de tudo na sua manifestação enquanto discurso, necessita-se averiguar o que se compreende por sujeitos jogados no trabalho da ação cotidiana. Imersos em um fazer em que a aparência de um saber que aniquila é inútil. Pois, quando o sujeito da Pedagogia experimenta uma repetição que o deixa exausto, torna-se infeliz e sem perspectiva. E sua ação política é a de um sujeito imobilizado.

Pode com isto, ao ouvir o discurso pedagógico, ficar sem saber o que na verdade significa a Educação. Pois não vê o fazer como um possível acontecer, E, sendo assim, o reino do não sentido manifesta e ameaça o seu ver é o seu ser, pois é desastroso pensar o impensável. Como se situar no turbilhão da História? Quais a possibilidade de ser um sujeito livre? A questão é posta da seguinte forma pelo discurso dialético:

Não se trata, portanto, de saber apenas como se passa a dialética do conhecimento e muito menos de reduzir a dialética da natureza ao puro conhecimento, como fazia Hegel. Para ele o mundo não passava de uma sucessão de ideias. (GADOTTI, 2000, p. 21).

Para ele o mundo era constituído pelos movimentos do pensamento. E as manifestações do saber e suas repercussões em vários matizes repercutiram de forma desfavorável nos domínios

do saber pedagógico. E é desta diversidade que se pode verificar a maior riqueza presente no cerne do saber de natureza pedagógica. Por isto mesmo, é preciso fazer o registro de outras manifestações da prática pedagógica com marcações epistêmicas distintas da que foi utilizada. Pois a Pedagogia que se busca pensar aponta para uma nova era. É inegável que um novo ser se manifesta no sujeito da Pedagogia, e uma atenção especial ao tema da Linguagem e seus efeitos de alcance político é de fácil constatação.

E foi assim que na França surgiu um traço novo deste saber, que foi chamado e caracterizado como Pedagogia Terapêutica. Sua maior representante, Maud Mannoni, disse: "Há quinze anos a estudar crianças que muitas vezes se consideravam como incuráveis, fui levada a discutir a própria noção de debilidade". (MANNONI, 1977, p. 19) — ao estudar casos de crianças débeis reeducadas através de práticas referendadas em conceitos da Psicanálise. Sem dúvida que também na Psicanálise há possibilidade de o sujeito da pedagogia refletir suas construções teóricas e a produção do saber pedagógico. O que é pensar a si no seu ser e na sua prática cotidiana aberto a toda a uma confrontação com o pensar o mundo? Mas sem deixar de pensar a si com o saber e com a política. Como possibilidade de tornar-se um sujeito feliz e alegre com o seu modo de ser.

A fundamentação dialética da prática educativa convoca o sujeito do conhecimento para o engajamento e para a ação. A necessidade de pensar a natureza deste saber passou a ser a tarefa singular do pedagogo, que hoje indaga seu saber como se na indagação estivesse também uma pergunta sobre o porquê deste projeto de ser sujeito do conhecimento. Daí a indagação como uma referência: qual a natureza desta fidelidade na exaustiva tarefa de agir e compreender qual o significado dessapraxis? Naturalmente abrangendo o significado da produção teórica no projeto de pesquisa se a Pedagogia é ou não uma ciência. É ciência ou saber? Está aí um dos questionamentos de farta fundamentação epistemológica.

ca e se inscreve dentro daquilo que o epistemólogo chamou de “epistemologias não cartesianas”. (BACHELARD , 1968, p. 111).

Tome-se como exemplo mais um autor da epistemologia. É bom usar comparações para livrar o discurso dos dogmas. Além de tornar viva uma ocasião de observar as vertentes da episteme mais praticadas e de maior fundamentação teórica e filosófica. É preciso repensar os espaços, e, para Foucault, espaço é Poder. Então, é preciso repensar o Poder. Assim se expressa o autor em um de seus textos, publicado na forma de entrevista em *Microfísica do Poder*:

nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas - não virá de ainda ignoramos o que é o poder? Afinal de contas, foi preciso esperar o século XIX para saber o que era exploração; mas talvez ainda Não se saiba o que é o poder.

E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. (FOUCAULT , 1979, p. 75).

É por isto que foi dito ser necessário repensar os espaços. Pois o espaço, para Foucault, também é poder que se associa ao saber. Por isso é um dos que reinventou a epistemologia e apresentou a Pedagogia como um saber. Sendo saber ou ciência, a questão mais urgente de definição é a compreensão que a Pedagogia em sua cientificidade é práxis política e o sujeito da Pedagogia é aquele que se exercita e trabalha com a palavra. Desta forma, o que se delimita aqui é o que fazer para tornar a questão do ensino e da pesquisa em Pedagogia uma prática que vise produzir o sujeito das transformações políticas e das mudanças sociais e morais.

Feitas estas considerações, pode-se perguntar como construir um projeto que dê conta de levar o aluno, enquanto sujeito do conhecimento, a acreditar em seu projeto de ser pesquisador e sujeito das transformações sociais e políticas. É preciso uma

breve advertência, pois, se a formação deste sujeito foi muito marcada pela noção de ideologia, há o risco dos dogmas e da perda da crítica, muito comum em épocas de crise e de muito obscurantismo. A maneira de pensar decorrente da noção de ideologia como um recorte do marxismo pode, em algumas situações, contribuir para um não querer pensar através de outras modalidades do conhecimento.

Pensando neste referencial, a fundamentação epistêmica da Pedagogia, frente às contingências históricas de uma atualidade conturbada, exige uma forma de saber que teria que dominar todos os métodos de investigação numa absoluta anulação de toda forma de passividade. Neste ponto a questão da prática merece um cuidado todo especial pois o mero situar a problemática em termos de teoria e prática é bastante insatisfatório para tal situação dentro do rigor que ela exige. Pois a prática da leitura e a prática da escrita teriam que ser inteiramente repensadas. Abrindo com isso um outro patamar para se definir o conhecimento e a aprendizagem. Significando tudo isso uma análise criteriosa de todo o mecanismo institucional, sua função e seu compromisso para com toda a sociedade, que sempre demanda saberes que ofereçam direções mais viáveis e mais legítimas para seus movimentos e sua sobrevivência.

Também uma interferência e uma mudança no *ethos* do aluno são de importância indiscutível. É preciso educá-lo para saber ouvir e mostrar a ele que uma discursividade inerte é alienante e improdutiva.

Além de ser desfavorável à verdade do seu ser. Sendo este tipo de tarefa o que se coloca com maiores dificuldades, pois a questão ética, numa era de niilismo, quase não encontra ressonância em termos de modo de ser ou em termos de valores. Mas é preciso que o sujeito do conhecimento atente para a importância de ser fiel à realidade de um acontecimento ou ser fiel a uma escolha ou ser leal, quando se estabeleceu um pacto de lealdade. Perguntar

o que é ser ético não deixa de ser perguntar sobre a verdade de um ser, que enquanto pergunta se desamarra dos dogmas que aprisionam o ser que não vive na falta de um saber. O sujeito do conhecimento, ao perguntar sobre seu ser, pergunta também pelo ser e pela verdade do saber pedagógico, e isso lhe abre incontáveis horizontes.

A colocação destas indagações visa apenas abrir um debate que trate da especificidade da Pedagogia, saber fundamental para os tempos desta atualidade atormentada e imersa em contradições de toda ordem. Nas suas variadas manifestações e na sua multiplicidade, enquanto prática e enquanto saber de engajamento político e social, se caracteriza pelos seus inúmeros compromissos sociais, através de veladas promessas de tornar o mundo melhor e mais habitável. O ideal não seria exercer uma ação em torno de um modelo de epistemologia mas buscar fazer o percurso de todos eles, para que o sujeito do conhecimento, principalmente representado no aluno, ousasse ir um pouco mais na experiência do pensar, quando fosse ao encontro de uma realidade contraditória e inusitada.

Para um fechamento das reflexões aqui levantadas, ficarão estas breves indicações de Foucault, que já foi citado em um momento anterior. "A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem, à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?" (FOUCAULT, 1995, p. 31-32).

Não há como ser a consciência do outro, como já ensinaram alguns autores. Mas é preciso ficar atento aos acontecimentos, àquilo que pode num breve instante surpreender. Se a Pedagogia aponta para uma prática epistêmica, não pode deixar de olhar a sociedade e buscar compreender sua situação política. Sem este referencial prático irá imperar, sem dúvida, uma concepção do sujeito pensante cartesiano, que não passará de uma prática idealista e ideologicamente comprometida com os interesses dos dominadores. É do poder de um modo geral.

Referências

- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Argos, 1948.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANNONI, M. *A criança atrasada e a mãe*. 3. ed. Lisboa Moraes, 1981.

Fundamentos da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo

CARMEN CRISTINA RODRIGUES SCHFFER*

Resumo

Neste artigo abordam-se os princípios básicos da Teoria do Conhecimento a definição de desenvolvimento e a divisão dos três grandes estágios (sensório-motor, operatório-concreto e lógico-formal). Enfatizam-se apenas os estágios de inteligência sensório-motora (e seus subestágios) e o primeiro estágio de inteligência operatório-concreta, por estarem compreendidos na faixa etária de 0 a 6 anos.

Palavras-chave: desenvolvimento; assimilação; acomodação; adaptação; equilíbrio.

Abstract

This article deals with the basic principles for the Theory of Knowledge, the definition of development, and the division of the three major phases sensitive-motor, operational-concrete and logic-formal). There is an emphasis only on the phases of sensitive-motor intelligence (and its sub phases) and on the first phase of operational-concrete intelligence, as they comprise ages between 0 and 6.

Keywords: development; assimilation; accommodation; adaptation; ance.

* Professora da Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário FUMEC e mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG.

Résumé

L'article traite des principes fondamentaux de la Théorie de la Connaissance, de la définition du développement ainsi que de la division des trois grandes périodes de la pensée de l'enfant - sensorimotrice, opératoire-concrète, logico-formelle. On met en évidence les phases de l'intelligence sensori-motrice (avec ses sous-phases) et la première phase de l'intelligence opératoire-concrète, vu qu'elles font partie du groupe d'âge compris entre 0 et 6 ans.

Mots-clés: *développement; assimilation; accommodation; adaptation; équilibration.*

Para a construção deste texto, tivemos a preocupação de estabelecer o perfil de usuário que gostaríamos de atingir alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fumec, que atuaram com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos).

As informações aqui veiculadas têm como fundamentação a teoria piagetiana do desenvolvimento infantil, a partir dos autores Piaget (1973a, 1973b, 1975, 1977), Hardy e Heyes (1981), Pulaski (1986), Ramozzi-Chiarottino (1988), Piaget Inhekier (1989), Karnil e Devries (1991), Coutinho & Moreira (1992), Carvalho (1996) e Goulart (1999). Por questões didáticas, faremos referência às ideias de Piaget sem citar as fontes secundárias. Optamos por esse procedimento para que a organização do conteúdo mantivesse a objetividade e a simplicidade, podendo assim, ser facilmente compreendido pelo público-alvo. As referências bibliográficas serão fornecidas no final do texto,

As informações compreendidas nestas páginas apresentam uma progressão de ideias encadeadas sequencialmente, a partir da idade cronológica do desenvolvimento da criança.

Com as informações a seguir, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do mundo infantil. E que cada criança seja

percebida como um ser único que, apesar de atravessar determinados estágios de desenvolvimento intelectual, segue o seu próprio ritmo. Independentemente do estágio no qual se encontre, ela deve ser estimulada a desenvolver as suas potencialidades.

Introdução

Jean Piaget foi um psicólogo suíço que se preocupou predominantemente em estudar "o sujeito epistêmico", isto é, como se desenvolvem os processos de pensamento presentes desde o início da infância até a idade adulta. Ele tentou identificar estágios bem definidos de desenvolvimento pelos quais a criança passa. E enfatizou que todas as crianças atravessam os vários estágios, na mesma sequência, mas não necessariamente nas mesmas idades; os grupos etários seguintes devem ser vistos, portanto, como aproximações das idades em que os vários estágios começam e terminam.

Sua preocupação foi a elaboração de uma teoria do conhecimento, que pudesse explicar como o ser humano concebe o mundo. Em sua obra é possível verificar como a criança desenvolve desde estruturas rudimentares que traz ao nascer, até chegar ao pensamento lógico-formal do adolescente e adulto. Dessa forma, Piaget procurou entender como as estruturas iniciais vão se transformando e dando lugar a outras mais complexas, a partir das interações da criança com o mundo.

A teoria piagetiana se fundamenta na visão interacionista, na qual as relações entre sujeitos e objetos não se opõem, mas se solidarizam, formando um todo único.

Princípios da teoria piagetiana

Para Piaget, o desenvolvimento do conhecimento é construído durante as interações da criança com o mundo. As características biológicas que as crianças trazem ao nascer constituem o primeiro fator importante de que elas usufruem, mas esse fator não lhes fornece uma estruturação psicológica que já esteja pronta desde o nascimento. Essa estruturação vai sendo construída e desenvolvida a partir das interações da criança com o meio.

O segundo fator são as transmissões sociais, ou seja, as informações aprendidas com outras crianças e transmitidas pelos pais, professores, ou livros, no processo de educação. Piaget acredita que, quando uma criança recebe informações histórico-culturais contraditórias, seu equilíbrio fica ameaçado. E ela parte em busca de respostas que lhe possibilitem atingir novo equilíbrio, mais elevado. Assim, as estruturas mentais da criança se tornam cada vez mais competentes para enfrentar novos desafios, ela é estimulada e desafiada por seu meio a encontrar novas soluções. Seu conflito cognitivo a impele em direção a níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual; ela aprende, assim, a partir de seus próprios erros.

O terceiro fator diz respeito ao conhecimento que a criança retira de suas experiências com os objetos físicos e sociais, que pode ser representado por dois tipos de experiências, indissociáveis entre si, mas passíveis de serem abordadas para fins didáticos de maneira separada. Trata-se da experiência física e da experiência lógico-matemática. A experiência física consiste na ação da criança sobre o objeto de modo a levá-la a abstrair as características do próprio objeto. Podemos observar esse tipo de experiência nas brincadeiras infantis com botas (essas pulam e rolam), com o vidro

(se parte), com gelo (se derrete), com areia (não dissolve na água) e outras mais. Pela experiência lógico-matemática, à medida que a criança age sobre os objetos, ela constrói relações lógicas entre ou dentre eles. Essas relações não estão postas nos objetos em si, tal como ocorre na experiência física, elas são construídas pela criança que os observa ou os conta. E podem ser observadas quando a criança estabelece comparações como: mais alto, mais baixo, mais rápido, maior, menor, pouco e muito.

Qualquer um desses três fatores, se abordado isoladamente, torna-se insuficiente para explicar o processo de desenvolvimento cognitivo, pois é necessária uma coordenação entre eles, o que caracteriza a existência de um quarto fator, denominado processo de equilíbrio.

O processo de equilíbrio consiste na busca de equilíbrio, feita pelo indivíduo ou pela mente, diante das inúmeras situações ambientais promovedoras de desequilíbrio. Esse processo implica um esforço constante de manutenção de um equilíbrio dinâmico entre a estrutura psicológica e o meio. Os estados progressivos de equilíbrio não são permanentes, pois o sujeito constantemente se depara com situações novas e diferentes, que lhe cobram mudanças cognitivas. Essas mudanças sucessivas no sujeito são resultantes do processo de assimilação e acomodação e visam a uma organização interior superior e a uma maior adaptação ao meio, ou seja, um novo equilíbrio.

A assimilação e a acomodação são processos distintos, porém, indissociáveis, que compõem a adaptação, responsável por restabelecer o equilíbrio. A assimilação refere-se ao modo como um esquema existente pode ser usado para resolver um problema ou executar tarefas que são novas, mas de um tipo semelhante àquelas que já foram desempenhadas no passado. Suponhamos que já desenvolvemos um esquema para andar de bicicleta. Este esquema contém os necessários elementos e habilidades. Agora desejamos conduzir uma bicicleta motorizada. Muitas habilidades

envolvidas no esquema ciclístico podem ser usadas, com pouca ou nenhuma alteração, para conduzir uma bicicleta motorizada. Em certa medida, já estaremos equipados, inclusive, para guiá-la. Assim, um esquema já existente pode ser utilizado para executar novas espécies de comportamentos. Dessa forma, assimilamos a informação de que a nova tarefa é, em termos amplos, semelhante à habilidade que já possuímos. Na assimilação, como exemplificado, o sujeito incorpora elementos do mundo externo às estruturas do conhecimento já constituídas. Nesse processo ocorre a ação do sujeito sobre os objetos que o rodeiam, sendo assim, o sujeito utiliza os esquemas de que já dispõe para responder à situação.

O exemplo utilizado acima, para descrever o esquema de andar de bicicleta e motociclo, pode ser considerado didático. Isso porque na vida, embora o esquema "andar de bicicleta" ajude provavelmente e de modo considerável na aprendizagem de "andar de motociclo", não é eliminada, no entanto, a necessidade de aprender alguma coisa acerca da nova habilidade. Por exemplo, o esquema "andar de bicicleta" não nos ajudaria muito no que se refere à embreagem e caixa de marchas, ou no funcionamento do motor. Para enfrentar eficazmente a condução do motociclo, teremos de aprender essa informação. Isso é que se entende por acomodação; os esquemas têm de ser alterados ou, por vezes, esquemas inteiramente novos precisam ser desenvolvidos para acomodar as novas informações e habilidades. No processo de acomodação ocorre, portanto, mudanças de esquemas para se ajustarem à nova demanda dos objetos. Isso porque os esquemas presentes não foram suficientes para responder às novas solicitações do meio.

Esquema de Bicicleta e Motociclo



Esquema de "Andar de bicicleta"



Esquema original ampliado por acomodação para converter-se em esquema de "Andar de motociclo"

Desenvolvimento

Para Piaget, desenvolver-se é elevar cada vez mais o próprio nível operativo. É progredir em direção a estruturas mentais cada vez mais superiores, mais complexas e abrangentes. É adquirir comportamentos mais adaptativos, alcançando assim níveis cada vez mais altos de organização.

O desenvolvimento é resultante do processo de equilibração. Metaforicamente falando, ele se assemelha a uma escada em que as assimilações e as acomodações constituem os degraus, sendo o equilíbrio os patamares sucessivos. Cada patamar pode ser considerado como uma nova estrutura, capaz de englobar novos elementos, e mais estável, no sentido auto-regulável, capaz de compensar mais desequilíbrios. Há uma interdependência dos sucessivos patamares; cada um se constitui a partir do patamar anterior.

Pelas colocações feitas acima, torna-se claro que, para Piaget, a inteligência se desenvolve a partir de seu funcionamento e se define pela reação do indivíduo com o mundo. Pela interação do organismo com o meio, gradativamente, construindo novas estruturas, que se manifestam pela diferenciação da ação do indivíduo no mundo.

No início, a inteligência é definida pela própria ação ou pelo grau de sua qualidade. Com o desenvolvimento, ela se torna capaz de formar novas estratégias de ação, que permitem uma melhor adaptação do indivíduo no mundo.

Estágios de desenvolvimento cognitivo

Piaget faz referência, em sua obra, a três grandes estágios de desenvolvimento cognitivo, cada qual com seus subestágios, sendo eles: o estágio de inteligência sensório-motora, o estágio de inteligência operatório-concreta e o estágio de inteligência lógico-formal. Esses estágios evoluem em uma seqüência ampla e contínua, apesar das idades cronológicas em que aparecem diferirem de criança para criança e de uma sociedade para outra. Cada estágio emerge daquele que o antecedeu e, portanto, é qualitativamente diferente do estágio anterior, com um nível superior de elaboração, o que equivale a dizer, um nível superior de operacionalidade, apresentando ainda mais sua forma peculiar de equilíbrio. Sua estrutura é maior e mais complexa. Dessa forma, Piaget enfatiza que o desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se manifesta através da complexidade, diferenciação e enriquecimento gradativamente crescente de um estágio para outro. Nestas páginas nos deteremos apenas, no estágio de inteligência sensório-motora e no primeiro subestágio de inteligência operatório-concreta (pré-operatório), por serem esses os estágios que estão compreendidos na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Estágio de Inteligência sensório-motora

Piaget denominou o período mais primitivo do desenvolvimento cognitivo infantil de estágio sensório-motor, devido ao fato de as primeiras manifestações de inteligência aparecerem em suas percepções sensoriais e suas atividades motoras.

O bebê recém-nascido não tem consciência de coisa alguma. Nada sabe sobre o mundo, não pode se distinguir dele ou dar resposta à multiplicidade de estímulos que o bombardeiam. Ele nasce equipado apenas com alguns reflexos neonatais, como os de sugar e agarrar, que fazem parte de sua herança biológica. Além disso, seu comportamento consiste em movimentos motores grosseiros, em princípio sem coordenação e sem objetivo.

Neste estágio, o bebê não é capaz de diferenciar seu "eu" e o mundo externo. Ambos são um bloco indiferenciado, e não existe a consciência de si mesmo nem dos objetos do mundo. A consciência de si e dos objetos começa a ser estruturada a partir das experiências sensório-motoras.

Piaget subdividiu o estágio sensório-motor em seis subestágios. As aquisições de cada um deles são construídas de forma gradativa e contínua.

1º Subestágio: exercício dos reflexos (0 ao 1º mês)

A condição inicial de troca entre a criança e o meio, que ela traz ao nascer, são os reflexos. Esses são respostas rígidas, herdadas filogeneticamente pelo indivíduo. Se os reflexos, por um lado, indi-

cam imaturidade do sistema nervoso, por outro a presença deles indica o primeiro sinal de atividade psíquica, porque é através deles que será possível a adaptação ao meio externo. Os reflexos, em contato com o ambiente, vão sendo exercitados e, gradativamente, cedem lugar a condutas adaptativas que os modificam. Através do exercício, então, os reflexos são consolidados, dando lugar à construção de esquemas cada vez mais flexíveis.

Neste subestágio, o recém-nascido passa grande parte do tempo dormindo ou cochilando, acorda quando tem fome, ou por algum incômodo. Ele carece de uma coordenação de seus órgãos para a captação de mensagens do ambiente e também não possui ainda noção de tempo, espaço e causalidade. Há uma completa ausência de comportamentos intencionais ou qualquer noção de um eu ou de um objeto.

Os processos de assimilação e acomodação encontram-se indissociáveis e confundíveis, A assimilação pode ser observada na manifestação repetida e indiscriminada de condutas. Por exemplo: a criança faz movimentos de sucção quando está com fome e quando está saciada, chupa o seio como chupa os objetos. Segundo Piaget, para a criança desse estágio, o mundo é essencialmente uma coisa para sugar.

2º Subestágio: formação dos primeiros hábitos ou adaptações adquiridas (1º ao 4º mês)

Neste subestágio, a atividade do bebê aumenta, ocorrem adaptações adquiridas através dos reflexos condicionados, e a

assimilação e acomodação começam a se dissociar. Apesar de ainda existirem ações reflexas, surgem neste período certas ações coordenadas, como acidentalmente a criança levar a mão à boca e começar a sugar; e, por ser agradável, ela o faz por repetidas vezes. Esse tipo de ações coordenadas, Piaget denominou de reações circulares primárias, nas quais os resultados obtidos ocasionalmente se conservam.

A reação circular é uma forma de adaptação e implica tanto assimilação quanto acomodação. A palavra circular se refere à repetitividade da ação. A palavra primária indica que o conteúdo da ação se relaciona ao próprio corpo da criança. Logo, as reações circulares primárias podem ser definidas como um padrão repetitivo de respostas sem qualquer motivação externa e cuja base motivacional parece ser de uma espécie sensual. Esse padrão repetitivo centralizado no próprio corpo parece objetivar o prolongamento da própria existência da criança, sem que haja uma preocupação com os efeitos que essas ações possam ter sobre os objetos, uma vez que eles não existem separadamente do eu.

Nesse subestágio a criança já olha para o que ouve. Na medida em que um estímulo é objeto de ações visuais e auditivas, tem-se um passo importante na construção da permanência do objeto, ou seja, a noção de que, mesmo que o objeto não se encontre no campo visual da criança, ele continua existindo. Mas até o final desse subestágio o bebê somente será capaz de acompanhar o deslocamento de objetos e permanecerá olhando mesmo que ele desapareça de seu campo visual. As ações da criança são consideradas pré-inteligíveis por ainda não possuírem intencionalidade.

3º Subestágio: formação de reações circulares secundárias (4º ao 8º mês)

O bebê já se encontra familiarizado com seu corpo, e sua atenção se desvia para os acontecimentos de seu ambiente. No subestágio anterior suas ações estavam dirigidas ao seu próprio corpo (reações circulares primárias); agora, suas ações são dirigidas mais ao ambiente (reações circulares secundárias) e já possuem certa intencionalidade, o que não acontece nos subestágios anteriores.

Este subestágio é uma fase de transição entre os atos pré-inteligentes e os propriamente inteligentes. Isto porque o objetivo final da ação realizada pela criança não foi estabelecido, ocorreu ao acaso. Logo após ter ocorrido, a criança repete a ação a fim de alcançar o resultado obtido pela primeira vez. Há, portanto, o predomínio da assimilação, embora a criança deva desenvolver esforços para produzir as condições nas quais obteve os resultados agradáveis. Ela não varia os meios para alcançar o fim desejado.

Começa, também, a estruturação da permanência do objeto. A criança já começa a procurar os objetos parcialmente escondidos. Caso o objeto esteja totalmente encoberto, a criança não o procurará. Esse tipo de reação é uma manifestação do que Piaget denomina de egocentrismo; o bebê tem consciência apenas de sua experiência imediata. Se essa experiência não incluir sua própria percepção do objeto, não terá ideia de que o objeto está ali e tem existência própria permanente.

4° Subestágio: coordenação dos esquemas secundários e aplicações a situações novas (8° ao 12° mês)

Nesse subestágio, a criança é capaz de coordenar vários esquemas para a obtenção de resultados, tornando evidente a presença do comportamento intencional. Ela já é capaz de variar os meios para chegar ao objetivo desejado, havendo, assim, uma dissociação entre os meios e os fins. Iniciam-se as condutas propriamente inteligentes. Os comportamentos são claramente intencionais. Uma vez determinado o fim, a criança faz uso dos esquemas de que já dispõe com o objetivo de alcançá-lo. O nível de troca do organismo com o meio torna-se mais complexo, mas as condutas inteligentes encontram-se ainda limitadas pela ausência de improvisações, no sentido de descoberta de novos meios para obtenção de novos fins.

A criança já procura o objeto que desaparece por detrás de um obstáculo, mas não leva em consideração os deslocamentos sucessivos desse objeto, ainda que visíveis para ela, ou seja, se um objeto for sucessivamente escondido por detrás de vários objetos, a criança procurará naquele em que o objeto foi escondido pela primeira vez.

5° Subestágio: reações circulares e esquemas terciários (12° ao 18° mês)

Nos esquemas terciários, a criança já cria novas formas de ação para atingir o objetivo desejado através da experimentação de várias possibilidades diferentes. Por exemplo: ela joga um objeto no chão variando a força, a direção e a posição, observando os resultados de suas ações. Ela diversifica seus movimentos e observa os resultados. Seu comportamento, claramente intencional, a leva a descobrir novas reações de causa e efeito. Explorando os diferentes meios, ela exibe um típico comportamento de ensaio e erro.

A criança, nesse subestágio, já considera os deslocamentos sucessivos de objetos presentes no seu campo visual. Quando o objeto é escondido atrás de anteparos, ela passa a procurá-lo atrás do último anteparo em que ele foi escondido.

6° Subestágio: combinação mental de esquemas (18° ao 24° mês)

Esta nova etapa do desenvolvimento é marcada pela representação mental dos acontecimentos. As descobertas da criança são agora observadas sem grandes ensaios prévios. A criança aqui se torna capaz de usar símbolos que se distinguem dos objetos ou dos eventos que representam, entrando em um novo plano

de funcionamento, o representativo. Os esquemas são agora mais móveis e coordenados entre si, assimilam-se mutuamente, reorganizam-se e acomodam-se à nova situação.

Os comportamentos da criança evidenciam agora a existência de um conceito de objeto bem estabelecido, permanente, distinto do contexto, ocupando um lugar no espaço e no tempo independentemente da ação da criança sobre ele. A presença da representação libera a criança da percepção imediata, e assim, mesmo em situações em que os deslocamentos não são todos visíveis, a criança é capaz de refazer todo o processo mental dos deslocamentos sucessivos de um objeto escondido atrás de um anteparo e procurá-lo. Pode-se dizer que a manifestação deste comportamento indica que o objeto está definitivamente constituído, pois a sua existência e permanência no mundo não estão mais condicionadas à percepção visual deste objeto, isto define o objeto como individual, permanente e substancial. Neste subestágio, completa-se a construção do universo prático da criança.

Em síntese, nesses seis subestágios, Piaget nos mostra como a criança evolui de um organismo biológico para se tornar um ser social. Descreve o desenvolvimento da cognição desde o primeiro reflexo até as combinações complexas e variadas do comportamento, que logo serão integradas no pensamento.

Nesse processo de desenvolvimento, os comportamentos são repetidos inúmeras vezes até serem dominados; depois, impulsionados pelo movimento hierárquico do crescimento, ocorrem novamente em formas novas e mais complicadas. Em apenas dois anos de sua existência, a criança já terá elaborado a ideia de permanência do objeto, a compreensão de que as pessoas e os objetos têm existência própria e permanente, que independe de sua percepção visual. Terá também desenvolvido uma noção rudimentar de causalidade, tempo e espaço.

As primeiras representações mentais marcam o término do período sensorio-motor e o início do próximo nível de desenvolvi-

mento, o representativo, que tem como ponto de partida o estágio pré-operacional.

Estágio de inteligência operatório-concreta

O estágio de inteligência operatório-concreta se estende do período de 2 aos 11/12 anos e pode ser subdividido em dois subestágios; o primeiro, de preparação, caracterizado por condutas pré-operatórias, compreendido entre os 2 e os 6/7 anos; o segundo é marcado pelo aparecimento das operações e vai dos 7/8 até os 11/12 anos. Aqui nos deteremos apenas no primeiro subestágio, ou seja, o estágio pré-operatório.

A passagem do estágio sensório-motor para o pré-operatório é caracterizada pela interiorização dos esquemas formados no período anterior e pelo aparecimento da função simbólica, que se refere à capacidade da criança de representar objetos e acontecimentos ausentes por meio de símbolos e signos diferenciados. A função simbólica ou semiótica é resultante da capacidade da criança de formar imagem mental, e é através dela que a criança chega à representação (representa a ação). Nesse estágio, a criança passa pelo processo de aprender a lidar com o mundo no nível simbólico.

A imagem mental consiste, portanto, em uma representação mental de uma ação ou ato específico, ou seja, é uma imitação interiorizada de uma ação sensório-motora explícita. Ela se diferencia da simples percepção dos objetos por não estar limitada ao campo perceptivo imediato, sendo uma evocação simbólica da realidade ausente.

As primeiras imagens mentais aparecem em meados do segundo ano de vida da criança, simultaneamente na imitação retardada,

no jogo simbólico, na linguagem e no desenho. Essas condutas serão descritas em ordem de complexidade crescente:

1) A imitação deferida ou retardada - a imitação é a fonte original comum a essa forma de representação, constituindo, assim, o processo de transição entre o estágio sensório-motor e o de representação. Na imitação, a criança representa na presença do objeto, e na imitação diferida ou retardada ela o faz na sua ausência. Esse tipo de imitação vai tomando lugar gradativamente pela liberação das exigências sensório-motoras, da cópia perceptiva direta, e vai se tornando mais complexa, mais elaborada e diversificada, originando o jogo simbólico.

2) O jogo simbólico, ou a brincadeira de faz-de-conta, é uma atividade importante desse período e se difere dos simples jogos motores do período sensório-motor. É através do jogo simbólico que a criança assimila simbolicamente atividades, papéis e idéias do mundo ao seu redor. Esse jogo implica a representação de um objeto ausente e ao mesmo tempo, imitativo e imaginativo. É comum percebermos crianças representando diferentes papéis, tais como de pai, mãe, professora, dentre outros. Elas distorcem a realidade para adequá-la às suas fantasias.

O jogo simbólico representa a manifestação do pensamento egocêntrico, já que sua função é satisfazer o próprio 'eu' mediante uma transformação do real, em função dos desejos infantis. Dessa forma, o real é transformado e assimilado ao eu e tem como motivação a própria necessidade desse eu. Neste momento, a criança enfrenta grandes exigências de adaptação ao mundo dos adultos e o jogo simbólico exerce um papel importante para a manutenção do seu equilíbrio afetivo e intelectual.

Entre as idades de dois e quatro anos, o jogo simbólico atinge seu ápice. Piaget classificou em três tipos as manifestações que ocorrem nas brincadeiras infantis. Nos jogos do tipo I, as crianças se expressam livremente, reproduzindo suas próprias ações pelo prazer de verem-se representando-as e exibindo-as para o outro,

ou seja, expressam-se para assimilar, não se preocupando em acomodar. No tipo II, elas reproduzem a aparência e as ações de outras pessoas, ou fazem com que seus brinquedos reproduzam as suas. No tipo III, encontramos as crianças representando cenas inteiras em vez de fragmentos isolados; agora já são capazes de encenar episódios longos complicados, às vezes com longo tempo de duração. Aparecem os jogos compensatórios, em que está envolvida a realização daquilo que é proibido na realidade, através das brincadeiras de faz-de-conta. Nesse tipo de brincadeira as crianças atuam nas cenas ou em ações desagradáveis, revivendo-as. Através dessa transposição simbólica, reduzem grande parte do desprazer e tornam as situações mais suportáveis e menos ameaçadoras.

Nesse período, frequentemente surgem os companheiros imaginários. Para Piaget, as crianças criam esses personagens para assegurar uma platéia solidária ou um espelho para o ego. Os companheiros imaginários tornam-se parceiros inseparáveis nas brincadeiras e, algumas vezes, assumem a autoridade moral dos adultos diante dos comportamentos infantis. Algumas crianças brincam com esses companheiros de forma explícita, e outras sussurram-lhes secretamente.

No jogo simbólico, a criança amplia a consciência através das novas experiências ou se vinga da realidade pelas situações que lhe são desagradáveis. Pode inclusive antever os resultados de suas ações e projetar os resultados e as conseqüências de seus atos, além de simbolizarem seus próprios sentimentos e interesses.

Na medida em que representa, isso a ajuda a expressar-se criativamente e a desenvolver uma vida fantasiosa rica e satisfatória. Para Piaget, o simbolismo lúdico constitui um passo importante no caminho do desenvolvimento da inteligência. A partir dos quatro anos, aproximadamente, o jogo simbólico começa a perder importância e, cada vez mais, se aproxima da realidade. Isso ocorre porque a criança acomoda em grau cada vez maior o mundo ao

seu redor. Após essa idade, os jogos se tornam mais ordenados, coerentes e precisos, e as imitações reproduzem a vida real de forma precisa.

Quando as crianças completam o longo período de desenvolvimento desde a atividade sensório-motora até o pensamento operacional, o jogo simbólico desaparece, gradualmente, dando lugar aos jogos dotados de regras. Nesse percurso a criança vai atingindo um melhor equilíbrio entre assimilação e acomodação.

3) O desenho ou imagem gráfica - o desenho da criança é uma forma de manifestação da função simbólica. Representa, portanto, a imagem atualizada no papel e modifica-se à medida que o pensamento da criança evolui.

Piaget se fundamentou nos trabalhos de Luquet sobre o desenho infantil e concordou com esse autor no que se refere à evolução do processo de representação da realidade pela criança. Luquet mencionou que o desenho é um esforço de imitação do real, evoluindo de rabiscos e garatujas para a imitação de modelos bem elaborados. Podemos observar no estágio pré-operatório as seguintes etapas de evolução:

- de 2 a 3 anos - a criança rabisca e ela própria dá significado ao seu rabisco (realismo fortuito);

- de 3 a 4 anos - o desenho da criança se caracteriza pela incapacidade na organização do modelo. É frequente ela representar em seus desenhos o interior dos objetos. Desenha não o que vê, mas o que sabe da figura, não conseguindo assim organizá-la graficamente (realismo gorado);

- de 4 a 8 anos - o desenho supera as dificuldades das fases anteriores, mas a criança ainda não expressa noções de perspectiva, tais como as relações métricas e proporcionais (realismo intelectual).

4) A linguagem constitui outra manifestação de entrada no nível da representação. E consiste em um sistema arbitrário de símbolos ou sinais, no qual os signos ou palavras possuem sig-

nificados públicos compartilhados e compreendidos pela sociedade. A linguagem nos permite a evocação de acontecimentos não atuais.

Para a criança que se encontra no período sensório-motor, não existe diferença entre o símbolo e o que ele representa. A distinção entre a percepção e o percebido entre símbolos e seu significado, é que distingue, os processos não simbólicos do simbólicos. Piaget distingue dois tipos de esquemas simbólicos:

- o interno, idiossincrático e não verbal, que dificilmente pode ser comunicado a outra pessoa. Aparece geralmente nas fantasias, sonhos, brinquedos e manifestações artísticas.

- o verbal e comunicável, que utiliza a palavra como símbolo e está sujeito à interferência dos esquemas verbais de outras pessoas. É através dele que a criança se socializa.

Egocentrismo: traço cognitivo característico do período pré-operatório

Nesse período, há o predomínio do egocentrismo, que se expressa em todas as manifestações do simbolismo e pode ser observado no desenho, na imitação, no jogo simbólico, nos julgamentos, nos raciocínios e nas explicações proferidas pelas crianças.

O egocentrismo é a manifestação de idéias e pensamentos centrados na perspectiva do sujeito, A centração pode ser definida como a condição da criança de só conseguir prestar atenção a uma qualidade específica do objeto ou situação. Ela não é capaz de coordenar os diferentes elementos perceptivos, porque, não integra os dados da experiência passada, inexistem processos retroativos e antecipatórios que permitam a percepção da configuração total do objeto ou situação. A criança examina a situação

presente, centra-se em um aspecto, procurando encontrar a resposta a partir daí, o que a leva a cometer inúmeras contradições.

O egocentrismo implica um conjunto de atitudes pré-críticas, pré-objetivas, pré-lógicas e pré-conceituais, sejam em relação à natureza, aos outros ou a si mesmo. E podem ser observadas nas seguintes manifestações:

- Animismo - a criança acredita que todas as coisas são vivas e dotadas de intenção e sentimentos. Essa manifestação pode ser observada nas falas infantis, tais como: o sol nos acompanha em todos os lugares, a boneca chora porque está de castigo e outras mais. Isso ocorre porque a criança não tem consciência de si mesma e se confunde com o universo.

Finalismo - é uma tendência a admitir e a acreditar que todas as coisas existem para servir ao homem e especialmente às crianças. Nesse momento, a criança não percebe a causalidade lógica das perguntas e as responde de acordo com a causalidade funcional dos objetos. Por exemplo: quando lhe perguntam o que é uma cadeira, ela responde que serve para assentar.

- Artificialismo - a criança atribui ao homem ou a Deus a responsabilidade pela criação das coisas. A filha de Piaget, ao ver a fumaça subir do seu cachimbo, presumiu que o pai era responsável pela criação do céu e pela neblina em torno da montanha.

- Realismo - para as crianças pequenas, as palavras, retratos, sonhos e sentimentos são considerados reais. Ela ignora que se trata apenas de um ponto de vista e pensa que o que é real para ela deve existir objetivamente.

- Interpretação mágico-fenomenista do mundo - a criança interpreta de forma mágica os fenômenos do mundo. Diz, por exemplo, que o dia clareia quando ela abre os olhos.

- Pensamento intuitivo - chama-se intuição o conhecimento obtido a partir da percepção imediata. Essa percepção leva em conta somente a aparência dos objetos, não levando em consideração todas as dimensões de um fenômeno ou de uma situação. Falta-lhe

o caráter estável e reversível do pensamento encontrado no estágio operatório concreto. O raciocínio ainda é simbólico, baseado mais na intuição subjetiva do que na lógica objetiva.

O pensamento intuitivo apresenta os seguintes traços característicos:

Justaposição: a criança coloca lado a lado as várias informações, sem chegar a fazer uma síntese ou a formulação de um conceito. Por exemplo, se perguntarmos a uma criança de cinco anos (a idade é relativa) se há mais meninos ou meninas na sala de aula, ela não saberá ao certo como responder. Verifica-se que o raciocínio da criança vai do particular para o particular, ligando elementos sem estabelecer relações de inclusão e sem perceber que os vários elementos de uma classe possuem, ao mesmo tempo, propriedades comuns e particularidades que os colocam em uma ou em outra subclasse.

Transdução: a criança agrega, junta os elementos que podem ou não ter uma relação lógica entre si, A ligação é feita de maneira quase arbitrária, sem nenhum elemento lógico intrínseco ao julgamento conceitual. Por isso, a criança tem dificuldade de generalizar, ou seja, de chegar às leis gerais, pois ela parte de um singular para chegar a um outro singular. Dessa forma, é pouco provável que as crianças conciliam, a partir de observações, que todos os animais se reproduzem.

Sincretismo: é a união de elementos que não possuem uma relação logicamente necessária, chegando a generalizações indevidas. A criança conclui que objetos e acontecimentos que ocorrem juntos têm uma relação causal. Por exemplo: se dissermos a ela que não pode comer uma banana porque está verde, num outro momento será capaz de recusar um abacate em decorrência de sua cor verde. Nesse tipo de situação, ocorre uma ligação indevida entre as características das duas frutas pela ausência de esquemas conceituais.

Irreversibilidade: é a incapacidade de percorrer um caminho cognitivo, seguindo uma série de raciocínios e transformações de uma determinada situação, e de inverter mentalmente a direção, voltando a um ponto de partida não modificado. Um exemplo de irreversibilidade pode ser observado quando a criança não compreende que a subtração é o reverso da adição.

Centralização: é o raciocínio centralizado, rígido, inflexível, no qual a criança não leva em consideração as várias relações ao mesmo tempo. Quando a criança se encontra com esse tipo de raciocínio, se é apresentada a ela uma xícara com suco e solicitado que despeje o conteúdo em um copo alto e fino, ela não é capaz de perceber que a alteração de uma dimensão (altura) foi compensada pela mudança de outra (largura).

O egocentrismo manifesta-se, também, na linguagem da criança. Ela não se preocupa em adequar o que fala ao ouvinte, começa uma narrativa de um ponto como se o ouvinte já soubesse do seu conteúdo anterior. Quando as crianças brincam juntas, cada uma faz a sua narrativa, não ocorrem discussões e não existem ouvintes; são os chamados monólogos coletivos.

O comportamento da criança de manter seus desejos e ordens como absolutos evidencia seu egocentrismo, que pode ser denominado de realismo. Nesse caso, não existe uma distinção entre seu próprio pensamento e a realidade externa, só o seu ponto de vista é considerado existente. O realismo pode ser observado, também, na forma como a criança descreve seu pensamento e seus sonhos. Nesse estágio, é comum a criança confundir seus primeiros sonhos com a realidade. Inicialmente, o sonho é considerado como algo externo e permanece em algum lugar do seu quarto; depois, ainda que vindo da própria cabeça, ele se situa externamente e somente mais tarde é que é internalizado; permanecendo no interior da cabeça da criança.

No estágio pré-operatório, a criança se encontra no realismo moral. As regras e ordens são consideradas absolutas e intocáveis,

ou seja, ela considera os deveres e os valores como existentes em si mesmos, externos à sua vontade e independentes do contexto. As normas são entendidas "ao pé da letra". O realismo moral apresenta três características distintas:

- os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente, e não como obrigações elaboradas pela própria consciência. O bem é definido como cumprimento das prescrições da regra;
- as ordens ou regras devem ser cumpridas sempre, ou seja, não podem ser transgredidas ou relativizadas por interpretações flexíveis;
- A responsabilidade pelas ações é avaliada de acordo com as consequências objetivas do ato, e não com as intenções. O castigo ou a correção deve ser proporcional ao grau de consciência do mal realizado.

Como pudemos ver no início deste estágio, a criança começa a formar a imagem mental e é através dela que são desenvolvidos diferentes esquemas representativos. Alguns deles, como os esquemas verbais, tornam-se objetivos e coerentes com as normas culturais, sendo, portanto, comunicáveis. Outros permanecem idiossincráticos e subjetivos. A superação do pensamento pré-operacional ocorre com a emergência do pensamento lógico e concreto, característico da fase compreendida entre 7 e 11 anos

Como nossa proposta foi abordar o desenvolvimento cognitivo de 0 a 6 anos de idade, encerramos aqui nossa exposição e sugerimos que as referências bibliográficas a seguir sejam consultadas para ampliação das informações.

Referências

CARVALHO, Vânia Brina de. *Desenvolvimento humano e psicologia: generalidades, conceitos, teorias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

COUTINHO, M. Tereza da C; MOREIRA, Mercia. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, voltados para a educação*. Belo Horizonte: Lê, 1992.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KAMIL, Constance; DEVRIES, Retha. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 101 p.

HARDY, Malcolm; HEYES, Steve. O desenvolvimento do intelecto. In: HARDY, Malcolm; HEYES, Steve. *Uma nova introdução à psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.105-109.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança* 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973a.

PIAGET, Jean . *A psicologia da criança*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973b.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 135 p.

PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. 87 p.

Alfabetização científica, tecnológica ou científico-tecnológica?

IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES*

Resumo

O presente artigo objetiva problematizar o debate sobre a importância da alfabetização científica, tecnológica e/ou científico-tecnológica, presente na atual discussão da área. A defesa de uma alfabetização nesses campos se faz mediante a argumentação de que a apropriação de tais conhecimentos amplia/amplifica a capacidade humana de interagir na sua realidade. Essa nova proposta de interação, sob a mediação dos conhecimentos da ciência e da tecnologia, deverá se efetuar na busca de uma nova prática de ensino e aprendizagem, com vistas à formação de sujeitos comprometidos com a transformação dessa realidade, para melhor.

Palavras-chave: alfabetização; científico-tecnológica; ensino; educação .

Abstract

This present article aims to problematize the debate on the importance of scientific, technological and/or scientific-technological literacy, present in the current discussion in the area. amplifies the human capacity to interact in its reality. This new proposal for interaction, mediated by the knowledge of science and technology, should be carried out in the search for a new teaching and learning practice, with a view to the formation of subjects committed to the transformation of this reality, for the better:

Keywords: literacy; scientific-technologica; teaching; education.

* Mestre em Tecnologia, doutorando em Educação, professor do Centro Universitário FUMEC

Résumé

L'article essaie de déployer le débat actuel sur l'importance de l'alphabétisation scientifique, technologique et/ou techno-scientifique. L'argument utilisé en faveur d'une alphabétisation ainsi définie pose que l'appréhension de telles connaissances contribuent à l'augmentation de la capacité humaine à interagir avec la réalité. Cette nouvelle proposition d'interaction basée sur ces connaissances scientifiques et technologiques - devra être une pratique nouvelle d'enseignement et d'apprentissage dont le but serait celui de former des sujets engagés dans la transformation de leur réalité.

Mots-clés: *alphabétisation; techno-scientifique; enseignement; éducation.*

¹ ASSMAM, 2000, defende a necessidade de uma sociedade aprendente. SAMPAIO e LEITE, 1999, defendem a importância da alfabetização do professor no trato com as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. CHASSOT, 2001, propõe uma alfabetização científica que possibilite uma formação de homens e mulheres mais críticos. SANTOS e BRUZZI, 1997, propõem uma alfabetização científica e tecnológica a partir de uma abordagem histórico-crítica. PENICK, 1998, versa sobre as características de uma pessoa alfabetizada.

Uma questão posta em debate atualmente nos meios educacionais é a necessidade do aprendizado da ciência e da tecnologia ¹. Essa questão não é nova. O ensino da ciência tem merecido atenção da humanidade há algum tempo, principalmente na modernidade, quando a ciência adquire um estatuto de pesquisa próprio. Já o ensino da tecnologia aparece com o deslanchar do desenvolvimento industrial no século XIX. Em ambos os casos nota-se que as respectivas inclusões na necessária atividade de aprendizado ligam-se ao desejo do ser humano de compreensão e intervenção na natureza e, bem assim, na sua realidade.

A novidade na ênfase atual desse aprendizado relaciona-se ao tratamento que vem sendo dado nas várias discussões que têm abordado a temática, concebendo-a como alfabetização, ora separadamente, como alfabetização tecnológica ou alfabetização científica, ou, ainda em conjunto, alfabetização científico-tecnológica. O que se percebe é que na ótica dos tecnólogos a ênfase recai na alfabetização tecnológica e, no caso dos biólogos, físicos e químicos, na alfabetização científica. A partir do Foro Internacional da Unesco, em 1993, começa-se a falar numa alfabetização

científico-tecnológica, única e mais global, diferenciando-se apenas nos seus aspectos distintos quanto aos objetivos e métodos.

A alfabetização científica e tecnológica é uma demanda que aparece no cenário intelectual, sob o argumento de que muitas das transformações que vêm ocorrendo na vida social são geradas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que estão incorporando os vários setores da sociedade, principalmente o setor mercantil, trazendo modificações aceleradas nas relações de trabalho e demandando uma nova formação para a atividade do trabalho, exigindo um tipo de trabalhador que possa atender às novas atividades que estão surgindo nesses setores. É importante que se considere que as modificações que vêm ocorrendo influenciam em cadeia desde a atividade específica do trabalho até mesmo o cotidiano de vida do trabalhador. Nesse caso pode ser afirmado que o dia-a-dia de cada pessoa é vivido com a incorporação dos ingredientes da ciência e da tecnologia. Destarte, o discurso da alfabetização ganha preeminência pela perspectiva de formação de uma sociedade do conhecimento.

O objetivo deste trabalho é uma tentativa de compreensão da discussão sobre a alfabetização, quer seja científica, tecnológica ou ainda científico-tecnológica. Por isso, o que se propõe é uma revisitação à bibliografia da área.

A proposta de alfabetização científica empreendida por Chasot (2001) evidencia a sua realização na formação de homens e mulheres mais críticos, agentes da transformação do mundo em que vivem. Para tanto o alfabetizar-se cientificamente pressupõe a apropriação dos conhecimentos científicos como os elementos preponderantes da leitura do mundo como forma de sua efetiva transformação.

Para o autor, a terminologia alfabetização é uma aplicação do que vem sendo utilizado nas Ciências Humanas para referir-se ao aprendizado da língua materna e da matemática. Portanto, quando se fala em alfabetizar alguém, a expressão é remetida

diretamente ao aprendizado de uma linguagem. Nesse caso, para ele, a expressão é cabível à ciência por considerá-la uma linguagem facilitadora da leitura do mundo e, não apenas isso, mas para transformá-lo para melhor. Sua argumentação se amplia quando rompe com a ideia de que o conhecimento da ciência é apenas um atributo da "esotérica comunidade científica". Não é somente essa comunidade que precisa conhecer a ciência para entender algo do mundo, mas todos aqueles que precisam facilitar suas vivências para o entendimento de sua realidade.

Não há, por parte do autor, uma pretensa definição do que seja a alfabetização científica, mas todo um desenvolvimento das características que envolvem alguém alfabetizado, considerando, sobretudo, que tal alfabetização é um conjunto de conhecimentos de ciências facilitador da leitura do mundo da natureza. Nesse sentido, os conhecimentos da ciência podem não contribuir para que alguém ferva melhor o leite ou lave melhor uma vasilha usando sabão, mas poderão ajudar esse alguém a compreender os fenômenos envolvidos no seu fazer e, assim, com um pouco de ciência, entender algo do mundo que o cerca e, ainda, ter facilitada alguma de suas vivências. (CHASSOT , 2001 , p. 40-41).

Ao defender a importância da alfabetização científica, Chassot o faz sob o argumento de que o ensino de ciências não objetiva, prioritariamente, a formação do cientista, pois essa terá um encaminhamento específico em sua trajetória escolar, e sim um ensino que vise aproximar o conhecimento científico produzido da realidade das pessoas e vice-versa. Ressaltar inclusive, a necessidade de formação de professores com a competência de produção de um ensino que, de um lado, trabalhe com uma ciência encharcada de realidade, isto é, na proximidade cotidiana de seus alunos e alunas, e, de outro, uma ciência que contribua para as explicações das complexidades desse cotidiano. Dessa forma, recomenda que os professores:

a) saibam como deixar de fazer um ensino *asséptico*² e vinculá-lo cada vez mais à realidade dos alunos;

b) saibam esforçar-se para migrar do abstrato para uma realidade mais concreta, mostrando um mundo mais real numa linguagem mais inteligível;

c) aprendam a ser menos *dogmáticos*³ para conseguirem trabalhar com incertezas;

d) não tratem os conhecimentos de uma maneira *a-histórica*⁴, garimpando mais nos rascunhos do passado;

e) transformem as *avaliações ferreteadoras*⁵ em atividades em que haja participação dos alunos, não considerando apenas o produto, mas também o processo.

A alfabetização tecnológica, que aparece no âmbito da discussão intelectual separada da alfabetização científica, traz para o debate a importância da inclusão da produção das inovações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente aquelas que podem ser significativas para a formação do professor. Destarte, para melhor compreensão da alfabetização tecnológica, lanço mão das discussões propostas pelas autoras Sampaio e Leite (1999), que irão contribuir para a Alfabetização Tecnológica do Professor.

As tecnologias são produzidas pelos homens e mulheres como formas de interação com a sua realidade e/ou como formas de produzir e reproduzir sua sobrevivência. Na sua relação com o seu mundo, o ser humano, no desejo de compreendê-lo e modificá-lo, tem produzido elementos sofisticados que lhe têm facilitado/ampliado/amplificado sua vivência e desenvolvimento, e ainda aumentado seu potencial de sobrevivência e superação dos próprios limites. Hoje, num estado bastante avançado de produção tecnológica, utiliza, para vencer longínquas distâncias, difíceis de serem alcançadas com seus próprios pés, as tecnologias dos transportes, desde aviões até a bicicleta; para redobrar a sua força física, constrói inúmeras ferramentas e máquinas, desde um alicate

2 O autor defende a necessidade de abandonar a idéia de uma ciência pura, portanto asséptica. Ela deve estar "suja", isto é, dentro da realidade.

3 O autor trabalha com uma concepção de verdade científica compreendida como aproximação facilitadora do entendimento da realidade.

4 O ensino deve estar marcado pela historicidade, portanto há a necessidade de uma busca constante ao passado para a compreensão do presente.

5 Uma avaliação ferreteadora é uma avaliação que marca o aluno como se marca o gado para não perdê-lo. Aqui o sentido de marcar o aluno tem uma conotação de perseguição e punição.

até um grande guindaste; para ampliar e/ou amplificar as capacidades intelectuais, faz uso de diversos instrumentos, tais como calculadora, computadores, microscópios, telescópios e outros.

Diante dessa realidade tecnológica multifacetada e de tanta rapidez, Sampaio e Leite ressaltam a importância de uma alfabetização tecnológica para contribuir para uma interpretação e ação crítica das diversas linguagens produzidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Assim se expressam: "é necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados" (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 19).

A alfabetização tecnológica, para as autoras, é entendida dentro do contexto da conceituação da Tecnologia Educacional, que vem ampliando o debate sobre a relação da tecnologia com a educação escolar, entendendo-se essa relação como uma forma de superação, por parte da escola, das dificuldades encontradas no desempenho do seu papel social e, também, da atuação e da produção do professor na sua prática de trabalho com os alunos. Outrossim, apontando para uma educação que venha atender aos novos desafios humanos frente à sociedade da era da informação, principalmente quando se demanda a formação de um sujeito que tenha habilidade de pensar criticamente, que saiba comunicar-se, resolver problemas, seja cooperativo e competente no manejo da informática.

Assim sendo, um professor alfabetizado tecnologicamente terá condição de criar uma prática pedagógica para possibilitar ao aluno uma visão crítica, uma formação de sujeito reflexivo, que domine a técnica e seja capaz de interpretar as mensagens veiculadas nos meios de comunicação eletrônicos e se familiarizar com a estética, com a linguagem e o com funcionamento das tecnologias, para uma vivência inteligente na sociedade tecnológica, de modo a saber se relacionar dentro dela e com todos os seus pares.

A alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização científica, como já foi dito anteriormente, busca compreender o conceito de alfabetização à luz do processo de apreensão da leitura e da escrita, que vem sendo discutido em amplos setores das ciências humanas⁶. Apropria-se dessa concepção, incluindo apenas como diferencial uma redefinição do termo, utilizado por Paulo Freire na década de 60 e pela Unesco em 1980, que liga a compreensão de alfabetização à leitura da realidade.

6 Ver: SOARES, 1985, FREIRE, 1989, FERREIRO, 1991

Há algumas justificativas para a utilização do conceito de alfabetização como base para a alfabetização tecnológica, segundo Sampaio e Leite (1999, p. 59-60.)

Primeiro,

a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita essas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto. No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas como conteúdo); e outra, à manipulação técnica das tecnologias;

Segundo,

a alfabetização é um processo amplo, não só de decodificação de símbolos visuais, mas principalmente fator de inserção do homem no mundo. Na era da escrita, a alfabetização (domínio da lecto-escrita) é fator fundamental para essa inserção e, como consequência, para a democratização não só sócio-político-cultural, mas também econômica. Na era da informática ou na sociedade tecnológica, a alfabetização tecnológica ou o domínio do código da linguagem tecnológica, acrescido de sua interpretação crítica é também um meio importante para interação do homem com o mundo de maneira efetiva, participativa e crítica;

Terceiro,

na alfabetização há a necessidade de aperfeiçoamento constante, por ser um processo contínuo, em função do relacionamento diário que se tem com a língua e suas diversas possibilidades e usos. Este convívio ao longo da vida vai acrescentando saberes, aperfeiçoando e modificando o domínio que se tem da leitura e da escrita; o mesmo pode se dar em relação às tecnologias, visto que também elas são parte da vida das pessoas e estão em incessante desenvolvimento.

Nos dois conceitos de alfabetização mencionados, tendo em vista que a alfabetização tecnológica é decorrente da alfabetização da escrita e da leitura, vê-se que não se contradizem; ao contrário, situam-se em pontos comuns, principalmente porque ambos inserem-se no necessário aprendizado da linguagem para a vivência na realidade social.

A alfabetização tecnológica pode assim ser entendida como um conjunto de características/atributos que envolvem domínios contínuos e crescentes das várias tecnologias disponíveis. Tal domínio deve acontecer mediante uma relação homem-tecnologia a partir de uma postura crítica com vistas a uma melhor organização do mundo.

Alfabetização científica e tecnológica para todos é uma meta que surge a partir do Foro internacional da Unesco, em 1993, com o Projeto 2000+, cujo objetivo é fomentar um maior nível de alfabetização para todos como prioridade educacional. A partir desse foro, desdobra-se toda uma discussão sobre a necessidade de se desenvolver nos processos escolares a disseminação dos conhecimentos da ciência e da tecnologia.

Tal proposta ganha terreno utilizando-se do argumento de que, para se fazer frente a uma sociedade em pleno e rápido desenvolvimento, é necessário um projeto de educação, centrado no acesso a um conhecimento de base científica e tecnológica, que

contribua para uma compreensão dessa realidade em constantes mudanças e que possa, também, dar o suporte necessário para que essas mudanças sejam significativas para a melhor qualidade de vida do ser humano, como expressa bem a Conferência Mundial sobre Educação para Todos:

... cada persona... poderá beneficiarse de las oportunidades educacionales diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden ambas herramientas esenciales (ta, como el alfabetismo) y los contenidos básicos de aprendizaje (conocimiento, técnicas, valores y actitudes) requeridas por los seres humanos para participar activamente en el mejoramiento de la calidad de sus vidas, para tomar buenas decisiones y continuar aprendiendo (HOLBROOK , 1998, p. 69).

Da mesma forma que as outras modalidades de alfabetização mencionadas, a alfabetização científico-tecnológica está estreitamente ligada ao funcionamento da sociedade e, bem assim, ao interesse de resgate da cidadania no bojo das novas modificações empreendidas com o avanço da ciência e da tecnologia. É dessa forma que o discurso do trinômio concebido como Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) ganha espaço per perceber a articulação existente entre ciência-tecnologia e as transformações que ocorrem nos vários setores da vida social, como nas instituições sociais do trabalho e da família. Amplos setores agregam elementos pertinentes à ciência e à tecnologia, com vistas à implementação dos seus vários setores e processos produtivos, como é o caso específico do mercado de trabalho.

Vários autores acordam, com as devidas especificidades, que a sociedade atual é uma sociedade tecnológica, e por isso há uma relação bem estreita entre ciência, tecnologia e sociedade.

Santos e Bruzzi (1997, p. 135) salientam que

qualquer que seja, entretanto, a natureza das transformações históricas de que somos testemunhas privilegiadas, é inegável que elas têm como fundamento e fio condutor o novo status atribuído tanto ao empreendimento científico quanto ao empreendimento tecnológico. (SANTOS; BRUZZI, 1997, p.135).

7 MCGINN, 1991; LYOTARD, 1989; GIDDENS, 1991; HOBBSAWM, 1996; TOURAINE, 1994.

Nesse sentido, buscam em outros autores⁷ a confirmação para tal afirmação. Para McGinn, a ciência e a tecnologia tornaram-se constitutivos e fundamentais do empreendimento social. Esses elementos são vitais para o desenvolvimento humano, por estarem relacionados ao desenvolvimento socioeconômico das nações, Hobsbawm ressalta que é importante para o coletivo humano aproximar-se cada vez mais dos conhecimentos de base científica e tecnológica como forma de não se perder o controle das conseqüências que podem ser incontroláveis nos âmbitos da demografia, ecologia, emprego, entre outros. E, finalmente, Touraine concebe o surgimento de uma cultura caleidoscópica, no sentido de uma produção "infinita" de culturas, com base nas proezas do desenvolvimento das tecnologias, abrindo espaços para novas situações e conformações sociais,

Diante disso, Santos e Bruni (1997, p. 138) apregoam a necessidade de uma alfabetização científica, como forma de possibilitar o "acesso de todos a um conhecimento de base em Ciências e em Tecnologia, a uma cultura geral de natureza científica e tecnológica", essencial para que se "possa construir uma representação exata da sociedade e de seus rumos".

Os autores entendem que alfabetizar científico-tecnologicamente uma pessoa é dotá-la de habilidade não somente de esculpir o meio físico, mas ao mesmo tempo de saber analisar a superfície da escultura. Isto significa dizer que não basta apenas conhecer os empreendimentos da ciência e da tecnologia, mas também o que está por detrás desses empreendimentos.

De acordo com o secretário executivo do Conselho Internacional de Associações para o Ensino da Ciência, Jack Holbrook (1993,

p. 80-82), defensor de uma alfabetização científico-tecnológica que visa preparar cidadãos para viver na sociedade atual, a alfabetização objetiva desenvolver no estudante um aprendizado de técnicas e atitudes capaz de:

- a) emprender más elecciones de educación y asegurarse com mayor probabilidad la obtención de empleo;
- b) funcionar de una manera social positiva dentro de la sociedad;
- c) adaptarse a, y preparar se para, el cambio en el futuro;
- d) jugar un rol responsable como ciudadano dentro de la sociedad.

A discussão aqui proposta não objetivou resolver o problema do debate sobre a questão da alfabetização nos campos da ciência e da tecnologia, mas somente evidenciar como a questão tem sido abordada pela área e conhecer um pouco da trama não muito resolvida sobre os vários âmbitos do interesse na propagação do conhecimento científico e tecnológico.

A questão sobre se se deve ou não desenvolver urna alfabetização científica, tecnológica ou científico-tecnológica foi abordada por Fourez (1994), em seu livro "Alphabétisation scientifique et technique", que não considerou acordada a diferença entre uma ou outra nem tampouco evidenciou distanciamento entre as várias modalidades defendidas. Apenas destacou a importância de se desenvolverem formas variadas de divulgação dos conhecimentos da ciência e da teoria. As diferenças quanto aos objetivos ou métodos se devem apenas às várias especificidades, tanto por parte da ciência quanto por parte da tecnologia.

Na mesma direção, este estudo, que revisitou a literatura da área, não encontrou embate significativo sobre as modalidades de alfabetização estudadas. Mas foi possível levantar algumas questões, ainda que pontuais, significativas para reflexão, tais como:

- há uma preocupação, muito significativa para a educação atual, com urna proposta de alfabetização que insira o ensino da

ciência e da tecnologia na realidade social, entretanto não fica muito claro o tipo de ciência e de tecnologia de que se está falando;

- fala-se em ensinar ciência e tecnologia como se a realidade educacional fosse homogênea, sem considerar a pluralidade da nossa realidade: escolas ricas e pobres, com recursos e sem recursos, professores mal remunerados e nem sempre bem preparados, entre outras situações.

Quando se fala em ciência e tecnologia, não fica claro o que é propriamente uma e outra, e isto acontece, principalmente, porque ambas, mesmo demarcando seu território, não conseguem ficar na sua especificidade sem deixar de abordar a outra. Exemplo disso é o livro de Attico Chassot, que trata da alfabetização científica e dedica um capítulo para falar do impacto da tecnologia na educação. O capítulo começa dizendo que "neste texto há a pretensão de examinarmos juntos um pouco a Ciência..." (CHASSOT , 2001, p. 71)

Concluo ressaltando o avanço presente na proposta de uma abordagem histórico-crítica de ciência e tecnologia, levantada por Santos e Bruzzi, ao considerar pertinente uma postura crítica na Alfabetização Científica e Tecnológica como forma de uma melhor apreensão dos conhecimentos da ciência e da tecnologia para levar os indivíduos a uma compreensão coerente e sólida da sua realidade vivencial.

Referências

- ASSMAM, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio /ago. 2000.
- CHASSOT, Ático. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Injuí: Ed. Uninjuí, 2001.
- FOUREZ, G. *Alphabétisation scientifique et technique: essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles: De Boeck, 1994.
- HOLBROOK, Jack. Proyecto 2000+: cambiando la enseñanza de la ciencia para el siglo XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 14, p. 69-90, 1998.
- PENICK, John. Ensinando alfabetização científica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 14, p. 91-13, 1998.
- SAMPAIO, Maria Narciso; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Gilberto Lacerda; BRUZZI, Rita Carolina Vereza. Uma abordagem histórico-crítica de ciência e tecnologia como estratégia para a alfabetização científica e tecnológica. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, n. 3/4, jul. 1996, jul. 1997.

Considerações teóricas a respeito da educação dos escravos no Brasil

MARCUS V. FONSECA*

Resumo

O presente artigo consiste numa análise teórica que pretende incorporar a educação nas interpretações relativas à sociedade escravista. Defende a ideia de que o processo de formação do trabalhador escravo pode ser entendido como uma prática educativa. Em uma dimensão mais geral, busca aproximar as discussões relativas à história da escravidão com a história da educação, tentando compor uma perspectiva analítica que permita ampliar a compreensão dos processos de organização da sociedade escravista.

Palavras-chave: *escravidão; educação; criança escrava; história da educação.*

Abstract

The present article consists of a theoretical analysis that intends to incorporate education in the interpretations regarding slavery society. It favors the idea that the formation process of the slave worker can be understood as an educative practice. On a broader dimension, it aims to approximate the discussions regarding slavery with those on history of education, trying to reach an analytical perspective that allows enlarging the comprehension of the slavery society organizational processes.

Keywords: *slavery; education; slave child; history of education.*

Résumé

L'article consiste dans une analyse théorique qui vise à inclure l'éducation dans les interprétations relatives à la société esclavagiste. On prétend que le proces-

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e professor de Filosofia da Educação na FUMEC.

sus de formation de l'esclave peut être compris comme une pratique éducative. On cherche, plus généralement, à approcher les discours relatifs à l'histoire de resclavage de l'histoire de rééducation, on essayant par là de créer une perspective analytique qui rende possible une compréhension plus approfondie des processus d'organisation de la société esclavagiste.

Mots-clés: *esclave; éducation; enfant-esclave; histoire de l'éducation.*

Este artigo tem como objetivo estabelecer uma problematização do processo de formação dos trabalhadores escravos a partir da idéia de educação; para tal, procuramos articular uma relação entre escravidão e educação tentando demonstrar que é possível integrar a dimensão educacional nos modelos explicativos relativos à sociedade escravista.

Nesta perspectiva, a argumentação percorre duas dimensões específicas: primeiro, procura realizar uma crítica a alguns estudos relativos à escravidão; segundo, busca empreender a análise de um conceito de educação que possa dar alguma inteligibilidade ao processo de formação dos trabalhadores escravos. Do ponto de vista da crítica aos estudos relativos à escravidão, tenta demonstrar que a educação pode ser incorporada aos enfoques que desde o início da década de 1980 vêm criando novas formas de entendimento da escravidão no Brasil.

No que se refere ao conceito de educação, a argumentação caminha no sentido de investigar a possibilidade de aplicação do conceito de educação tradicional, cunhado pelo historiador Justino Magalhães (1996) em sua análise acerca da sociedade portuguesa entre os séculos XVI e XIX. É através deste conceito que buscaremos estabelecer algumas possibilidades de compreensão da formação dos trabalhadores escravos como um processo que pode ser interpretado como uma prática educacional.

É preciso destacar que se pretende aqui estabelecer uma aproximação de forma bastante inicial entre a escravidão e a educação. Trata-se de reflexões provisórias e preliminares que necessitam ainda de um desenvolvimento mais rigoroso e, sobretudo, que sejam submetidas a confirmações empíricas¹. No entanto, este caráter preliminar não invalida a tentativa de aproximação entre esses dois campos, pois reuni-los poderá representar a articulação de dois conceitos fundamentais para a compreensão dos mecanismos de dominação que se encontram na base do processo de construção da sociedade brasileira.

Apontamentos para o estabelecimento de uma relação entre escravidão e educação

Não é comum falar de educação quando se trata de escravos. Em um certo sentido, isso se justifica por uma tradição de entendimento tipicamente moderna que tende associar educação a escolarização. As práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam a escolarização; porém, educação não é prerrogativa da escola. Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades. Magalhães (1996, p. 10), abordando essa questão a partir de uma perspectiva histórica centrada na longa duração, afirma que

como ponto de partida, uma cronologia do fenômeno escolar, desenvolvida na longa duração e centrada nas sociedades oci-

1 A reflexão que aqui desenvolvemos é teórica, mas, no entanto, esta é proveniente de duas pesquisas que trataram da relação entre educação e escravidão: a primeira, uma dissertação de mestrado - defendida junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG — em que foi analisada uma política pública voltada para a educação dos negros durante a abolição da escravidão no Brasil; a segunda, uma pesquisa realizada dentro do concurso Os Negros e a Educação, promovido pela ANPED, Fundação Ford e Ação Educativa, na qual se identifica o processo de abolição da escravidão como o período em que a educação moderna começou a ser aplicada em relação aos negros no Brasil.

dentais, não deixará de compreender as seguintes fases: uma educação sem escola; uma educação pela escola; uma educação fora da escola. É nos dois últimos séculos que se observa uma expansão e uma universalização dos processos escolares; no entanto, desde os finais da Idade Média que o modelo escolar se vem firmando como principal meio de informação e formação das novas gerações. (MAGALHÃES, 1996, p. 10).

Ao referirmos a educação dos escravos, estamos falando de práticas educacionais que eram anteriores ao modelo escolar e que não possuíam qualquer semelhança com as práticas generalizadas a partir do processo de escolarização.

Quanto aos escravos, é preciso deixar bem claro que estaremos tratando das crianças nascidas como escravas no Brasil. Entendemos que a concepção de educação que tentaremos relacionar à escravidão diz respeito somente às crianças que nasceram escravas e foram socializadas a partir dessa condição. No que se refere aos negros que foram escravizados e trazidos da África, acreditamos que se faz necessária uma análise específica quanto ao seu processo de incorporação à sociedade escravista, pois esta diferenciava-se do processo através do qual se dava a socialização da criança que havia nascido como escrava no Brasil. Parte dessa diferença atribuímos ao fato de que as crianças nascidas como escravas, de uma forma ou de outra, deveriam ser socializadas a partir da sua própria condição de servilidade; elas não haviam conhecido a liberdade nem tampouco outro modelo de organização social. Os que foram trazidos da África, eram na verdade re-socializados, e esse processo dava-se em conflito com todas as referências que traziam de um mundo onde haviam nascido como seres livres².

Neste sentido, as crianças escravas eram indivíduos que, como quaisquer outros em qualquer tempo e lugar, nasciam em um mundo que lhes era completamente estranho. A educação era o instrumento que permitia um reconhecimento deste mundo tal

2 Para uma análise acerca do processo de incorporação dos africanos à sociedade escravista, cf. MATTOSO, 1982.

como se encontrava organizado, ou, como afirma na sua caracterização do fenômeno educacional: “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos .” (ARENDRT , 1972, p. 234).

Estes seres humanos devem ser incorporadas à sociedade e, independente da forma como esta esteja organizada, essa incorporação se dá através da educação, que, como destaca a autora, é uma atividade elementar no processo de organização de qualquer sociedade.

Assim, de forma semelhante ao que acontece a qualquer criança, nascida em qualquer tempo e lugar, a que nascia como escrava chegava a uma sociedade que lhe era absolutamente estranha: desconhecia a sua organização, suas regras, e tampouco tinha conhecimento da sua condição de ser humano reduzido à condição de objeto e que poderia ser utilizado como instrumento de trabalho por alguém que ela deveria chamar de senhor.

A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais.

A formação do trabalhador escravo: adestramento, violência ou educação?

O processo responsável pela incorporação das crianças escravas à sociedade tem sido muitas vezes desconsiderado pelos estudos que se voltam para o entendimento do escravismo no

Brasil. Quando não é desconsiderado, geralmente é mal compreendido, resultando em abordagens que tendem a tratar a questão do processo de formação dos escravos a partir de procedimentos típicos da relação estímulo-resposta. Esse tipo de abordagem pode ser caracterizado pelo estudo de Goes e Florentino sobre as crianças escravas: “Por volta dos 12 anos, o adestramento (grifo meu) que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama.” (GOES ; FLORENTINO, 1999, p. 184) .

A maneira como estes autores registram o processo de inserção da criança escrava no mundo dos adultos coloca de lado qualquer possibilidade de caracterizá-lo como educacional. Isso porque dizer que o processo de aprendizagem das crianças escravas era um adestramento significa qualificá-lo como algo que, pode-se dizer, se resume à condução dos instintos das crianças em um certo sentido e direção.

No entanto, era impossível que alguém viesse a se tornar *Chico Roça*, *João Pastor* ou *Ana Mucama* por mero adestramento. As habilidades que passavam a ser incorporadas ao próprio nome dessas crianças não podiam ser aprendidas como algo instintivo, e, embora fosse o trabalho um aspecto central do aprendizado, não era a única coisa que lhes cabia dominar para desempenharem a função social imposta pelo mundo escravista.

Por outro lado, os escravos, mesmo reduzidos juridicamente à condição de objeto, não deixavam de ser seres humanos. Na inserção gradativa desses seres humanos no cotidiano da sociedade escravista, havia estratégias que objetivavam sua preparação para travar um conjunto de relações sociais da qual, em parte, dependia a própria estabilidade do escravismo. Essas estratégias, longe de qualquer adestramento, devem ser entendidas como educacionais, ou seja, comportando ritos, processos e uma finalidade — relativamente controlada — que procurava garantir uma função espe-

cífica para o trabalhador cativo na organização e funcionamento da sociedade escravista.

Há ainda uma outra ideia que parece estar em linha de continuidade com a noção de adestramento e que necessita ser revista do ponto de vista do entendimento do mundo escravista: a violência. É preciso problematizar a violência física como elemento central do processo de formação dos escravos. É inegável a sua presença como mecanismo de coerção sobre os escravos, mas, no entanto, a violência como elemento presente no cotidiano da sociedade escravista deve ser relativizada.

Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas vêm insistindo nesse fato. Entre eles, podemos destacar o trabalho que Kátia Mattoso (1982) realizou acerca da condição dos escravos no Brasil, no qual desmistifica a violência enquanto instrumento principal dos senhores na tentativa de disciplinar os escravos:

Os castigos corporais também servem para manter a ordem através do exemplo. Mas sua aplicação não fazia parte absolutamente da vida diária do escravo. Ninguém nega que tenha havido senhores ou senhoras sádicos. Contudo, de modo geral, nem o senhor nem o feitor passeiam entre os escravos, chicote na mão, para repreender qualquer pecadilho. Os meios utilizados para assegurar a obediência no trabalho e a humildade nas relações com os senhores são mais sutis. O senhor procura fazer os escravos ligarem-se a ele por laços afetivos, tenta, em primeiro lugar, inspirar-lhe consideração e quando o trabalho é bem feito termina por gerar um respeito mútuo. O chicote, o tronco, a máscara de ferro, ou o pelourinho, são o último recurso dos senhores incapazes de manter a disciplina. São utilizados somente em caso de inadaptação do escravo à sua condição. (MATTOSO, 1982, p. 117).

Todos esses procedimentos que buscavam fazer com que a violência ficasse de fora da relação direta entre senhor e escravo consistem em um conjunto de elementos manipulados pelos senhores e que desde a infância da criança escrava objetivava

sua preparação para adequá-la às relações que permeariam sua existência na condição de trabalhador cativo.

Segundo o estudo de Chalhoub (1990), mesmo quando a violência emergia como um ato do senhor dirigido a corrigir o escravo, ela não surgia aleatoriamente. Fazia-se necessário um motivo que fosse, perante o escravo, reconhecido como justo. Caso fosse a violência exercida de forma exagerada ou injustificada, poderia representar um perigo para senhores e feitores, que se encontravam, na maioria das vezes, em menor número diante do plantel de trabalhadores escravos.

Essa noção de *castigo por motivo justo* é demonstrada pelo autor a partir da análise de uma série de processos judiciais envolvendo escravos que foram acusados de cometer delitos que os levaram perante a Justiça.

Eles (os escravos) aprenderam a fazer valer certos direitos que, mesmo se compreendidos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas para que seu cativeiro tivesse continuidade: suas relações afetivas tinham de ser consideradas de alguma forma; os castigos precisavam ser moderados e aplicados por motivos justos (grifo nosso).

E ainda:

Manoel Moçambique deu uma facada no caixeiro da casa de negócios de seu senhor porque este lhe havia castigado sem motivo justo (grifo meu). O caixeiro achava que o negro havia se demorado na rua vadiando ao ir buscai' água; o escravo, contudo, explicou que qualquer pequena demora no seu serviço fora devida a ter de esperar que o Inspetor do Chafariz abrisse as torneiras. Consumada a agressão, Manoel Moçambique saiu com destino a Polícia. (CHALHOUB, 1990, p. 59-177).

O escravo envolvido nessa querela judicial revelou que tinha a noção precisa da ligação entre castigo e justiça, e também que possuía exata dimensão do seu ato, pois dirigiu-se à polícia após

ter cometido a agressão. Fora essa história, Chalhoub (1990) coloca em destaque várias outras cujo teor era o mesmo: escravos que cometeram atos de violência por terem sido submetidos a castigos entendidos por eles como injustos.

Aqui a violência encontra-se no mesmo lugar que a colocou Kátia Mattoso: não se tratava de um recurso a ser utilizado aleatoriamente no processo de disciplina e correção do escravo.

Explorando outra dimensão da relação entre senhores e escravos, Marilene Rosa N. da Silva (1988) também interpreta de forma diferente o problema da violência na sociedade escravista. De acordo com essa autora - em estudo sobre os escravos de ganho no Rio de Janeiro -, a relação entre senhores e escravos era permeada de acordos e negociações que implicavam a própria estabilidade do escravismo.

No Brasil como em qualquer outra parte da América, quer seja nos campos ou nas cidades, sempre existiram acordos não revelados... Esta afirmação pode ser facilmente comprovada pelo simples exame de participação quantitativa da população escrava no Brasil, em comparação com a branca, livre dominante. Percebe-se que, além do tempo histórico inegável das revoltas, existiu um tempo de longa duração das normalidades. O escravo enfrentava o sistema muitas vezes com as armas oferecidas pelo próprio sistema - o corpo-mole, o boicote. Relativamente poucos assassinaram seus senhores, ou participaram de rebeliões, enquanto a maioria, por estratégia, invenção ou sorte, ia vivendo. Acreditamos que seria impossível manter o sistema apenas pela repressão; não haveria fatores bastantes para controlar um número tão grande de escravos. Era através de acordos implícitos nas relações que se mantinha o sistema. (SILVA , 1988, p. 112).

Na perspectiva apontada por esta autora, os acordos eram elementos essenciais para a manutenção do sistema escravista. Era através deles que a violência ficava em segundo plano, pois, enquanto mecanismo de coerção, a violência não era algo que o

escravo atrairia gratuitamente sobre si. É algo bastante razoável acreditar que o escravo procurava de todas as formas se esquivar da correção através da violência física; por outro lado, não se tratava de instrumento que oferecia garantias aos senhores, e por mais sádicos que esses pudessem ser, usar a violência física constantemente poderia representar perigos e estimular revoltas entre os próprios escravos. Desta forma, para não ter que se servir constantemente da violência, os acordos entravam em cena, e tanto senhores como escravos aceitavam tal fato em nome de uma certa "estabilidade" no domínio das relações sociais travadas dentro da sociedade escravista. É o que Marilene Rosa N. da Silva (1988) demonstra em relação aos chamados escravos de ganho, que em troca do pagamento de uma diária ao senhor adquiriam uma certa liberdade de movimentação.

Porém, não é somente em relação ao escravo de ganho, como um trabalhador ligado ao mundo urbano, que se verifica a possibilidade da existência de acordos. O mesmo fato é registrado em relação ao espaço rural, onde existiram casos de escravos que possuíam concessão dos senhores para cultivar pequenas partes de terras como forma de complemento para sua alimentação, ou de realização de um pecúlio através da comercialização do excedente (CARDOSO, 1988).

Em ambos os casos há um acordo implícito em que os escravos, com a concessão dos senhores, servem-se de prerrogativas que não necessariamente estariam embutidas naquilo que caracterizava a relação de dominação na sociedade escravista. Se os escravos de ganho adquiriam liberdade de movimentação, ou se os escravos que plantavam nas terras dos senhores adquiriam direito de utilização ou comercialização do que era por eles produzido, era através de acordos que se chegava a tal condição. Nesses acordos as duas partes faziam concessões, visando a interesses concretos: no caso dos senhores, segurança e produtividade; no caso dos escravos, a melhoria da sua existência como trabalhador

cativo e a ampliação de sua margem de liberdade.

A partir do momento em que a historiografia começa a considerar essas possibilidades de entendimento, em que são admitidos acordos e a violência passa a ser relativizada na relação entre senhores e escravos, somos levados a construir uma visão bem mais complexa do mundo escravista.

Para dar conta dessa complexidade é necessário incorporar a educação no entendimento dessas relações. Isto porque, primeiro, não há sociedade, por mais cruel e injusta que seja, que não utilize práticas educacionais; segundo, é difícil pensar que os trabalhadores cativos adentravam as relações que caracterizavam o mundo escravista sem um período de preparação que, em última instância, visava tornar a escravidão uma instituição legítima perante os próprios escravos.

O processo de inserção dos negros escravizados nas duras relações propiciadas pela escravidão era realizado através de procedimentos que tinham como objetivo prepará-los para ser, ao mesmo tempo, submissos e produtivos. Acreditamos que esses procedimentos podem ser entendidos como estratégias educacionais que buscavam introduzir nos escravos as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhadores e à naturalização das relações entre dominador e dominado.

Nesse sentido, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação dos escravos. Admitir essa possibilidade não implica tornar a escravidão mais amena, nem tampouco representa uma abordagem que vá distender os mecanismos de dominação que eram utilizados em relação aos escravos. Muito pelo contrário, acreditamos que abordar o mundo escravista a partir da educação significa a possibilidade de compreensão dessa dominação de uma forma mais ampla e a utilização de uma idéia que é chave no entendimento de qualquer forma de organização social, pois é preciso sempre lembrar que não há sociedade que não utilize práticas educativas que

respondam por sua organização e seu funcionamento.

O conceito de educação tradicional e a formação do trabalhador escravo

A partir da problematização que até aqui realizamos acerca da sociedade escravista, podemos destacar alguns elementos que foram tratados anteriormente e que permitem o avanço no sentido de explicitar um conceito de educação que seja capaz de revestir de sentido o processo de formação do trabalhador escravo: primeiro, trata-se de algo absolutamente inadequado entender a inserção das crianças escravas no mundo dos adultos como um adestramento; segundo, a violência enquanto elemento responsável pelo processo de formação do escravo necessita ser relativizada; por fim, a educação, enquanto atividade básica de qualquer forma de organização social, deve ser utilizada no entendimento das relações que caracterizavam o mundo escravista.

Gostaríamos mais uma vez de afirmar que aqui não responderemos a essa necessidade de estabelecer uma relação categórica entre escravidão e educação. Isso porque uma abordagem que se proponha a enfrentar essa questão - nos seus mais diversos aspectos - exige procedimentos de análise que estão muito além daqueles que utilizamos na elaboração desta reflexão, que, como colocamos anteriormente, são ainda iniciais. Aqui nos limitamos a problematizar o processo de formação dos escravos tentando estabelecer algumas possibilidades que permitam entendê-lo como uma atividade educacional.

Investigar o processo de formação dos trabalhadores escravos a partir da questão educacional é algo que entendemos como importante para que esta possa ser tomada como parte dos ins-

trumentos de análise utilizados na compreensão da sociedade escravista, possibilitando uma visão de conjunto da forma como se articulavam as práticas de dominação e subalternização dos negros escravizados nesta sociedade.

Para conseguirmos uma aproximação com essas práticas, é necessário um tratamento da questão do ponto de vista conceitual. Precisamos nos servir de uma concepção educacional que possa dar alguma inteligibilidade ao processo de formação dos trabalhadores escravos.

Nesse sentido, podemos nos aproximar do conceito de *educação tradicional* utilizado por Justino de Magalhães (1996). Segundo esse autor, as práticas educativas que antecederam as modernas concepções educacionais caracterizavam-se por sua ligação com mundo privado:

esses processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substitui, os eclesiásticos, os mestres da corporação, os responsáveis pelos destinos da comunidade, os órgãos do poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas. (MAGALHÃES , 1996, p. 10).

Com a emergência das modernas concepções educacionais - cuja marca encontra-se na escolarização -, o espaço privado não deixa de ser educativo, mas seu campo de ação "...tende por conseqüência a reduzir-se com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e por outro lado com maior intelectualização das atitudes e ações do quotidiano." (MAGALHÃES , 1996, p. 10) .

Esses aspectos colocados em destaque por Magalhães a respeito da educação tradicional e sua ênfase no espaço privado podem revestir de sentido o processo de educação dos escravos. No entanto, esse conceito não pode ser usado indiscriminadamente

em relação aos escravos, nem tampouco em relação ao Brasil durante a Colônia e o Império. É preciso submetê-lo a uma certa crítica e situá-lo a partir das principais características que davam forma à sociedade brasileira.

Nesse sentido, para tornar o conceito válido é preciso, em primeiro lugar, levar em consideração o fato de que os escravos eram parte de um grupo com características muito peculiares; por exemplo, no que diz respeito à composição da família, à relação com o mundo do trabalho e ao próprio espaço privado, onde praticamente se encerrava toda sua existência. Grande parte da vida dos escravos transcorria no espaço privado, em um cotidiano em que se movimentavam entre o mundo do trabalho e uma rígida hierarquia social na qual ocupavam o mais baixo nível de inferioridade.

Mas esse mundo cotidiano e privado no qual o escravo praticamente encerrava toda sua existência não é, de forma alguma, o mesmo que caracteriza a sociedades portuguesa à qual se refere Magalhães. No contexto do mundo europeu o público e privado eram, desde o início da era moderna, esferas que se encontravam imbricadas, mas que no entanto comportavam um certo grau de distinção que permitia uma separação.

No Brasil Colônia essa imbricação entre as duas esferas era muito maior e de difícil separação³. Esta separação só começou a se delinear com maior nitidez a partir do século XIX, com a constituição de um espaço público, pois, como salienta Laura de Mello e Souza (1997), o público e o privado são conceitos polares que guardam um alto grau de interdependência, ao ponto da inexistência de um implicar o atrofiamiento do outro:

No decorrer do século XIX, muita coisa mudaria, e certamente o espaço da privacidade iria se ampliar, melhor definindo, contudo, os seus contornos. A vinda da família real seria, sem dúvida, um ponto de inflexão. Mas nunca uma ruptura, como, aliás, também não o seria a independência de 1822 ... no século XIX,

3 Analisando a forma como Frei Vicente caracteriza a Colônia no século XVII, Fernando Novais (1997) chega a seguinte conclusão: "Ora, escrevendo na terceira década do século XVII, esse incrível frei Vicente do Salvador já nos aponta suas características essenciais: em primeiro lugar, o profunda imbricação das duas esferas de existência, aqui na Colônia, e isto que já não seria pouco, ainda não é tudo. Pois, em segundo lugar, o arguto cronista deixa claro que os níveis do público e do privado, para além de inextricavelmente ligados, apresentam-se da mesma forma curiosamente invertidos. Pois, como terá de imediato notado o atento leitor, a inversão é também uma forma de articulação." (NOVAIS, 1997, p. 14)

a escravidão continuaria qualificando a vida privada brasileira. (SOUZA , 1997, p. 444).

Portanto, o público e o privado são no Brasil do século XIX espaços que vão sendo gradativamente construídos através de uma separação que os tornava cada vez mais diferenciados. Essa separação foi demarcada pela constituição de um poder público que foi progressivamente assumindo tarefas que até então estavam vinculadas ao mundo privado.

No entanto, o que caracterizaria a vida privada brasileira ainda no século XIX é, segundo Souza (1997), exatamente a escravidão. É no mundo privado que livres e escravos estavam intimamente em contato e é nele que desde o nascimento as crianças escravas eram socializadas. É nesse espaço altamente hierarquizado que as crianças escravas absorviam as competências que tornavam a sua presença suportável, ou seja, uma habilidade para o trabalho, o que iria conferir certa distinção social aos seus senhores.

É difícil imaginar que a educação dos escravos não se dava sob essa primazia do privado, pois esse espaço era permeado de exigências e essas lhes eram gradativamente transmitidas com o objetivo de torná-los eficientes para o trabalho é tão submissos quanto possível, para que não viessem a representar uma ameaça à vida dos senhores. No mundo escravista as ameaças não vinham necessariamente das ruas, mas encontravam-se estabelecidas dentro do próprio lar, onde dominador e dominado eram expostos a uma intensa convivência. Isso obrigava os senhores a serem cuidadosos no tratamento dos escravos. Parte desse cuidado implicava o direcionamento de sua criação, tornando-os, através dos mais variados ritos, integrados ao espaço privado, onde a coexistência era absolutamente necessária.

A maneira através da qual se buscava a formação desse trabalhador tinha na convivência um aspecto central. Essa convivência não deve ser entendida somente no sentido de "viver junto". Em

um mundo hierarquizado, era ela mesma revestida de um sentido pedagógico que buscava transmitir à criança os conteúdos necessários à sua condição de escrava.

Esse processo de transmissão dos conteúdos pode ser representado por aquilo que Magalhães vincula diretamente à educação tradicional: uma transmissão por impregnação. "Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam nos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona." (MAGALHÃES, 1996, p.10).

O processo de aprendizagem na educação tradicional operava-se numa linha de continuidade com o mundo privado, tendo na impregnação proporcionada pelas vivências do cotidiano seu principal mecanismo de transmissão dos conteúdos de uma geração para outra.

Nessa perspectiva, entendemos que era na convivência com os senhores e, sobretudo, com os escravos adultos que a criança tomava conhecimento de sua condição e de todas as implicações que isso representava.

Os estudos que têm procurado desvendar o cotidiano da sociedade escravista detectam alguns procedimentos que apontam para a ideia de impregnação como uma maneira de se formar o escravo. Entre esses estudos destacam-se aqueles que têm o seu foco sobre a criança escrava.

Maria Lúcia Mott *et al.* (1988), em *A Escravidão e a Criança Negra*, afirma que, mesmo antes dos cinco anos, o pequeno escravo estava entregue aos trabalhos com a turma de escravos adultos, e esses iam progressivamente lhe orientando no domínio das tarefas: "muitas vezes, desde pequenas as crias eram obrigadas a acompanhar suas mães ao campo e com elas compartilhavam várias atividades agrícolas: tiravam ervas daninhas, semeavam, apanhavam frutos, cuidavam dos animais domésticos." (MOTT *et al.*, 1988, p. 21).

No exercício dessas tarefas o que estava em jogo não era a produtividade, como um atributo que era exigido a qualquer escravo adulto, mas a aprendizagem das tarefas que competiam a sua condição de escravo e que, possivelmente, o acompanhariam por quase toda vida.

José Roberto Goes e Manolo Florentino (1999), em *Crianças Escravas, Crianças dos Escravos*, apontam aspectos em relação à criança que vão na mesma direção do estudo que anteriormente citamos:

alguns haviam começado cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves nas fazendas de José Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda Guaximba, pertencente à baronesa de Macaé. (GOES; FLORENTINO, 1999, p. 184).

Essas crianças aprendiam tais tarefas na convivência com os demais escravos do plantel. Era sobretudo no convívio com escravos adultos que a criança absorvia as habilidades necessárias ao exercício do seu papel escrava.

Embora as citações que destacamos registrem esse aprendizado tendo apenas como finalidade o trabalho, é difícil acreditar que nessa atividade se esgotava o aprendizado das crianças escravas. Provavelmente, a primeira etapa do seu aprendizado para compreender a diferença que as separava das pessoas livres. É difícil imaginar que esse aprendizado dava-se fora do mundo do trabalho, mas, mesmo que as duas coisas lhes fossem transmitidas conjuntamente, talvez uma carga maior de intensidade fosse empregada na comunicação de sua condição de escrava.

Kátia Mattoso (1988), em estudo a respeito dos filhos das escravas, estabelece algumas considerações que caminham nessa direção:

mas a vida dos folguedos infantis é curta. É nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente às crianças brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis... Ainda novo, o filho da escrava é olhado como escravo em redução, somente diferente do escravo adulto que mais tarde será pelo tamanho e pela força. É-lhe agora necessário adquirir todos os saberes, conhecer todas as artimanhas que vão lhe permitir, o mais rápido possível, tornar-se aquele escravo útil que dele se espera ser. Assim, o curto período na vida da criança que vai dos três aos sete para oito anos é um período de iniciação aos comportamentos sociais no seu relacionamento com a sociedade dos senhores, mas também no seu relacionamento com a comunidade escrava." (MATTOSO, 1988, p. 43-52).

Essa comunicação da sua condição e das competências que lhe eram afins realizava-se na convivência com senhores e escravos. Ambos tinham algo a ensinar à criança acerca da sua condição e quanto à maneira mais conveniente de se movimentar na sociedade hierarquizada, minimizando os riscos inerentes ao seu cativeiro. Esse aprendizado fazia-se por uma impregnação proporcionada pelas relações travadas no cotidiano. Aquilo que não fosse absorvido por esse processo era transmitido através do chicote, que, como instrumento disciplinar, definia com precisão o que deveria ser aprendido enquanto habilidade e o lugar exato ocupado pelo escravo na organização da sociedade.

Portanto, acreditamos que a partir da educação tradicional, como um processo que transcorria em meio ao cotidiano do mundo privado, em que os ritos e os ofícios voltados para o trabalho ganham uma dimensão pedagógica, é possível visualizar de uma forma coerente a formação das crianças que nasciam escravas e que deveriam rapidamente aprender como lidar com essa escravidão que as deixavam expostas aos mais variados perigos.

Considerações finais

O processo de formação dos trabalhadores escravos parece passível de uma abordagem educacional. Essa abordagem deve levar em conta as práticas educacionais que são anteriores ao modelo escolar e avaliar em que medida foram elas adaptadas aos trabalhadores cativos.

Neste sentido o conceito de educação tradicional, tal como foi utilizado por Justino Magalhães para o entendimento da sociedade portuguesa, parece ser bastante coerente para o entendimento do processo de formação do trabalhador escravo no Brasil. Esta coerência evidencia-se pela ênfase no espaço privado e pelo sentido pedagógico que empresta à convivência, que é erigida à categoria de método de transmissão de conteúdos de uma geração a outra.

Tanto o espaço privado como o sentido pedagógico da convivência eram aspectos muito presentes na vida dos escravos, como bem demonstram os estudos que se voltam para o cotidiano da sociedade escravista, principalmente aqueles voltados para o entendimento do papel social desempenhado pelas crianças.

Estes aspectos nos levam a crer que a relação entre educação e escravidão deve merecer uma atenção maior por parte dos estudos que se voltam para o escravismo. Através da educação o processo de formação dos escravos pode ser evidenciado de maneira ampla, congregando no seu interior as mais diversas formas de subalternização que foram empregadas em relação a esses trabalhadores e os aspectos que foram vitais para a organização e manutenção da própria sociedade escravista.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CARDOSO, Flamarion Ciro (org.). *Escravidão e abolição no Brasil: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- CHALHOUB, S. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FONSECA, Marcus V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, set. 2000.
- FONSECA, Marcus V. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. São Paulo: ANPED; ação educativa, 2000. Relatório de Pesquisa.
- FONSECA, Marcus V. *Concepções e prática em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- GENOVESE, Eugene D. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro; Brasília: Paz e Terra; CNPQ, 1988.
- GOES, José Roberto; MANOLO, Florentino. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. *Educação Sociedades & Culturas*, Porto, n. 5, 1996.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. *O filho da escrava: em torno da lei do ventre livre*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MOTT, Maria Lúcia; NEVES, Maria de Fátima R.; VENANCIO, Renato Pinto. A escravidão e a criança negra. *Ciência Hoje*, Brasília, v. 8, n. 48, 1988. (Suplemento)
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SILVA, Adriana Maria P. da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília: Plano, 2000.
- SILVA, Rosa Nogueira da. *Negro na rua: a nova face da escravidão*. São Paulo: Hucitec, 1988.

A educação dos surdos e questões de linguagem*

MARÍLIA DA PIEDADE MARINHO SILVA**

Resumo

Este trabalho discute a importância da língua(gem) na educação do sujeito surdo no contexto escolar. Partindo de uma reflexão sobre a educação dos surdos, discute a questão da língua(gem) e o seu papel fundamental no processo de construção de conhecimentos. Finalmente, procura chamar a atenção dos profissionais que trabalham com surdos para a necessidade de uma reavaliação desse trabalho, de modo a ressignificar o trabalho pedagógico nas instituições escolares, dentro de uma educação possível ou de uma nova escola.

Palavras-chave: surdez; educação; língua(gem).

Abstract

This article discusses the importance of language in the education of deaf individuals in the school context. Starting from a reflection about the education of deaf individuals, it discusses language and its essential role in the process of knowledge building. Finally, it tries to call the attention of professionals who work with deaf people on the necessity of a reassessment of this work, so as to give a new meaning to pedagogic work in educational institutions, into a feasible education or into a new school.

Keywords: deafness; education; language.

* Texto extraído da dissertação de tese "A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA DO SUJEITO SURDO"-Marília da Piedade Marinho Silva-UNICAMP/ Setembro de 1999.

** Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora de Currículos e Programas II do UNI-BH. Professora de Psicologia Educacional III da FUMEC. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG.

Resumé

Ce travail discute de l'importance du langage dans l'éducation du sujet sourd dans le contexte scolaire. On fait initialement une réflexion sur l'éducation des sourds; on discute ensuite la question du rôle fondamental du langage dans le processus de construction des savoirs. On essaie finalement d'attirer l'attention des professionnels sur le besoin d'une réévaluation du travail réalisé auprès des sourds de façon à donner une nouvelle signification au travail pédagogique dans les institutions scolaires, cette fois-ci sous la perspective d'une éducation possible ou d'une école nouvelle.

Mots-clés: surdité; éducation; langage.

Considerações iniciais

A pesquisa sobre a educação dos surdos vem tomando um espaço cada vez maior nas reflexões teóricas dos que trabalham com o sujeito surdo.

Durante muitos anos, estive inserida na proposta educacional dos sujeitos surdos, na qual a dicotomia entre o trabalho prático e as questões teóricas sempre me inquietou. Constantemente estive voltada para a grande dificuldade dos surdos em construir conhecimentos no interstício entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS¹ nas instituições escolares.

Convivo há anos com os anseios dos professores em lidar com o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, e as dificuldades encontradas na escrita e leitura pelo surdo acabam por gerar grandes entraves no processo educativo.

As idéias predominantes entre pesquisadores - de que a educação dos surdos fracassa pela falta de significados de sua língua, o que gera, em larga escala, um analfabetismo, e de que existe uma mínima proporção de surdos que chega ao ensino superior, faltando-lhes qualificação profissional - são, na verdade, questões decorrentes do engendramento das relações de poder e conhe-

¹ Língua brasileira de sinais, segundo a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) – Denominação estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela World Fed. Ass. Of Deaf e pelo MEC.

cimento de ouvintes presentes nas instituições educacionais, por meio de práticas *ouvintistas*. Por *ouvintismo* e suas derivações *ouvintização*, *ouvintistas*, etc, explica que

sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações práticas de significações, dispositivos pedagógicos, etc, em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos, incompletos. (SKLIAR, 1999, p. 7).

Em relação às ideias citadas, e nos estudos atuais sobre a surdez, as significações do que se denomina *oralismo* e *ouvintismo* não se referem às mesmas questões. As práticas *oralistas* se fundem no discurso clínico sobre a surdez, sendo que a ênfase dada à *oralização* centra-se na fala, com o propósito de normatizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. Embora não sendo sinônimas, as duas práticas, o oralismo e o ouvintismo, interrelacionam-se, porque se constituem como relações de poder e trazem no seu "cerne" o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos. Portanto, o processo de escolarização dos surdos no contexto atual reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente.

A educação dos surdos: da escola normatizadora aos desafios atuais

Atualmente tem-se falado muito em mudanças educacionais dos surdos. Repensar esta proposta, na verdade, é uma tarefa desafiadora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/1996), em seu artigo 58, capítulo V, define a Educação

Especial como "modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (...) Estabelece também que os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer 'pessoa especial' em sala de aula. Admite também que, nos casos em que necessidades especiais do aluno impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educado em classe ou serviço especializado." (SOUZA; GÓES, 1999, p. 171).

Em relação à Educação Especial, os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir qualquer aluno, independentemente de sua singularidade (surdo, cego, paralisado cerebral, etc), na escola regular. O argumento mais invocado é a Declaração de Salamanca, assinada por 88 governos. Na verdade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumido pelos nossos órgãos oficiais:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida. (1994).

O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não provêm de recursos para o atendimento educacional às escolas públicas. O caso do uso da língua de sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois afirma-lhes o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam essa língua. Ou seja, como citam Souza e Góes (1999, p. 171), "o surdo pode ser bilíngue por conta de suas próprias experiências, mas o ensino pode ou não se fundar na concepção bilíngue da pessoa surda".

Outra consideração importante em relação à Educação Especial, em que as pesquisadoras citadas fazem menção à Declaração de Salamanca, em seu artigo 19, enfatiza que:

... a educação especial deveria ser inscrita ela também em um movimento transformador, e oportuno, da educação como um todo, transformado por dentro, não seria assimilada pela educação comum, nem reduzida a um depósito de vidas improdutivas. (...) Portanto, não se trata de optar pela inclusão na escola regular atual, ou pela escola especial atual. Trata-se na verdade de compor alternativas institucionais que sugerem essa fórmula simplificadora (ainda que cheia de controvérsias) de configurar o problema. (SOUZA; GÓES, 1999, p. 176).

Decorre dessas afirmações que a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim por suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. Em outras palavras, que se cumpra a proposta de Salamanca e que seja estabelecida uma educação bilíngue para surdos, politicamente construída e sócio linguísticamente justificada. Portanto, que se tenha um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da escrita - no caso dos surdos brasileiros, em português. Todavia, selecionar uma língua traz uma série de tensões, principalmente por se inscrever um grupo majoritário de ouvintes a outro grupo minoritário daqueles que não ouvem. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte, numa lógica de igualdade lida com a pluralidade desses sujeitos de uma forma contraditória, ou seja, nega-lhes sua singularidade de indivíduo surdo. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Em relação à polêmica discussão acerca da educação dos surdos, configura-se a questão curricular, pois as escolas encontram-se atreladas a uma ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder. Lunardi coloca esta questão da seguinte maneira:

Como política curricular, como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante

quanto ajuda a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA apud LUNARDI, 1998, p. 8).

Quando se discutem as questões curriculares, dentro das instituições educacionais, regulares ou especiais, nunca estão presentes os atores do cenário da discussão. O grupo de pessoas nunca se faz representar em sua plenitude. Ou seja, ele é sempre constituído por sujeitos que primam pelos "padrões normais", o ouvinte, letrado, branco, sem ser convidado o surdo, o índio, o negro.

Nesse cenário, tem-se a fabricação de um currículo que reflete uma forma hegemônica de representar esses sujeitos, nos espaços escolares e fora deles, criando-se tensões entre os grupos. No caso da educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e decorre de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação de que o currículo é um espaço contestado de relações de poder/saber, o que significa dizer que nas práticas escolares estas questões estão literalmente veiculadas, não sobre uma oposição, mas em uma ordem necessária, como afirma Mc. Laren (1997): "não é a escola que reflete a ideologia dominante, mas a constitui".

Esse modo de entender a educação dos surdos por um viés logocêntrico provoca uma rede de lutas e de conflitos nos contextos social e educacional e um afastamento curricular relacionado a técnicas e metodologias, por conta das ambigüidades existentes nos textos dos surdos. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade. Mas, para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, nem neutra, em seus valores. Com um olhar mais atento, verifica-se

que o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e lingüístico. É preciso, neste contexto, assumir uma perspectiva sociolingüística/antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do sujeito surdo.

Entretanto, nessa discussão, vale reconhecer que não se trata de optar pela inclusão, na escola regular ou especial, do sujeito surdo, mas sim de chamar a atenção para as alternativas simplificadas às quais esses sujeitos são expostos, em que as crises etnocêntricas ainda se fazem presentes por meio de uma política lingüística monolíngüe. A falta de clareza de não se ter uma política bilíngue no trabalho pedagógico acaba por negligenciar o papel central da língua(gem) em relação ao conhecimento e à subjetividade da criança.

O propósito, nessa discussão, de dar ênfase à reflexão sobre uma Nova Escola ancora-se nas questões em que se considera a língua viva, e marcada por muitas vozes, de uma classe que controla o ensino, numa relação de poder e de assujeitamento do indivíduo. Sendo a língua(gem) uma função cognitiva privilegiada por sua natureza auto-reflexiva e mediadora, que se constitui na relação com o mundo social (MORATO, 1996, p. 31), há de se considerar como essencial na educação dos surdos a transformação de uma política pedagógica crítica por meio do ensino bilíngüe. A desconsideração, por parte da instituição escolar, da questão lingüística desses sujeitos provém de um "ensino" que privilegia a língua majoritária, mediante saberes e poderes instaurados nas representações e significações dos ouvintes sobre a surdez e os sujeitos surdos.

Em relação às proposições de uma escola normatizadora, tendo em vista os desafios atuais, as questões refletidas poderão ser avaliadas por meio de uma política crítica curricular, e efeitos transformadores serão obtidos mediante uma mudança da prática

pedagógica. Nesse sentido, os estudos sobre a surdez, ou seja, sobre uma "escola nova possível", podem ser investigados por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades que definem uma proximidade e não uma "forma" de aproximação com os discursos sobre a surdez.

A discussão apresentada insere-se em uma nova lógica de "educação possível", ou seja, de uma "nova escola".

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação, cap. 5.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca, 1994, Espanha.
- GERALDI, J. W. O uso como lugar de construção dos recursos linguísticos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 49-54, 1998.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados/ Editora da UNICAMP, 1996.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, M. L. Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1998 .
- MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.
- SILVA, M. P. M.; ELISABETE . D. Experiência mineira. *Revista Vivência*, Santa Catarina, n. 16, 1995.
- SILVA, M. P. M. Educação especial, currículo especial. *Revista Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 261, 1996.
- SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. *In: OS ESTUDOS em educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR , Carlos (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR , Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y*

pedagógica. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta, lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M. O ensino de M. surdos: considerações sobre o excludente, contexto de inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade de educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação; estilos da clínica. *Revista sobre a Infância com Problemas*, n. 4, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Paidéia e politéia em Platão

RICARDO JOSÉ BARBOSA BAHIA*

Resumo

O artigo procura demonstrar as dificuldades existentes na análise de uma obra clássica - no caso, A República, de Platão -, tendo em vista as mudanças de paradigmas e os reducionismos ideológicos. Analisa a dificuldade de um diálogo entre o leitor atual e o autor, do século IV a.C., devido aos óbices epistemológicos indicados. Insiste, no entanto, na importância fundamental de não se perder a dialeticidade da cultura, principalmente nos campos da educação e da política.

Palavras-chave: dialeticidade da cultura; educação; política; óbices epistemológicos.

Abstract

The article aims to show the difficulties faced when analyzing a classical work - in this case, The Republic, by Plato taking into consideration the changes in paradigms and the ideological reductive issues. It analysis how difficult a dialogue between the current reader and the IV BC-Century author is, due to the epistemological restraints pointed out. It insists, however, on the utmost importance of not losing culture's dialectics, mainly in the fields of education and politics.

Keywords: culture's dialectics; education; politics; epistemological restraints.

Résumé

L'article essaie de présenter les difficultés rencontrées lors de l'analyse d'une oeuvre classique - en l'occurrence, La République, de Platon - en considérant les changements de paradigmes et les réductionnismes idéologiques. On analyse les difficultés d'un dialogue entre le lecteur actuel et l'auteur (Athènes, -428 -348), difficultés dues aux obstacles épistémologiques qui viennent d'être indiqués. On

* Professor titular IV da FCH/FUMEC, mestre em filosofia pela FAFICH/UFMG

insiste cependant sur la nécessité de garder la dialectique culturelle, surtout dans les domaines de l'éducation et de la politique.

Mots-clés: *dialectique culturelle; éducation; politique; obstacles épistémologico.*

La grandeza de Platón, por lo tanto, como pensador de temas prácticos no se basa em la cantidad de respuestas que dio y que continúan siendo correctas a la luz de una experiencia, sino en la cantidad de preguntas que hizo con precisión. Dio a estos problemas una forma dentro de la cual aún pueden ser discutidos. Continúa siendo el crítico más mordaz de las posturas liberales, y le sería muy beneficioso a cualquier liberal complaciente darse cuenta de la enorme fuerza de los razonamientos de Platón. (CROMBIE , 1979¹).

Platão, citado na proporção inversa em que é lido, sofre interpretações algumas tão livres que beiram a má-fé. Sua divulgação ampliou-se quando predominou um propósito de descaracterizá-lo enquanto pensador grego aristocrático e contundente, quando se buscou apresentá-lo como mero divulgador de Sócrates, limitado este a um papel caricato de João Batista filosófico, prenúncio da doutrina cristã. Agostinho², bispo de Hipona, foi dos primeiros a honrar-lhe a memória e a trair-lhe o pensamento, continuando tarefa iniciada por Plotino³, que Agostinho, aliás, conhecia melhor e mais completamente que ao próprio Platão, de quem possuía conhecimento limitado. Mas esse Platão cristão anunciador de um amor puro e desinteressado dos prazeres carnavais se amesquinha diante do gigante político e do pensador revolucionário que clama contra o demagógico sistema democrático ateniense, que lhe mata o mestre e lhe envenena a alma⁴. Como apontado na epígrafe, a crítica platônica mantém-se mordaz em relação às posturas liberais contemporâneas, banais e mistificadoras, tentáculos de uma sociedade eivada de discórdias e desavenças, excludente

1 CROMBIE, I. M. Análisis de las doctrinas de Platón. El hombre y la sociedad. 1979, p. 216. Versão espanhola de: Ana Torán y Júlio César Armero.

2 Aurélio Agostinho nasceu em 354, em Tagaste, cidade da Nurrádia, África, e morreu em 430, em Hipona, sitiada pelos vândalos.

3 Plotino nasceu em 205, em Licópolis, e morreu em 270. Em sua honra o imperador Galiano e sua esposa Solonina quiseram fundar uma cidade com o nome de Platonópolis, cujos habitantes deveriam viver de acordo com os ensinamentos de Platão. Infelizmente, o projeto não se realizou, mas mostra a veneração de Plotino a Platão.

4 "As explicações que acabamos de dar deveriam oferecer-nos o sentido da perspectiva correta de leitura da República, vem a ser, da obra-prima que constitui, por muitos aspectos, a suma do

e perversa em sua rapina comercial em que os lucros importam mais que as gentes.

Indubitavelmente, de todas as aleivosias escritas, nenhuma supera a do matemático e físico Karl R. Popper⁵, Cavalheiro do Império Britânico, exposta no primeiro volume de sua *A Sociedade Aberta e seus Inimigos*, intitulado *O Fascínio de Platão*. São quase quatrocentas infelizes páginas da mais sórdida má-fé⁶. Popper inicia o prefácio da primeira edição inglesa afirmando:

Se neste livro se falam palavras ásperas com relação a alguns dos maiores dirigentes intelectuais da humanidade, não é o desejo de apreciá-los, creio, o meu objetivo. Nasce ele antes da convicção de que, se nossa civilização tem de sobreviver, devemos romper com a habitual deferência para com os grandes homens. Podem os grandes homens cometer grandes enganos; e, como este livro tenta mostrar, alguns dos maiores condutores do passado sustentaram o permanente ataque contra a liberdade e a razão. Sua influência, demasiado raramente discutida, continua a transviar aqueles de quem depende a defesa da civilização e a dividi-los. Tornar-se-á nossa a responsabilidade por essa trágica e possivelmente fatal divisão, se hesitarmos em ser francos na crítica ao que reconhecidamente é uma parte de nosso legado intelectual⁷. (POPPER, 1987, p. 7).

Ora, se os grandes homens cometem grandes enganos, que enganos não cometem os pequenos como Popper, que nada mais faz que enquadrar Platão à luz de seu zeloso cientificismo a serviço do modo de produção capitalista, de onde a imensa popularidade que o autor goza entre os anglo-saxões, representantes do utilitarismo moderno e tão avessos à cultura superior, temida e combatida em seu afã imperialista de se colocarem como os senhores do mundo e representantes da liberdade. Boaventura de Souza Santos, citando Bourdieu, nos adverte que "os sociólogos tendem a ser sociólogos em relação aos outros e ideólogos em relação a si próprios". (SOUZA SANTOS, 2000, p. 17). Ora,

platonismo. Perguntar-se, como fizeram alguns, se se trata de uma obra de política ou de ética significa formular um pseudoproblema, que nasce, como já insinuamos, de um modo de entender política e ética próprio dos tempos modernos, mas que nem é o de Platão nem, em geral, o do mundo grego clássico". REALE. I, p. 241.

5 Karl Raimund Popper, nascido em Viena, 1902, manteve contatos estreitos com os membros do chamado Círculo de Viena e possui certa importância entre os adeptos do neopositivismo e da filosofia analítica, principalmente por sua revisão crítica do princípio de verificabilidade e pela formulado do princípio de falsificabilidade. Em 1946, foi chamado para ensinar na London School of Economics, onde se deu muito bem, permanecendo na Inglaterra até sua morte.

6 Na tradução de Milton Amado, publicada pela Editora Itatiaia, de Belo Horizonte/Editora da Universidade de São Paulo, em 1987.

7 Mesma obra, p. 7.

desde o inesquecível debate sobre a sociologia alemã, em que Theodor Wiesegrund Adorno desnudou o caráter ideológico de seu debatedor, Popper, desvelando-lhe os limites intelectuais e o caráter limitado, deveríamos não mais nos preocupar com o Cavaleiro da Rainha, mas esse autor polêmico nos serve bem como modelo das distorções que são feitas pelos que tentam colocar-se como referência definitiva de toda a civilização. Não pretendemos nos alongar mais que o necessário com os defensores de nosso legado intelectual.

Platão e seu tempo

Reconhecidamente um dos grandes intérpretes contemporâneos de Platão, Giovanni Reale nos alerta para o grande desafio de se encontrar a perspectiva correta de leitura da República, que, segundo ele, vem a ser a obra-prima, a suma do platonismo, e nos mostra que

Perguntar-se, como fizeram alguns, se se trata de uma obra de política ou de ética significa formular um pseudoproblema que nasce, como já insinuamos, de um modo de entender política e ética próprio dos tempos modernos, mas que nem é o de Platão nem, em geral, o do mundo grego clássico⁸. (REALE, 1994, p. 24).

Um dos ângulos mais formidáveis da análise platônica é o educacional. Ninguém antes dele, e bem poucos após, soube perceber a importância do processo educacional na construção do homem e, conseqüentemente, na estruturação de um Estado digno da racionalidade pretendida em suas normas consensuais. Nascido em 427 a.C., Platão⁹ viveu, portanto, após o glorioso século de Péricles, convivendo com todas as agruras dos longos 30 anos da guerra do Peloponeso, quando Esparta vence Atenas, saindo do

8 Perspectivas de leitura da República, 1994. II, p. 240

9 Diôgenes Laértios, no livro III de sua célebre Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres, nos conta que "Em sua Crônica, Apolódoros situa o nascimento de Platão na 87ª Olimpíada, no sétimo dia do mês Targelion, no mesmo dia em que, segundo os delias, nasceu Apolo. De acordo com Hêrmippos, Platão morreu enquanto participava de um banquete nupcial, no primeiro ano da 108ª Olimpíada, aos oitenta anos de idade". Usamos a tradução do grego feita por Mário da Gama Kury, 1988, p. 85.

conflito tão exaurida como a metrópole derrotada. Os ventos que sopravam do norte trazendo a ganância de Filipe misturavam-se aos vindos do oriente, tempestivamente ameaçadores das pretensões imperiais dos medos e persas. Como se não bastassem as ameaças externas, a vida de Platão desenrolou-se concomitante à praga "democrática" representada pelos sofistas, a soldo dos metecos, culminando com a condenação de Sócrates, acusado de ateísmo e de corrupção dos jovens, por Ânitos, Lícon e Mêletos¹⁰."

A importância de Platão na formação da cultura ocidental

Abrindo a tradução brasileira da monumental obra de Giovanni Reale¹¹ *Para uma nova interpretação de Platão*, H. C. Lima Vaz, citando Hans-Joachim Kramer¹², na obra *Arete bei Platon und Aristoteles: zum Wesen und zur Geschichte der platonischen Ontologie*, afirma que:

Nessa obra verdadeiramente fundamental, Kramer investiga a formação e o desenvolvimento da ontologia platônica a partir da noção central de areté ou "excelência" (impropriamente traduzido por "virtude"). Essa noção, constitutiva do núcleo mais profundo da vida espiritual grega, é transposta por Platão ao plano de uma ontologia ou ciência do ser, cujas categorias mais significativas são a noção de "ordem" (táxis), de medida (métron) e "justo meio" (mesotês) e, finalmente, de "bem" (agathón). (REALE, 1997, p. XVII).

Como podemos perceber, as categorias apontadas como sendo as mais significativas em Platão indicam a densidade pedagógica do esforço teórico empreendido pelo pensador, que, origem do pensamento ocidental, identificou também que grandes diferenças no nível econômico revelam-se impedimentos a qualquer preten-

10 "Diogenes Laertios, na obra citada, p.57, (39) nos conta que "Antístenes, em sua Sucessão dos Filósofos, e Platão, em sua Apologia, dizem que houve três acusadores—Anitos, Lucon e Mêletos; Afritos foi o porta-voz do ressentimento dos artífices e políticos, Lícon dos retóricos e Mêletos dos poetas (todas essas classes (sic.) tinham sido satirizadas por Sócrates).

11 REALE, Giovanni. *Per una nuova interpretazione di Platone. Rilettura della metafisica dei grandi dialoghi alla luce delle "Dottrine non scritte"*. Milano: Vita e Pensiero, 1991. Tradução de Marcelo Perine, a partir da 14ª edição, com o acréscimo de um quarto apêndice, publicada pelas Edições Loyola, 1997, p. 636

12 HEIDELBERG, Carl Winter, 1959 (2. ed., 1967)

são democrática e mostrou que, não sendo abolidas, nenhum processo social poderia obter resultados satisfatórios. Apontou que o mérito pessoal, apesar de importante, não é suficiente nem capaz de superar as distorções sociais; delineou que seria possível evitá-las com a coragem necessária de abordar aspectos, ainda hoje intimidadores, como a eutanásia, a necessária análise da estrutura familiar tradicional, o trato com as questões religiosas, etc.

Metafísico, dualista, idealista - rótulos que lhe são apostos -, não passam de pálidas aproximações, quando não, perturbações intencionais nas mentes ingênuas e influenciáveis daqueles que iniciam o trabalho de conhecer o mestre ático.

Pretendemos explicitar algumas questões de âmbito educacional que Platão elenca em seu Diálogo monumental, obra de sua maturidade, expressão de seu pensamento já distanciado do "humanismo" socrático, *Politéia*, não inocentemente traduzida e popularizada pelo vocábulo latino *República*, que torna ambígua a intenção tão logicamente manifesta no original grego.

Não poderíamos deixar de frisar os limites do empreendimento, muito mais pela precariedade de nosso conhecimento do que pela exiguidade de espaço que um artigo oferece. Como estamos participando da primeira publicação do curso de Pedagogia da Fumec, julgamos imprescindível juntar aos demais trabalhos um que ouse tratar - ainda que timidamente - daquele que, sem dúvida, foi um dos pilares de nossa cultura e gigante entre os criadores da paidéia ocidental.

Nossa intenção é a de esboçar algumas questões que levarão o leitor cioso a buscar no texto platônico um enquadramento mais apropriado que uma mera desconsideração do artigo, atitude ideologicamente compreensível, oriunda de uma postura cultural comum aos liberais que temem qualquer grandeza, mesmo contida em um pensamento nascido na distância do século quarto anterior a nossa era. Boaventura de Souza Santos afirma que

vivemos um tempo de transição paradigmática. As nossas sociedades são intervalares tal como nossas culturas. Tal como nós próprios. É um tempo não muito diferente daquele que Mallarmé designa na sua autobiografia como 'interregno', um tempo entre trop de désuétude e effervescence préparatoire. (SOUZA SANTOS , 2000, p. 16.).

A modernidade, esse tempo burguês delineado com mais clareza a partir do séc. XVII, se desmorona epistemológica e socialmente, apesar dos esforços dos epígonos da sociedade aberta. O excessivo desuso de nossos valores apregoados pelos moralistas de plantão torna-nos cínicos e desiludidos. O cinismo se mostra também e claramente na prática pedagógica de nossos níveis escolares, em todos, da pré-escola à pós-graduação. Um nível prepara para o outro, e nenhum prepara o educando para a vida. O individualismo característico da modernidade explode em sua versão caricata, própria dos tempos de decadência. Fala-se em globalização, em planetarização, ao mesmo tempo em que as diferenças tornam-se absurdas dentro de uma mesma família. Tempos de um oceano de miséria absoluta com suas ilhas de fartura insensata. O Estado, que significaria o resultado da evolução de uma consciência construída em sua historicidade, como Hegel procurou mostrar em sua admirável Fenomenologia do Espírito, a educabilidade enquanto construtibilidade - o que o alemão chama *BILDUNG* e o grego chamava *PAIDÉIA* -, esse Estado descaracterizado, amaldiçoado pelos amantes da sociedade aberta, sustenta a iniquidade que um dia pretendeu combater.

Platão, seguido séculos após por Hegel e Marx, deteve-se diante do enigma da possibilidade da eticidade.

Quando batizamos nossa revista *PAIDÉIA*, pretendíamos renovar nossa obrigação, enquanto educadores, de analisar até que ponto nossa prática pode ser realmente crítica e emancipatória, situada que é em um tempo em que a crítica e a emancipação desmoronam-se no pesadelo do consumo, nunca atingido e

sempre desnecessário, apregoado nessa cultura que se fez de massa e infantilização.

Paidéia e Politéia

Giannotti (2000) aponta a seguinte passagem de *Para a Crítica da Economia Política*, de Marx, como sendo o núcleo da concepção materialista da história:

As relações jurídicas, tais como as formas de estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de sociedade civil” [bürgerliche Gesellschaft] (MARX , 1974, p. 135-6).

Insistentemente afirma-se que a assim denominada Razão Metafísica Clássica inicia-se com Platão e culmina com Hegel. Um dos aspectos mais contemporâneos da análise dos textos marxianos consiste em limpar a pátina de uma aversão sistemática de Marx em relação a Hegel, difundida pelo marxismo stalinista; aliás, o próprio Marx, em 24 de janeiro de 1873, no Posfácio da 24 edição do *Capital*, declara que:

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda. Ao tempo em que elaborava o primeiro volume de "O Capital", era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres, que pontificavam, nos meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel tal e qual o bravo Moses Mendelssohn, contemporâneo de Lessing, tratara Spinoza, isto é, como um "cão morto". Confessei-me então, abertamente, discípulo daquele grande pensador. No capítulo sobre a teoria do valor, joguei várias vezes com seus modos de expressão peculiares. A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro

a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. (MARX , 1980, p. 16-17).

Ora, a simplificação arrogante e medíocre de rotular Platão como idealista, dando ao termo muito mais a acepção do senso comum, sendo que sabemos mesmo a filosófica provocar sérias dificuldades de compreensão correta, cria barreiras àqueles que, iniciantes nas lides filosóficas, ou, como hoje se diz, nas ciências humanas e sociais, buscam a origem (arché) da cultura que passarão a representar. Também rotulado de idealista realista (sic.), Platão escapa com sua complexidade ao dogmatismo ingênuo ou não dos epítetos generalizantes. E se há o que podem chamar mistificação em seu pensamento, o fato se deve a transpô-lo grosseiramente para o padrão compreensivo de nosso tempo, roubando-lhe o contexto, sem o qual se torna passível de toda sorte de paixões, do amor incontido que lhe devota Rousseau ao ódio frenético do cavalheiro Popper.

A República¹³ inicia-se com uma discussão aparentemente simples, se mais vale ao homem ser justo ou injusto, concluindo pela primeira possibilidade: a justiça é o que mais importa, surgindo daí a questão de como pode ser alcançada. O homem é naturalmente justo ou pode ser moldado justo? A justiça é acessível aos cidadãos se a sociedade é injusta? Ou o contrário, pode haver uma sociedade justa composta por cidadãos injustos? Mas, antes de tudo, o que é a justiça que todos consideram fundamental? Não se apresenta uma definição conclusiva. O que se mostra, sobretudo, é a dificuldade em clarear o conceito, apesar de todos julgarem sabê-lo quando, na realidade, ninguém de fato o possui.

Platão inaugura a busca que irá caracterizar o rumo de toda a filosofia ocidental: saber como os homens devem se organizar para merecer a condição de racionais, com a qual afirmam diferir dos animais e ser imagem e semelhança de deuses. O mito de Gíges (1983, 359d, 56) mostra o medo da impunidade como sustentáculo

13 Usamos a tradução portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian, feita por Maria Helena da Rocha Pereira a partir do texto grego editado por J. Burnet in *Platonis Opera*, 1. IV, *Oxonii e typographeo Clarendoniano*, 1949. A tradução portuguesa foi impressa por Orgal, Orlando & Ca., Porto, em outubro de 1983. Como está se tornando-se lugar comum, usaremos a indicação do ano da edição da tradução, parágrafo e página.

da sujeição às normas sociais. Com o anel mágico, o Lídio consegue a invisibilidade, com a invisibilidade seduz a rainha, mata o rei e se torna o homem mais poderoso da Lídia. Sem a possibilidade de invisibilidade, o homem comum submete-se ou então simula submeter-se às normas vigentes. "Pois o supra-sumo da injustiça é parecer justo sem o ser" (1988, 361-58). Ora, o que os poetas fazem a não ser pregar a simulação, a apresentar como sendo real aquilo que não é? Platão mostra com insistência como a influência de Hesíodo e Homero funciona como óbice epistemológico e, por consequência, moral. Se toda a educação grega partia dos modelos humanos construídos pelos vates não há como edificar a cidade racional. A exaltação rática, a apologia dos aristos, dos melhores e o desprezo pelos homens comuns, kakos, conduzem à não percepção de que uma sociedade justa não pode ser em sua base constituída por antagonismos radicais entre seus membros. Gíges pode representar uma aspiração malsã do homem, cabe à educação correta evitar que isto ocorra. A justiça será que cada um exerça uma só função na sociedade, aquela para a qual, por natureza, foi mais dotado (433 a). Representando as dimensões da alma, os homens deverão se enquadrar em uma das três classes possíveis: os guardiões, os militares e os artífices. Cabe à organização do Estado possibilitar total igualdade de condições socioeconômicas às crianças, para que todas, inclusive as mulheres, possam desenvolver o melhor de si em proveito de todos. E cada um, adequado ao que deve ser, receberá em retorno o que lhe é devido; os menos dotados intelectualmente devem receber mais bens concretos, uma vez que não conseguem alcançar os bens maiores, que são os do espírito, os do intelecto.

Conclusão

Não há como, hoje, assumir as metas sociais platônicas. Nem mesmo percebendo o que se pretendia com elas. Sabemos que o processo educacional é uma decorrência do econômico, de coerência dialética que retira a ilusão de que somos resultado apenas de uma formação intelectual. Platão intuiu, em sua condição arquetípica, que a decadência de Atenas estava ligada a sua expansão econômica desordenada e causadora de distúrbios internos constantes, com o interesse geral sendo abandonado. Aristocrata, pensou em soluções do espírito. Diante das atuais condições extremas de desordem socioeconômica, *kakos* que somos, pensamos em soluções de força; perdemos a condição de cidadania e assumimos o destino de massa sem forma definida e sem sensibilidade moral. Platão torna-se um delírio distante que alguns insensatos tentam analisar. Marx, como vimos, adjetiva a busca hegeliana de ordem social como mistificadora, uma vez que Hegel não perceberá o caráter classista do Estado. Pois bem, não estamos sendo alertados, hoje em dia, pelos epígonos do liberalismo, a respeito do caráter mistificador da hegemonia do partido único, do sonho de uma sociedade comunista? Ora, se Platão ousou, no séc. IV a.C., utilizar mitos e metáforas para fazer pensar temas fundamentais para os quais não havia sequer uma linguagem filosófica apropriada, se Hegel mistificou, na opinião de Marx, a mesma ousadia platônica, se o próprio Marx, em sua contundente crítica da sociedade burguesa, ultrapassou limites e sonhou, por que não podemos sonhar pelo menos os sonhos desses grandes que nos antecederam para, quem sabe, renascer sua filia agônica? Por que não podemos antepor ao desejo do consumo de inutilidades a busca autêntica, mesmo se para tanto ingênua, de uma sociedade mais justa, como Schiller pregava nos versos usados por Beethoven na sua Nona Sinfonia, que enfim

milhões nos tornamos irmãos?

Educadores não são apenas instrumentalizadores, Somos, principalmente, pregoeiros de sonhos e de transformações. Alcançaremos a Politéia permitindo-nos uma Paidéia, mesmo cheia de sonhos como os platônicos.

Referências

CROMBIE, I. M. *Análisis de las doctrinas de Platón*. El hombre y la sociedad. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1979. v. 1. Versão espanhola de Ana Toran y Júlio César Armero.

GIANNOTTI, J. A. *Certa herança marxista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LAÊRTIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Ed. da Universidade Nacional de Brasília, 1988.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Livro 1)

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, 30)

PLATÃO. *A República*. Porto : Fundação Calouse Gulbenkian, 1983.

POPPER, K. R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1987. v. 1.

REALE, G. *História da filosofia antiga: Platão e Aristóteles*. Tradução de Cláudio Lima Vaz e Marcelo Perini. São Paulo: Loyola, 1994. v. 5.

REALE, G. *Para uma nova interpretação de Platão*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência. *In: PARA um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17.

Pré-texto a um escrito*

SÉRGIO LAIA**

Resumo

A partir de dois itens - "investigação e confecção" -, pretende-se desenvolver as etapas necessárias à redação de um texto, visando orientar o trabalho daqueles que se dedicam a pesquisar e escrever sobre um determinado assunto.

Palavras-chave: redação; texto; pesquisa; metodologia; transmissão.

Abstract

Departing from two items - "investigation and making" we intend to cover the phases required for writing a text, with views to orientating the work of those who are dedicated to researching and writing about a given subject.

Keywords: writing; text; research; methodology; transmission.

Résumé

À partir de deux items - "recherche et confection" - on souhaite développer les étapes nécessaires à la rédaction d'un texte, et cela afin d'orienter le travail de tous ceux qui font des recherches et qui écrivent sur un sujet quelconque.

Mots-clés: rédaction; texte; recherche; méthodologie; transmission.

* Este texto foi composto especialmente para a primeira aula sobre "Investigação e pesquisa em psicanálise", que compõe o programa de "Metodologia científica e orientação de monografias" do *Curso de Formação* promovido pelo *Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais* (IPSM-MG). Assim, ele não tem, rigorosamente, a estrutura de um artigo: são notas que visam orientar o processo de escrita sobre um determinado assunto. Em seguida à aula do IPSM-MG, este texto foi publicado, numa circulação mais localizada, em um boletim daquela instituição intitulado *Curinga*. Considerando a importância da produção de texto no âmbito da prática universitária e, em particular, na Pedagogia, retomei minhas notas iniciais e, modificando-as, dei-lhes a forma em que elas são aqui apresentadas.

** Professor titular IV do Centro Universitário FUMEC; psicanalista, membro da Associação Mundial de Psicanálise e da Escola Brasileira de Psicanálise; mestre em Filosofia e doutor em Letras, pela UFMG. Autor de *Os escritos fora de si: Joyce, Lacan e a loucura*, publicado pela Autêntica-FCH/FUMEC

I A investigação

1.1. *Norteamento*: além de um tema, é decisivo localizar uma questão que orientará um escrito.

1.2. *Levantamento do material bibliográfico*: é importante estabelecer uma certa orientação para esse levantamento. Não há qualquer problema em escolher textos que defendam posições incompatíveis entre si ou mesmo quanto a pesquisa. O importante é saber disso e, mais ainda, deixar esse confronto claro na confecção do escrito.

1.3. *Fichamento*: deve ser norteado pela questão que mobiliza o trabalho. Nesse sentido, é diferente de um resumo puro e simples: não se trata, pura e simplesmente, de sintetizar, da primeira à última palavra, os textos consultados. Trata-se do que eu costumo chamar de "resumo orientado", "leitura comentada":

- a) localização dos pontos e argumentos relativos - por ressonância ou oposição - à questão escolhida para ser investigada;
- b) síntese desses pontos e desses argumentos;
- c) escolha das citações que podem vir a aparecer literalmente no texto final. O critério para essa escolha não é, necessariamente, "o mais belo" ou "tudo que é importante" no texto. Trata-se, sobretudo, daquilo que um autor escreveu e sobre o qual é difícil sermos tão geniais, tão claros ou mesmo, no caso de uma contraposição crítica, tão reducionistas na exposição de uma certa idéia relativa ao desdobramento da questão previamente escolhida.

1.4. Uma interessante prática que, a meu ver, pode até corporificar os primeiros passos na confecção do texto é o que eu chamo de "leitura comentada". Minha referência é a prática, bastante efetiva no Campo Freudiano, da "disciplina do comentário". No caso da "leitura comentada", é fundamental se pautar nas citações previamente escolhidas e desdobrá-las, ou seja, evidenciar o que está em jogo nelas.

2 A confecção

2.1. Texto é tecido, ou seja: trama, urdidura, amarração. Daí minha escolha pelo termo "confecção". Não basta resumir uma série de idéias. Não basta listar argumentos. Tampouco - o que é ainda mais terrível - encadear citações uma após outra, sem qualquer mediação. Mesmo que tudo isso se articule ao tema que se pretende investigar, é imprescindível que essa articulação se evidencie como a forma mesma do texto, ou seja, que ela não permaneça apenas como uma suposição daquele que escreve. Em outros termos: a suposição de uma articulação de saber, tal como nos ensina a própria clínica psicanalítica, precisa se corporificar, se efetivar subjetivamente, para que ela possa ter incidências, para que um texto se estruture a partir de uma autoria. Nesse viés, não se deve perder a dimensão de que um escrito é para ser transmitido, mesmo quando, conforme preconizou Lacan, não é para ser lido. Assim, a ilegibilidade de um escrito, em psicanálise, não é para ser confundida com a intransmissibilidade: ele não é para ser lido na medida em que a leitura não é um processo finito, uma operação que acabaria com o "ponto final" — ler é ir e voltar a um texto, descobrir-lhe outros caminhos não percebidos por ocasião de leituras anteriores, e a ilegibilidade, portanto, é uma conquista realizada, por um autor, ao longo de todo um exercício de escrita. Logo, a intransmissibilidade é "privilégio" do que é mal escrito, mal tramado, mal amarrado, mal escrito, mal urdido, mal exercitado escrituralmente.

2.2. Escrever é diferente de falar. Aquele que escreve deve, ao compor o próprio texto, estar advertido de que uma possibilidade de retorno se inscreva no ritmo do próprio escrito: deve-se, portanto, promover o "ponto de estofo", zelar pelo "só-depois", pela resignificação de um texto a partir do seu final. Ora, é essa promoção, esse zelo, esse "estar advertido" que, a meu ver, nem

sempre um falante se ocupa em sustentar. Afinal, na função da fala, sempre se pode contar, inclusive de um modo imediato, com alguém que pergunta e com alguém que pode ser convocado a dizer o que foi dito — a amarração, o retorno ao que se disse, pode se fazer ao longo da conversação. Por outro lado, na escrita, o leitor nem sempre contará, com relação a suas dúvidas relativas à articulação de um texto, com a presença daquele que escreveu. Essa presença do autor deve, então, se impor na trama mesma do texto. Por outro lado, tal imposição não garante o autor como autoridade máxima do que foi escrito: trata-se apenas de uma singular marca de que algo foi escrito, ou seja, foi composto, foi tramado e, portanto, assinado por Fulano, e não por Beltrano.

2.3. As fontes bibliográficas escolhidas para se compor um texto podem ser agrupadas tematicamente. Por exemplo: fontes que definem um determinado conceito; fontes que se contrapõem entre si ou que se contrapõem ao desdobramento da questão que vai ser investigada; fontes que esclarecem e/ou fundamentam a questão que mobiliza a investigação; fontes que apresentam pontos de vistas diferenciados (não necessariamente opostos).

2.4. A introdução: apresenta um panorama do que vai ser desdobrado ao longo do texto. É importante que o panorama desperte a atenção do leitor, mas que não apresente, de uma única vez, tudo o que estará em jogo no texto. Trata-se de trabalhar, desprezar a dimensão do suspense. É algo da ordem do que Lacan chamou de "um instante de ver" (Lacan, 1966, p. 197- 213) - o olhar do autor se destaca, o olhar do leitor é convocado: "alguma coisa é vista".

2.5. O desenvolvimento poderá se servir largamente do "resumo orientado" e da "leitura comentada". A diferença: o que antes foi situado de um modo estanque deverá ser recomposto, ritmo de um fluxo orientado pela questão que norteia o texto. É nesse fluxo que se corporifica a amarração textual em que a marca de um autor se deixa imprimir. Trata-se de algo assimilável ao lacaniano "tempo para compreender" (LACAN, 1966, p. 197- 213) - o enigma

(articulado como a própria questão do texto) é formalizado e desdobrado, hipóteses são levantadas, considerações são feitas, na tentativa de se esclarecer o que foi visto. A tensão do suspense não se esgota, nem se enfraquece. Ao contrário, ela deve se corporificar como causa da investigação e da leitura.

2.6. A *conclusão* é o resgate do que foi visto e tematizado, mas de um modo conciso, formalizado. Podemos fazê-la equivalente ao que, em Lacan, foi nomeado como "momento de concluir". Trata-se de uma amarração dos três vieses que compõem um texto, ou seja, da introdução, do desenvolvimento e da própria conclusão. A redução, o corte, aqui, é imprescindível. Afinal, também em um escrito, me parece decisiva a operação que Lacan destacou nos seguintes termos: "reduzir o momento de concluir o tempo para compreender para que ele dure tão pouco quanto o instante do olhar" (LACAN, 1966, p. 197-213.). A conclusão poderá, também, no caso de um escrito, apontar para outras questões, outros temas, outros enigmas a serem investigados em outros textos. É importante que ela não perca de vista a dimensão do suspense, que, neste momento de um escrito, poderá se manifestar sob a forma da surpresa: cinge-se que foi visto, o objeto - o próprio texto se destaca e cai, um autor e seus leitores são liberados para novas aventuras no mundo da escrita.

Referência

LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

Adolescência, Letramento e Escola*

VALÉRIA BARBOSA DE RESENDE**

Resumo

Atualmente, os ciclos de desenvolvimento humano têm orientado a organização do trabalho escolar no sentido de romper com as trajetórias de fracasso. Com a implantação dos ciclos, novas questões se colocam no campo educacional, dentre elas a situação dos alunos adolescentes que repetiram várias vezes a 1ª série, não sabem ler e escrever e passaram a compor as turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental. O presente texto procura discutir essas questões, destacando uma experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que implementou, desde 1995, o projeto político-pedagógico da Escola Plural. Esse projeto propõe a reorganização dos tempos escolares baseada na lógica dos ciclos de idade de formação. A reflexão está estruturada em duas partes: a primeira apresenta as questões surgidas a partir de uma estrutura centrada nos ciclos, salientando alguns aspectos da adolescência como tempo de formação, a segunda parte apresenta uma discussão realizada por um grupo de professores, que atuam no 3º ciclo, sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: *adolescência; alfabetização ; letramento.*

Abstract

Nowadays, the human development cycles have oriented the organization of the school work so as to burst out the trajectories of failure. With the implantation of the cycles, new issues arise in the educational field, such as the situation of teenage students who repeated the 1st series many times, do not know how to read and write and are presently in the last years of Elementary School.

The present text tries to discuss these issues, detaching the experience faced

* Artigo originalmente publicado na Revista Oficina, Belo Horizonte, Ano VIII, n. 14, fev. 2001.

** Professora do curso de Pedagogia da FCH/FUMEC e da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

by the Municipal Schools of Belo Horizonte that have implemented, since 1995, the political-pedagogic project of the Plural School. This project proposes the reorganization of the school periods, based in the logic of the formation age cycles. The reflection is structured in two parts: the first one presents the issues arisen from a centered structure in the cycles, emphasizing aspects of adolescence such as the formation period. The second part presents a discussion performed by a group of teachers who work in the 3rd cycle, related to teaching and learning how to read and write into a lettering perspective.

Keywords: *adolescence; alphabetization; lettering.*

Résumé

Actuellement, les cycles de développement humain orientent l'organisation du travail scolaire dans le sens de rompre avec les trajectoires de l'échec. Avec l'implantation des cycles, des nouvelles questions se posent dans le champ éducatif et parmi elles, celle de la situation des éâves adolescents qui doublent plusieurs fois la première primaire - ils ne savent pas lire ni écrire et feront partie des dernières classes de l'enseignement fondamental. Ce présent texte propose la discussion de ces questions, mettant en évidence une expérience vécue au Réseau Municipal de l'Enseignement a Belo Horizonte, qui s'est rajouté, des 1995, au projet politique -pédagogique de l'école Plural. Ce projet propose la réorganisation des temps scolaires basés sur la logique de cycles d'age de formation. La réflexion est structurée en deux parties : la première présente les questions surgies a partir d'une structure centrée sur les cycles , soulignant quelques aspects de l'adolescence comme temps de formation , et la deuxième partie présente une discussion réalisée par un groupe de professeurs , implique au 3ème cycle sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la perspective du « letramento

Mots-clés : *adolescence; alphabétisation et " letramento".*

Há muito tempo, o fracasso escolar está presente no rol de preocupações dos educadores. A insistência no tema deve-se à

manutenção das desigualdades e dos processos de marginalização e exclusão em que vivem os infantes e adolescentes pobres que freqüentam as escolas brasileiras. Basta verificar os índices de reprovação da 1ª para a 2ª série, que atingem uma média de 40,1%, sendo que em alguns estados brasileiros giram em torno de 60%, como é o caso do Pará, Alagoas, Piauí e Acre¹. Revela-se também, através desses dados, a incapacidade da escola para alfabetizar mais da metade dos alunos.

Por que crianças e adolescentes não aprendem na escola? Por que em outros espaços e em outras instituições sociais a maioria desses sujeitos apresenta um desempenho satisfatório e na escola não consegue obter sucesso?

Essas questões sempre constituíram temas de discussão, e, em diferentes momentos históricos, teorias são elaboradas e servem de parâmetro para o direcionamento da prática pedagógica. A ideologia do dom, os níveis de prontidão, a teoria da carência cultural, a Escola como Aparelho Ideológico de Estado, a diversidade cultural e a discussão sobre a ortodoxia da escola são exemplos de elaborações teóricas que orientaram e orientam o trabalho nas escolas.

Essa última vertente busca apontar aspectos da cultura escolar que são determinantes na produção de fracasso e sucesso escolar. Segundo Arroyo (1997, p.13), "há uma indústria, uma cultura da exclusão, que está incrustada na organização seriada e disciplinar do nosso sistema escolar." Para a superação da cultura do fracasso, é preciso rever alguns mecanismos educacionais que imperam na escola há mais de um século: avaliar, classificar, rotular e excluir.

Esses mecanismos escolares que excluem crianças e adolescentes pobres da escola vêm sendo questionados por vários educadores, que buscam estratégias diferenciadas para avaliar seus alunos, privilegiando processos e propondo a organização de séries intermediárias, com o objetivo de não reprovar, mas de iniciar o ano considerando os ritmos de aprendizagem de cada

1 Um quadro mais detalhado dos índices de reprovação em todo o Brasil, ver artigo: A repetência, uma vergonha nacional. Nova Escola, nov. 2000, p.19.

aluno e organizando os conteúdos a partir das vivências culturais. Estas são propostas alternativas e plurais e muitas deram origem aos projetos político-pedagógicos surgidos em algumas regiões brasileiras, como o Programa da Escola Plural em Belo Horizonte.

Os objetivos dessas propostas alternativas são diferentes dos objetivos das Reformas Educacionais inspiradas no modelo organizado pelo Banco Mundial, que buscam legitimar o projeto político-social neoliberal. As propostas alternativas "supõem a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la." (Candau, 1999, p. 40).

Organização por ciclo e novas questões

A Escola Plural foi implementada na Rede Municipal de Belo Horizonte em 1995. Escola Plural significa mudanças nos rumos da educação. Significa romper com as estruturas escolares que excluem os alunos: lógica seriada, avaliação quantitativa, turmas homogêneas, trabalho individualizado dos professores, currículo fragmentado. Escola Plural significa o fim da reprovação e o início de uma avaliação mais qualitativa, cujo objetivo não é mais registrar aprovado ou reprovado, mas registrar os processos de aprendizagem dos alunos. Significa flexibilizar tempos a partir de uma organização por ciclo, é optar por uma pedagogia diferenciada para operar com os diversos ritmos de aprendizagem. Escola Plural significa trabalho coletivo, formação continuada dos professores, tempo para refletir, planejar e avaliar o trabalho.

Nessa perspectiva, em lugar da clássica divisão dos anos em séries, organizam-se os ciclos definidos por identidades de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores e significados

culturais. Apesar de coincidir com transformações de ordem biológica, a compreensão da vida humana em fases também envolve os aspectos sociais e históricos.

Na Escola Plural os ciclos estão organizados da seguinte forma: 1º ciclo: Infância (6 a 8 anos), 2º ciclo: pré-adolescência (9 a 11 anos) e 3º ciclo: adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização rompe-se radicalmente com a lógica seriada, diferentemente de outras propostas de ciclo que constituem amontoados de séries².

Diante dessa organização, surgem novas questões: alunos que antes frequentavam as antigas primeiras séries e apresentavam defasagem idade/série foram enturmados com seus pares de idade no 2º ou 3º ciclos. Contudo, muitos alunos se encontravam em processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita. Muitos com a auto-estima comprometida devido às reprovações, outros sem estímulos para a aprendizagem. Em função dessa realidade, muitos professores passaram a apontar a organização por ciclos e a não-retenção como responsáveis pela não-aprendizagem desses alunos. Contudo, esses alunos sempre existiram no sistema seriado e engrossavam os índices de repetência na 1ª série, eram discriminados nas "turmas especiais" e por fim abandonavam a escola. Atualmente, aparecem nas turmas de 3º ciclo. Esses alunos continuam sendo discriminados no sistema de ensino, uma vez que não dominam determinados conteúdos? A organização de turmas considerando apenas a idade de formação possibilita aprendizagens mais significativas?

Deslocar esses alunos das antigas turmas de 1ª série para as turmas de 3º ciclo não garante o aprendizado; é preciso todo um entendimento da lógica que opera nos ciclos, um redimensionamento da função da escola e um trabalho constante de reflexão da prática pedagógica.

Considerando a lógica dos ciclos de idade de formação, entende-se que o lugar do adolescente que não sabe ler e escrever é no 3º ciclo, pois a função da escola mudou: não é simplesmente

2 Para um melhor entendimento sobre organização por ciclo e a formação de professores, ver artigo de ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade, no. 68, dez. 1999.

transmitir conteúdos. A escola passa a ser vista como espaço de formação, e não espaço de preparação para as séries seguintes. Sendo assim, um primeiro aspecto a viabilizar é a "articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos alunos" (DAYRELL, 1996). É preciso discutir com os alunos sobre seus projetos, suas intenções e expectativas. Por que o adolescente frequenta a escola? Quais são as preocupações dessa idade? Quais os interesses? Como se vê enquanto pessoa e enquanto cidadão? Quais são seus projetos de vida? Como a escola pode ajudar na execução desses projetos?

Essas e outras questões devem constituir a base para a elaboração do currículo e para a seleção dos conteúdos a serem estudados e das habilidades a serem enfatizadas, dentre elas a leitura e a escrita.

Trabalhar na lógica dos ciclos é discutir temas próprios da idade de formação, como a sexualidade e a rebeldia do adolescente. Cabe ressaltar que essas e outras questões próprias da adolescência sofrem interferências de fatores culturais, sociais e econômicos.

A modificação do corpo e as novas sensações sexuais impõem a necessidade de definição de um papel e identidade sexual. Ouvir seus conflitos, suas dúvidas e informar são estratégias eficazes para evitar problemas tais como o da gravidez precoce.

Um outro aspecto diz respeito à necessidade que o adolescente tem de se libertar das identificações infantis e construir a sua auto-imagem, processo este mediado pelas representações sociais que se tem dessa idade. É um momento marcado pelo questionamento de valores e construção da autonomia. Segundo Freire (1997), a rebeldia faz parte do processo de autonomia; assim, a rebeldia do adolescente deve ser melhor compreendida e canalizada para uma rebeldia criativa que o ajude a transformar o mundo.

É inconcebível, hoje, a escola ignorar as experiências e vivências próprias da adolescência e considerar apenas a aquisição de al-

gumas habilidades para organizar as turmas e o currículo; agindo assim, a única opção possível para o adolescente é abandonar a escola.

Alfabetização e letramento na adolescência

Com a implantação dos ciclos e da avaliação processual, novas questões se colocam no campo educacional. Os alunos adolescentes que freqüentaram durante anos a escola e ainda não sabem ler e escrever passaram a compor as turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental. Hoje esses adolescentes são de responsabilidade da escola, e não somente da professora "alfabetizadora". Os professores formados por área de conhecimento se sentem preparados para esse novo desafio, uma vez que em seus cursos não contemplam a discussão da alfabetização na perspectiva do letramento? O que esse aluno aprendeu e o que não aprendeu durante esses anos escolares? Quais os conhecimentos e as habilidades que devem ser aprendidas? Frequentar uma turma de alunos da mesma idade é o suficiente para aprender?

Todas essas questões fazem parte do cotidiano de várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. E muitas delas buscam alternativas para enfrentá-las, como a experiência que será relatada a seguir.

Adriano é um aluno de 13 anos e estuda em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Ele é um caso típico de aluno que apresenta defasagem idade/série e, em função da reorganização dos tempos, passou a freqüentar o 3º ciclo. Adriano é um adolescente que exerce uma liderança sobre a turma, participa das discussões e apresenta clareza na exposição de ideias. Contudo, segundo os professores, ele apresenta dificuldades para

enquanto discurso, ou seja, enquanto forma de interlocução, em que um autor interage com um leitor.

A produção textual de Adriano revelou os seguintes aspectos aos professores:

a) existência de erros variados: junção de palavras, uso indevido da letra maiúscula, desconhecimento de convenções ortográficas, ausência de pontuação e de concordância. Contudo, o erro reiterado foi o de omissão de letras devido à interferência da linguagem oral;

b) dificuldade para a organização do espaço onde a escrita será apresentada;

c) criatividade e disposição para realizar a tarefa escolar e um esforço para dar significação a sua escrita.

Diante dessas constatações os professores decidiram:

1) Definir as condições de produção dos próximos textos a serem trabalhados, procurando destacar sobre o que se pretende escrever, qual a sua função, quem serão os interlocutores, qual tipologia textual a ser utilizada (narração, descrição ou argumentação) e qual o suporte de circulação do texto (livro, cartaz, jornal).

2) Discutir temas próprios da idade da adolescência e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;

3) Trabalhar a escrita a partir de um contexto de significação;

4) Analisar e categorizar os erros ortográficos do aluno e elaborar atividades significativas. No caso de Adriano, as atividades devem possibilitar a comparação entre a fala e a escrita, destacando as diferenças e os elementos de conexão;

5) Propor a revisão textual e uso do dicionário;

6) Trabalhar com outras estratégias, além da escrita, para apropriação do conhecimento, como filmes e debates.

Os professores perceberam que o conhecimento pode ser apropriado de várias maneiras, além da escrita, ou seja, através da fala, gráficos, diagramas, gravações em som e vídeo. Assim, torna-se

possível a inclusão dos alunos que ainda não têm um domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Contudo, reconhecem que o aprendizado da escrita é uma exigência para quem vive em uma sociedade letrada, dada a diversidade de usos e funções a ela atribuída: auxiliar a memória, possibilitar a interação social, documentar, informar e divertir.

Assim, a escola precisa redimensionar o conceito de leitura e de escrita, para além do reconhecimento dos fonemas, mas também do conhecimento dos fatos tratados no texto, para além da reprodução de letras, sílabas, palavras e frases, mas também a produção de textos autênticos, que confirmam autoria aos sujeitos. É preciso repensar a alfabetização por meio de projetos de letramento, ou seja, calçar o ensino da leitura e da escrita em práticas sociais relevantes utilizadas pelos sujeitos em seu cotidiano.

Assim, pensar em ciclos de idade de formação é pensar que existe uma especificidade do 1º ciclo, que é ensinar o sistema alfabético e ortográfico, e que se faz a partir dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Contudo, é de responsabilidade de todos os ciclos e de todos os professores dar continuidade ao processo de letramento: "significa exercer as práticas sociais em que leitura e escrita estejam presentes, com habilidades de interpretar, inferir, relacionar, avaliar, criticar diferentes tipos e gêneros de textos". (SOARES , 2000, p.10).

Referências

ARROYO, Miguel G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997. p.11-26.

CANDAU, Vera Maria. *Reformas educacionais hoje na América Latina*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Currículo; políticas e prática*. Campinas: Papirus, 1999. p. 29-42.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. *Não se pode ser sem rebeldia*. Revista Pais & Teens. São Paulo, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte, dez. 1996.

SOARES, Magda. *Transformações e movimentos da escola no mundo atual*. Belo Horizonte: SMED, maio de 2000. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar).

Viagem ao universo Maxakali*

VÂNIA DE FÁTIMA NORONHA ALVES**

Resumo

Conhecer o modo de vida de outros povos, sua cultura, visão de mundo, religião, educação, é ampliar o nosso olhar sobre o "outro", na perspectiva de considerarmos as diferenças, reconhecendo e respeitando os contornos de sua cidadania, como sujeito presente na construção de nossa realidade. Essa viagem ao universo Maxakali, principalmente à sua concepção de corpo, seus jogos e brincadeiras, é uma contribuição para o referido conhecimento.

Palavras-chave: universo Maxakali; cultura; construção de cidadania; concepção de mundo; educação.

Abstract

To know the way of living of other people, their culture, their view of the world, religion, education, is to widen our look at the "other", with the perspective of considering the differences, recognizing and respecting the boundaries of his citizenship, as a subject present in the construction of our reality. This trip to Maxakali's Universe, mainly to their conception of the body, their games and jokes, is a contribution to the referred knowledge.

Keywords: Maxakali's universe; culture; construction of citizenship; view of the world; education.

* Faço a opção de utilizar a grafia original do nome indígena em respeito à comunidade, bem como obedecer a norma culta da "Convenção para a grafia dos nomes tribais", que determina o uso de maiúscula, e o não o uso de plural estabelecido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), de 14 de novembro de 1953. (Ricardo 1995:97). As reflexões e os temas aqui apresentados são frutos de minha pesquisa de mestrado defendida na FAE/ JFMG (Alves, 1999).

** Mestre em Educação, Professora do curso de Turismo e Gestão em Hotelaria da FACE/FUMEC.

Résumé

Connaître la façon de vivre d'autres peuples - leur culture, leur vision de monde, leur religion et éducation c'est approfondir notre regard sur l'autre". C'est une façon de reconnaître et de respecter leur citoyenneté, c'est considérer le sujet en tant qu'agent de la construction de la réalité et c'est, finalement, une manière de prendre en compte les différences. Le voyage à l'Univers Maxakali et la plongée dans leur conception du corps et dans leurs jeux constitue également une façon de connaître l'autre.

Mots-clés: univers Maxakali; culture; construction de la citoyenneté; vision de monde; éducation.

A primeira menção sobre os Maxakali foi feita numa carta de João da Silva Guimarães datada de maio de 1734 (NIMUENDAJU, 1958, p. 54). O primeiro contato entre os índios e os habitantes de São Sebastião do Norte, hoje Maxacalis, deu-se no ano de 1914, quando um grupo de 14 silvícolas Maxakali penetrou no povoado, armado de arcos e flechas e pintado de urucu (NASCIMENTO, 1984, p. 24).

Os Maxakali, ainda segundo Nimuendaju, ocupavam uma região interna à faixa litorânea correspondente aos atuais estados de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Com outros grupos de relativa proximidade lingüística e étnica, como os Makoni, Malaii, Monoxó, Pataxó, Cumaxá, Kapoxó, Panhame, ou mesmo os de maior diversidade, como os Giporok, Naknenuk e Potijá, conhecidos pelo termo genérico de "Botocudos", mantinham uma intensa interação através de alianças e guerras intertribais (NIMUENDAJU Citado por ÁLVARES, 1986, p. 24).

A tradição nômade, bem como a de caçadores e coletores, está sendo lentamente modificada. Residem hoje em duas reservas separadas apenas 12 km uma da outra — Água Boa e Pradinho, próximas aos municípios de Maxacalis e Bertópolis. O último levantamento do número de índios da etnia publicado por um jornal

de circulação estadual afirma que este aumentou de 672 em 1991 para 850 em 1998 (PEREIRA, 1998).

A vida na aldeia, longe do barulho das cidades, contribui para que o Maxakali fale baixo e devagar. Possui um tom de voz anasalado e não necessita dirigir o olhar para a pessoa com quem estão falando para que o diálogo se estabeleça. As mulheres sussurram, e a interlocução com o não- Maxakali é quase sempre feita pelos homens.

O índio Maxakali possui características físicas que o distingue facilmente dos outros de Minas Gerais¹. Aparentemente tem um aspecto "sadio", apesar da desnutrição. Em sua maioria, os Maxakali possuem uma estatura mediana, corpo com musculatura bem definida, troncos largos, pouco percentual de gordura entre os homens e um pouco mais entre as mulheres, que quase sempre possuem uma protuberância e flacidez na região abdominal.

¹ Em Minas Gerais residem ainda os Pataxó, Krenak, Xacriabá, Kaxixó, Pankararu, Aranã e Xucuru Kiriri, totalizando uma população de aproximadamente 9.000 índios.

Na pele queimada de sol, as marcas de um tempo que não reflete a idade biológica de cada um. Todos eles, com exceção das crianças, aparentam ser mais velhos do que realmente são.

Possuem rostos arredondados e um semblante forte, marcado principalmente pela profundidade do olhar. Seus olhos são bastante vivos e pretos. Nos rostos é possível identificar um povo sofrido, marcado por uma rica história de lutas e resistências.

Quase não possuem pêlos no corpo. Raramente encontramos homens usando bigodes. Os cabelos são muito lisos, e seu corte é, normalmente, com franja acima das sobrancelhas, arredondados até a nuca, para os homens, e com mais um corte na altura das orelhas, para as mulheres. As crianças seguem esse mesmo estilo.

Os homens estão sempre em posição de vigilância. Peito estufado, olhar atento, para frente. As mulheres, mais tímidas, quase sempre encontram-se encoradas nas paredes, escondendo-se entre as estacas das casas, as mãos à boca, cabeça baixa ou virada de lado, olhar direcionado para baixo ou para cima.

Durante todo o dia, índios e índias usam pinturas variadas no rosto e no corpo, utilizando cal, urucum, carvão vegetal, jenipapo, e atualmente mercúrio cromo, batons com tonalidades avermelhadas, violeta genciana e folhas de estêncil, molhadas na água ou na saliva, que produzem um tom roxeado muito próximo ao extraído das árvores. Essas pinturas são intensificadas para os momentos rituais. Alguns homens pintam também as unhas de cores vermelhas. Todos apreciam o uso de adornos no pescoço e nos braços. São pulseiras e colares que identificam a própria etnia, ao mesmo tempo que demonstram grande interesse pelos produtos confeccionados com miçangas coloridas.

As crianças andam descalças, sujas, levam sempre a mão e objetos sujos à boca. O alto índice de verminoses é mais observado entre elas, chega a ser assustador o tamanho de suas barrigas. Uma das causas, certamente, é a falta de condições higiênicas e sanitárias.

Nem bem o dia amanhece e logo a fogueira é acesa para a preparação dos alimentos. Uma panela permanece no fogo cozinhando os alimentos, ao mesmo tempo que aquece a casa e as pessoas. Este é o horário em que os Maxakali fazem a sua refeição. O restante do dia passa praticamente sem comer, por isso estão sempre com fome. Comem muito, principalmente os produtos que plantam, como mandioca, batata-doce, banana, melancia, além de peixe. Outros alimentos já foram incorporados por eles, como o arroz, o macarrão, os biscoitos, o café, o açúcar e o Ki-suco. Uma cesta básica contendo alguns desses produtos é distribuída pelo governo federal, uma vez por mês, e é recebida com muita alegria por todos. As crianças alimentam-se na escola, momento que é sempre acompanhado da presença dos adultos, que ficam aguardando uma parcela da merenda.

Os Maxakali dormem cedo, com exceção das noites em que praticam ato religioso. Para dormirem utilizam o jirau, isto é, uma cama feita de pequenos troncos de árvores, onde é estendido um

cobertor ou uma esteira. Não utilizam colchões. As casas possuem poucos jiraus, um ou dois, onde é comum dormir muitas pessoas juntas. Outras dormem no chão, por cima das esteiras e cobertores. Para os bebês são amarradas cobertas nas estacas dos tetos das casas, em forma de rede.

O nascimento das crianças acontece nas casas. O parto normalmente é de cócoras. É comum a presença da avó, de uma tia ou mesmo de uma irmã para olhar o bebê, enquanto a mãe e o pai cumprem o resguardo de sangue. As crianças amamentam até por volta dos três anos de idade. O vestido de alças facilita a amamentação, a mãe deita a criança no colo, retira os seios por entre a alça e a axila. Após o desmame é a época preferida para engravidar novamente.

A maioria das famílias é numerosa. Como os Maxakali são endogâmicos, existe um número significativo de albinos nas duas reservas. Esses exigem cuidados especiais e não têm muitos anos de vida.

Todos os nomes Maxakali são extraídos da língua portuguesa. São nomes de pessoas com os quais os índios tiveram algum contato, sendo quase sempre de alguém de quem eles tenham gostado. É comum encontrarmos nomes de objetos, frutas ou outras palavras em português que eles tenham ouvido e gostaram. Todos assinam "Maxakali".

Os meninos Maxakali são iniciados com o batizado, realizado entre os cinco e os sete anos de idade. É o *tatakox te pop tu ku-xex ha pop mōg* (religião que batiza o menino e leva para o Kuxex). Durante um mês eles permanecem na casa de religião aprendendo os ensinamentos dos mais velhos. O pai é responsável por sua alimentação. O menino não pode sair do Kuxex, não pode brincar. Quando ele sai, passa a pertencer a um outro grupo, frequenta a religião e de forma alguma pode falar sobre o assunto com as mulheres.

Não existe ritual de passagem na vida das meninas Maxakali. Nem a menstruação significa a passagem de uma fase para outra, pois elas podem casar-se antes mesmo da menarca.

Logo após o contato com o "branco", os Maxakali passaram a usar vestimentas e calçados. De maneira geral, eles permanecem com a mesma roupa por muitos dias. As crianças até os dois anos de idade ficam quase sempre nuas. Apenas nos primeiros meses de vida permanecem enroladas em panos. Os homens usam calças jeans, shorts, camisas, chinelos, tênis e chuteiras. Gostam de roupas coloridas, principalmente em vermelho, sua cor preferida.

Não existe um tempo determinado nem como estabelecer um ritmo ou horário para a realização das atividades cotidianas da vida Maxakali. Acordam cedo nos períodos quentes e tarde no frio. Preferem não trabalhar nos horários de sol muito forte e calor intenso. Contentam-se com uma vida simples, desde que livre, negam-se ao trabalho prolongado e contínuo na agricultura ou na criação.

Os homens e as mulheres vão à mata retirar embira. A confecção de redes e sacolas é exclusivamente feminina. Não existe momento nem local determinado para tecê-las; o trabalho é quase sempre acompanhado de uma boa prosa. Aonde vão, as mulheres carregam os apetrechos. A embira é transformada em fios, e para isso uma pequena quantidade é selecionada e segura por uma das mãos. Com os dedos polegar e médio, elas vão girando o fio, que vai sendo enrolado na perna com a palma da outra mão. Assim os fios vão sendo emendados e ficam prontos para tecer.

O corpo social Maxakali

A construção da pessoa nessa sociedade traz a idéia de fabricação do corpo. Desse processo fazem parte o "ciclo do sangue" e o "ciclo da palavra", ou seja, os fluxos de transformação que constituem a pessoa e a própria sociedade Maxakali.

Álvares afirma que a menstruação marca o início do ciclo do sangue; somente após a primeira relação sexual a mocinha fica menstruada, pois é o ato sexual que a provoca, que segundo eles, "chama o sangue". O resguardo de sangue - conjunto de prescrições e abstinências que marcam e circunscrevem todo o período de derramamento do próprio sangue — é observado pelas mocinhas na primeira menstruação e pelo casal no pós-parto. Nessas situações, ou seja, enquanto houver sangramento, devem abster-se de manter relações sexuais, para evitar fortes hemorragias.

Após o terceiro dia de menstruação, encerram-se todas as restrições do resguardo de sangue e inaugura-se o processo de geração da criança. Nos primeiros meses, as relações sexuais devem ser freqüentes, principalmente nos primeiros quinze dias. Além do sangue retido da menstruação, o sêmen também participa desta geração. Durante a gravidez, outros homens manterão relações sexuais com a mulher, e, segundo sua crença o sêmen de cada um contribuirá para a formação do corpo que está sendo produzido². Todos serão considerados pais biológicos da criança, mas é o marido quem assumirá o papel de pai social (ÁLVARES, 1986, p. 126).

O corpo, segundo Álvares, é fabricado dentro da barriga da mãe, numa mistura de sangue e sêmen. Nos últimos meses as relações sexuais diminuem, e praticamente o sangue participa desta fabricação. Só após o nascimento o *Koxuk*³ penetrará pela boca da criança e esta se tornará uma pessoa, ou um *tikmã'ân*⁴.

O processo de criação, formação e manutenção do corpo, segundo a autora, envolve o complexo do resguardo de sangue e diz respeito tanto à mulher que o verte quanto a todos os homens que tiveram relações sexuais com ela durante o mês anterior a sua última menstruação ou durante a gravidez. Sua não observância implica graves danos.

2 É importante ressaltar que os assuntos referentes ao derramamento de sangue, à gravidez e ao parto são considerados tabus e tratados com grande recato pelos Maxakali, sendo proibidos às crianças e às mocinhas. Tive muita dificuldade em obter informações e até mesmo confirmações a este respeito.

3 *Koxuk* é condição humana que depende do fluxo de sangue e do fluxo de palavras, é a alma dos vivos. A mesma palavra é utilizada para designar toda manifestação de imagem: retratos, sombras, espelhos.

4 *Tikmã'ân* — autodenominação que significa gente, pessoa humana, e no sentido de grupo: nós. Indivíduos de outras etnias e mesmo de outros povos indígenas não são considerados *tikmã'ân*, e sim *`aynhuk* — não humanos.

Durante o período menstrual e pós-parto, tanto o marido quanto a mulher ficam impedidos de tocar a própria pele com as mãos ou de pentear os cabelos. Para se coçarem eles devem utilizar um pauzinho. Caso contrário, a pele despregar-se-ia do corpo em bolhas 'mal-cheirosas'. Outra restrição a que estão submetidas apenas as mulheres é quanto beber água ou tomar banho durante os dias da menstruação e na primeira semana do pós-parto.(...) Ficam também impedidas de respirar pela boca durante o período de perda de sangue, pois innoxã⁵ poderia penetrar por ela e invadir o corpo transformando a pessoa em hãngã - onça. (...) A principal restrição diz respeito ao consumo de carne que contenha sangue. Se esta prescrição não for respeitada a pessoa sofrerá fortes dores de cabeça que a levarão à loucura e depois à morte, transformando-a em innoxã (ÁLVARES, 1986, p. 131-134).

5 Innoxã é um espírito selvagem e canibal. É a transformação post mortem do Koxuk dos 'âyunhk, ao contrário dos yãmiy — espíritos cantores, donos da palavra. Vagueiam à noite pelas matas, possuem uma aparência horrível, sua forma mais freqüente de manifestação é a onça.

6 Os Maxakali possuem uma vida ritual intensa que mantém o contato permanente com o mundo dos espíritos. Estes são chamados de yãmiy e vêm cantar e dançar para os humanos nas cerimônias rituais que ocorrem durante todo o ano, são os yãmi-yxop. Após a morte a alma dos humanos transforma-se em yãmiy. Estes estão relacionados também à natureza, aos animais e aos pássaros. Os homens constroem no centro do pátio a casa cerimonial — Kuxex — ou "Casa dos Cantos", onde ficarão os espíritos enquanto permanecerem na terra. Mais detalhes em Álvares (1986).

Esta última restrição é seguida com rigor pelos Maxakali, pois diz respeito à exigência fundamental para se manter a condição de pessoa humana. Sua violação modifica o destino *post-mortem* dos mesmos. É a regra básica que separa os seres humanos - *tikmãân* - dos animais e dos *iâyunhk*. A violação das outras prescrições provoca a transformação do corpo em cadáver, instaura um processo de deteriorização precoce do corpo, principalmente da pele, e a água é um dos principais agentes.

Outro importante processo de controle sobre os fluxos que movimentam o cosmos Maxakali, fundamental para a compreensão da construção da pessoa, diz respeito ao "fluxo da palavra". Álvares investigou e descreveu sobre o fenômeno. Diz ela:

Este fluxo relaciona-se, de um lado, com o processo de transformação do koxuk em yãmiy⁶ — da palavra em canto — e, de outro, com o trânsito dos próprios yãmiy. É sobre este fluxo que se coloca para o Maxakali a questão da morte e da doença e a partir dele se desenvolve todo o discurso post mortem. Está também implicada neste processo a questão do conhecimento e da tradição cultural, portanto, da própria reprodução cultural. (ÁLVARES, 1986, p. 141)

A doença relaciona-se com o trânsito do *yāmiy*, um trânsito impróprio que causa desordem no fluxo das almas.

O processo da doença inicia-se quando uma pessoa dorme e sonha com um parente morto. Na verdade, seu *koxuk* separa-se do seu corpo e passeia enquanto ela dorme. Neste passeio, encontra-se com o *koxuk* de um parente morto, em algum lugar da aldeia ou da mata. O parente morto virá sempre acompanhado de um grupo de *yāmiyxop*⁷ ao qual pertenceu em vida. Ou seja, a alma deste parente trará consigo os *yāmiy* de algum dos grupos de espíritos que possuía em vida para cantarem para ele. Todos estes *yāmiy* cantarão para a pessoa que dorme. Quando ela acordar estará doente, pois seu *koxuk* desejará partir. (ÁLVARES, 1986, p. 143)

Para recuperar o *koxuk* do doente é necessária a realização de um *yāmiyxop*. O doente ensinará aos parentes e vizinhos o canto presente em seu sonho. Estes deverão cantá-lo para trazer o *koxuk* de volta; caso contrário, o canto ficará na cabeça do doente e este morrerá. Também é necessário oferecer comida e cantar para o parente morto, convencendo-o a ir embora. O período da doença é marcado por uma imobilidade da pessoa atingida; esta deve abster-se de movimento, cessando todas suas atividades.

A relação com o além é tratada de forma coletiva, e as relações entre os vivos e os mortos, entre humanos e não-humanos, são essencialmente sociais. São na verdade a base da vida social, a conduzem e a sustentam.

Sobre estes dois elementos constitutivos da pessoa Maxakali, escreve Álvares:

Os processos de controle sobre os fluxos que movimentam o cosmos Maxakali — o fluxo de sangue para a produção de corpos e o fluxo da palavra para a produção do conhecimento e da tradição cultural — são fundamentais para se compreender o processo de construção da pessoa Maxakali. A noção de sangue nos coloca a questão da temporalidade e a condição

7 *Yamiyxop* "é um ter mo genérico que designa um vasto panteão de espíritos - todo o além Maxakali. *Xop* significa grupo. Os *yā-miy* estão divididos em quatorze grandes grupos de *yā-miyxop* parentes que, por sua vez, subdividem-se em vários grupos de *yāmiy* irmãos. Estes grupos estão relacionados aos elementos da natureza, como o sol, a lua, as estrelas, a cachoeira, o fogo e as espécies vegetais e animais. São também constituídos pelas almas dos mortos Maxakali e por heróis e inimigos míticos, e ainda por partes dos corpos destes mesmos inimigos e heróis". (Álvares, 1986, p. 95-96)

da morte como limite humano, enquanto a noção de palavra se eleva como possibilidade de se transcender este limite, ou seja, de colocar a morte não mais como fim, mas como um processo de transformação (ÁLVARES, 1986, p. 137).

Fica claro que, para o Maxakali, o indivíduo é um ser inacabado, que se completa ao longo de sua vida na terra. Para isso, ele precisa possuir um yãmiy; este é o principal objetivo de todos, é a possibilidade de tornar-se um autêntico Maxakali. A transmissão dos cantos é sempre feita de pai para filho e faz parte de um repertório que não se esgota. Muitos cantos são esquecidos, e novos são criados; entretanto, a posse de um canto e do yãmiy correspondente só se efetiva com o conhecimento, que faz parte de um longo aprendizado iniciado na infância, prolongado por toda a vida. Este conhecimento é intensificado na adolescência com o início da vida pública e em seguida na vida cerimonial, e só se completa na velhice. Este processo só se conclui com a morte, quando a pessoa se transforma, ela própria, em canto.

Os homens são considerados xamãs, isto é, possuidores da capacidade de chamar os yãmiy e de controlar o seu trânsito. Muitos não exercem a tarefa, e outros são considerados especialistas na realização dos yãmi-yxop. Às mulheres é interdito o controle e o contato direto com os espíritos.

Para o Maxakali sempre houve e sempre haverá yãmiy. Eles são seres cantores, são os donos dos cantos e das belas palavras. Todo o conhecimento, seja este do domínio sagrado ou não, pertence a eles, são eles que os trazem de volta aos humanos. Os yãmiy são imortais, e sua vida no além é semelhante à vida dos humanos, principalmente no que esta possui de melhor, ou seja, a caça e o canto. É o destino post mortem dos vivos que define a transformação do koxuk em yãmiy, ou em innoxã, no caso dos `ãynhuk. Estes últimos não obedecem o resguardo de sangue, por isso 'viram bicho'.

O "fluxo da palavra" é, portanto, outro importante estruturante da dinâmica social Maxakali. É o foco para o qual emergem todas as relações entre pais, filhos, parentes e afins, transpostas ainda para as relações cerimoniais, na realização dos yãmiyxop. A construção do indivíduo também perpassa este fluxo, pelo movimento dos espíritos. A pessoa humana precisa completar-se através do conhecimento - dos cantos dos yã-miy. Possuir yãmiy é a condição básica para se atingir a maioria Maxakali, é na verdade a própria condição de ser humano completo.

O corpo brincante Maxakali

Os Maxakali são bastante risonhos, e o riso possui uma função social entre eles. Assim descreve Álvares:

A alegria *uhitup* é o sintoma do equilíbrio tanto biopsicológico como social. [...] O homem social - ou a sociabilidade humana - tem como fundamento a alegria, e seu veículo é o riso. Estar junto significa rirem-se juntos. Este é o comportamento que sinaliza a saúde e a harmonia, e estas são as características dos humanos tikmããn. (ÁLVARES, 1986, p. 186).

Por sua vez, a tristeza é sintoma de desequilíbrio e precisa ser rapidamente controlada; caso contrário pode provocar irascibilidade e irritação, conduzindo ao estado ungãy. A raiva e mesmo a tristeza, provocadas pela morte ou por outro motivo, são comparáveis à loucura, a alegria é marcada pelo movimento, enquanto a tristeza, em oposição, pela imobilidade⁸.

8 Álvares, 1986, p. 185.

O riso é também objeto de análise em um clássico da literatura antropológica, escrito por Pierre Clastres. Esse autor, apoiado na análise estrutural de Lévi-Strauss, analisa o humor nos mitos entre os índios chulupi, povo paraguaio. Clastres mostra que o mito desempenha a função explícita de divertir tanto aqueles que narram

quanto os ouvintes, ao mesmo tempo em que trata de assuntos considerados graves entre eles. Destaca que quando os índios escutam suas histórias só pensam em rir, porém o cômico dos mitos nem por isso os priva de seu lado sério. No riso provocado aparece uma clara intenção pedagógica dos mitos: enquanto divertem aqueles que os ouvem, veiculam e transmitem a cultura da tribo (CLASTRES, 1978, p. 90 e 105).

Assim como para os chulupi, também para o Maxakali a narrativa de seus mitos provoca alegria e descontração, apesar de todos terem conhecimento dos mesmos. Esse saber tradicional oral é quase sempre repassado pelos mais velhos, à noite, quando toda a família se reúne. É muito comum a interrupção da narrativa, atendendo a pedidos para que se repita um momento engraçado do mito.

Ainda utilizando a leitura clássica antropológica, encontro em Turner outra consideração sobre o riso. Ao tratar da liminaridade⁹ nos ritos de passagem, o autor descreve que entre os membros (Zâmbia), quando um homem se torna chefe da tribo, não deixa de pertencer à comunidade inteira das pessoas e demonstra isso rindo com elas. O riso é para esse povo uma qualidade branca, e o riso branco é manifestado pelo brilho, dos dentes, representando camaradagem e companhia agradável. Segundo Turner, acredita-se que o poder subsequente que o chefe adquire advém, além de outras ações, dessa imersão na humildade (TURNER, 1974, p.128).

Em nossa sociedade vários autores afirmam que o lúdico é a essência do que chamamos de jogo, brinquedo, brincadeira e festa¹⁰Ao tratar desses elementos entre os Maxakali, identifiquei em suas práticas corporais cotidianas possibilidades de concretização dessa vivência lúdica, sendo que nesse universo surge ainda a religião.

Lévi-Straus, em sua obra *O pensamento selvagem*, datada de 1962, exprime sua compreensão e a relação entre jogo e rito. Para o autor todo jogo se define pelo conjunto de suas regras, que tornam

9 O ritual de passagem é composto por três fases: separação, margem (limiar) e agregação. Esse é o período "limiar" intermédio em que as características do sujeito ritual, ou transitante, são ambíguas, com atributos do passado e do estado futuro. (Turner, 1974)

10Pinto (1995), Werneck (1997).

possível um número praticamente ilimitado de partidas, mas o rito que se 'joga' também, parece mais uma partida privilegiada, retida entre todas as possíveis, porque só ela resulta num certo tipo de equilíbrio entre os dois campos (LÉVI-STRAUS, 1976, p. 52).

O autor cita como exemplo do que é tratar um jogo como rito o caso dos gahuku-gama, povo da Nova Guiné, que após aprenderem o futebol realizavam partidas vários dias seguidos, quantas vezes fossem necessárias para se obter o equilíbrio entre o número de partidas vencidas e derrotadas de cada equipe.

Entre os Maxakali pude perceber que raramente eles utilizam a palavra jogo (na língua nativa mǎyōn, que também pode significar dormir). Ao interrogar o professor-índio Joviel sobre o seu significado, percebi uma enorme dificuldade em explicar-me. Ele falava sobre algo que se joga em alguém ou em algum lugar. Uma utilização por mim registrada diz respeito ao "jogar bola".

Outro uso foi percebido durante minha visita à reserva do Pradinho, onde todas as tardes era possível observar alguns rapazes jogando dominó.¹¹ A apropriação dessa influência exógena pôde ser notada inclusive no nome dado por eles ao jogo: *nominó*. Quando perguntei o que faziam, o professor me respondeu: *Eles estão jogando*.

¹¹Por várias vezes interroguei alguns índios sobre a entrada do dominó (e de UM outro jogo riscado no chão) na reserva, porém ninguém soube responder-me

Quanto à brincadeira, é inquestionável nos dias de hoje o seu valor, principalmente para a formação das crianças. Grande número de profissionais, dentre eles psicólogos, pedagogos, educadores e até arquitetos, vem desenvolvendo estudos defendendo cada vez mais a brincadeira como vivência essencial na vida infantil, na medida em que ela permite uma aprendizagem que interfere na sua construção da identidade, na descoberta e afirmação do seu eu, na afetividade e criatividade, no seu processo global de desenvolvimento.

Brincar, para o Maxakali, é *ham kuteex*; brincadeira *ham kuteex xopi*; a expressão *hãmya* significa ao mesmo tempo festa e dançar; religião, ou ritual, é *yãmiyxop* (grupo de espíritos).

Ao tentar compreender o significado dessas palavras no universo Maxakali, percebi que em alguns momentos elas podem ter o mesmo significado. Por exemplo: religião pode ser festa e brincadeira. Em outros momentos, é difícil para eles entender nossa tradução e encontrar possíveis diferenças entre uma e outra palavra. Neste caso, religião é religião, festa é festa e brincadeira é brincadeira.

Ao interrogar os índios se religião é o mesmo que festa, eles responderam que é diferente. Quis saber qual a diferença:

"Religião é... igual fez religião na casa de Ciara, ali vira uma oração, né, ela sonhou. Igual a festa que fizeram hoje (referindo-se à comemoração de um aniversário que pude presenciar), é diferente, aqui -lo já é tipo um aniversário, faz parte do branco. A religião não." (Depoimentos de Zezinho Maxakali)

A dificuldade em perceber a diferença desses vocábulos em português fica mais evidente nas palavras da índia Maria Diva, ao comentar sobre uma festa que ela havia me prometido:

"Eu ia fazer uma religião para você, uma religião de festa de religião. A do gavião [...] É uma festa. Só que ela começa com brincadeira, aí depois de umas 9 horas em diante ela pára de brincar, então já vai cantando ali no terreiro. [...] A brincadeira brinca, mas as mulhé, as mulhé brinca uma parte do outro (da religião), tão lá brincando, aí depois que termina a brincadeira, já vai canta sério, não vai cantá como brincadeira mais não, só que as mulhé também fica tudo com parte, ali todo mundo vai conversa, fica acordado, toma café, aí vai canta até de manhã. Se tiver caça, então ali, ele vai distribuir, as mulhé recebe, aí ela torna a conversa, canta, então faz outra brincadeira. [...] A brincadeira também tem canto, até de manhã."

As palavras acima demonstram que, para o Maxakali, religião e festa são duas esferas diferenciadas. Entretanto, uma não exclui a outra. Às vezes, elas até se complementam. Em seus estudos sobre o povo Maxakali, Nascimento já chamava a atenção para a

realização dos rituais com finalidades lúdicas. Segundo a autora, além de as cerimônias serem executadas com o objetivo de se obter os favores dos sobrenaturais e evitar os danos que eles podem causar, os rituais ensinam divertimentos, brincadeiras e entretenimentos, e muitas vezes são realizados apenas para esse fim (Nascimento, 1984, p. 54). O xupnãg, ou a "religião do porco", é um dos vários exemplos que poderiam ser citados. Nesse ritual acontece uma brincadeira de religião denominada brincadeira da queixada:

"Os home sai de surpresa, um bando, uns 15, mulhé nem sabe. Pajé chama pelo assobio e os home vem igual o xupnãg, lamiado, sujo. Mulhé começa brincá, ele fica encostando na mulhém, brincando, torna lamia, torna brincá. Os home geme igual porco, até cansar. Aí vai tomar banho e vai prá barraca. Antigamente os índio tinha uma brincadeira de pegar o porco sujo, sai correndo. Até hoje faz, mas essa é outra." (Depoimentos de Maria Diva Maxakali).

A religião é o ritual, é a vida do Maxakali. Além da cura de doenças, do namoro, do casamento, dentre tantos outros aspectos, até mesmo o espaço preferido pelas crianças para desenvolver suas brincadeiras é controlado pela religião:

"Tem hora mareada para eles ficarem brincando, porque tem religião que ta cantando que não gosta que eles ficam brincando não. [...] As mulhe não entram lá não, nem se não estiver brincando." (Depoimentos de Zezinho Maxakali)

O brinquedo também constitui um objeto cultural, pois traz em si as marcas de um povo, de um dado momento histórico. Materializa-se em algo, qualquer coisa, que permite que a criança brinque, explore sua criatividade, crie novos mundos, relaciona-se com o outro,

"Nas brincadeiras das crianças, pude identificar o *hãm kuteex kaxop* (começa/brincadeira/criança). A brincadeira de casinha é um importante elemento de socialização entre eles, é um espaço coletivo, propicia uma imitação da vida social e reproduz o cotidiano no espaço doméstico da aldeia."

Na verdade, as crianças Maxakali possuem poucos brinquedos industrializados, vindos de nossa cultura. Encontrei poucas bonequinhas de plástico, sendo que um boneco me chamou a atenção, pois seu rosto estava pintado com as cores e os desenhos utilizados pelos Maxakali. Os adultos diziam-me que as meninas confeccionam seus bonecos — *topág hã*. É muito comum elas enrolarem pequenos tocos com panos, fingindo serem bonecos. Outros objetos, como o *tuhut* e as panelinhas de barro, são confeccionados pelas mulheres mais velhas. Já os arcos, as flechas e os badoques são feitos pelos próprios meninos.

Mip tut mōg hãm kuteex yōg (casa/anda/começa/brincadeira/carro de brincadeira) significa brincar de carrinho. Aqui a tradução é bastante interessante. *Mip tut* para o Maxakali significa casa, e *mōg*, anda; *mip tut mōg* é a casa que anda. Essa é uma brincadeira muito apreciada pelos meninos menores. Qualquer objeto pode rapidamente transformar-se num carrinho: um cabo de vassoura com uma tampinha desamassada e pregada na ponta, uma lata de sardinha puxada por uma linha, um coco puxado pelo galho, um badoque empurrado pelo chão, aros e pneus de vários tamanhos e modelos.

Alguns meninos preferem criar outros carrinhos, utilizando para isso, a terra molhada, que se transforma em barro, e gravetos. Esses, muitas vezes, transportam objetos como areia, capim e pilhas. Os carrinhos de plástico, brinquedos acessíveis e imprescindíveis a todas as classes sociais de nossa sociedade, não foram por mim encontrados entre os Maxakali. Porém, os Maxakali demonstram grande interesse pelos brinquedos de rodas, como as bicicletas, denominadas *penet kup*, que, traduzindo, significa peneiras. Se-

gundo eles, as rodas são semelhantes a peneiras, daí o nome.

Ampliando as possibilidades do corpo, que, deslocando-se no espaço, brinca de carrinho, encontrei uma maneira diferenciada de fazê-lo. A brincadeira consiste em puxar o colega, utilizando-se de uma roupa velha, preferencialmente uma calça jeans, ao redor das casas ou descer os pequenos morros nas trilhas que levam até elas. Vale girar morro abaixo dentro de uma bacia ou, ainda, escorregar em duplas, trios ou quartetos, formando verdadeiros trezinchos. Em todos os momentos em que presenciei a atividade, apenas os meninos participavam.

Como em nossa cultura, as brincadeiras com corda despertam grande interesse entre os Maxakali. Várias são as atividades desenvolvidas. A expressão que denomina essas brincadeiras é *hãm kuteex tox hã* (começa/brincadeira/corda).

Também entre os Maxakali pude observar a presença da brincadeira de pegador. Essa atividade apresenta uma forte característica étnica. Denominada por eles *hãm kuteex yãx xap tophã* (começa/ brincadeira/ esconde/essa), a brincadeira consiste em uma criança procurar por outra, que se tornará o pegador, se for encontrada. Parece simples, mas para o Maxakali a brincadeira se desenrola da seguinte maneira: uma criança simula um corte no pescoço de outra, feito com a mão. A vítima cai no chão e por ali permanece por algum tempo. Enquanto isso, as outras crianças correm e escondem-se pelo mato afora, evitando qualquer ruído que possa denunciar seu esconderijo. O morto, de repente, se levanta, vira onça, ou, melhor dizendo, vira *hãngay*, fica bravo e sai correndo à procura de um alimento que possa comer, isto é, uma outra criança. Quando este encontra a presa, passa a correr atrás dela ou de outro, encontra novas presas pelo caminho, até que consegue pegar uma, que imediatamente passa a ser o próximo a morrer e virar onça, dando sequência à brincadeira. Essa brincadeira demonstra a forte relação que o Maxakali possui com seus mortos.

O futebol é uma das práticas corporais lúdicas bastante apreciadas entre os Maxakali, sendo denominado por eles *mot moyõn ax kãp* (futebol de campo). Por sua vez, a expressão *pop xi mot moyõn* significa jogar bola.

Segundo o professor-índio Joviel Maxakali, o futebol, dentre outras práticas corporais, foi introduzido na década de 70, pela polícia, dirigida por um capitão. Diz ele:

"O capitão Pinheiro que levou bola para ensinar tihi (índio). Chamou branco para jogar com eles (a polícia) e com tihi. Tihi ficou olhando e aprendeu. Nasceu outro tihi, ficou olhando e aprendeu. Polícia ensinou também as regras, falta, lateral, pênalti." (Depoimento pro-fessor-índio Joviel Ma,,akali)

Uma grande influência introduzida pelo futebol foi a moda esportiva. Os rapazinhos e os adultos apreciam o uso de shorts com tiras brancas nas laterais, camisas e bonés, melão e chuteiras em seu cotidiano para irem à escola, aos passeios e às festas

Outra possibilidade de concretização da vivência lúdica é a festa. Em todo o mundo encontramos autores interessados em descrever e estudar esse fenômeno. Um desses estudos é o da americana Johnston, intitulado *Partes - A Lyterary Companion*. Ao prefaciar seu livro, John Wells afirma que a palavra inglesa *party* vem do francês *partie*, significando apartado, separado, a parte mais que o todo. O primeiro significado de festa para os ingleses, no século XVIII, era político, mas desde o início o sentido estava relacionado com o de *encontro social* de uma parte, de uma exclusividade (donde vem a palavra *apartheid*). Wells diz ainda que o *desejo de celebrar é universal*, pois preenche o desejo gregário natural do ser humano (JOHNSTON Citado por SUZUKI JR., 1997).

Da Matta, em um de seus ensaios, afirma que

todas as sociedades alternam suas vidas entre rotinas e ritos, trabalhos e festa, corpo e alma, coisas dos homens e assunto

dos deuses, períodos ordinários e as festas, os rituais, as comemorações, os milagres e as ocasiões extraordinárias. (DA MATTA, 1986, p. 67-68).

A palavra e o canto constituem importantes elementos na cosmovisão do grupo e na constituição da pessoa Maxakali. Cantos de domínio popular em nossa sociedade são traduzidos por eles e cantados com a mesma euforia empregada nos cantos ritualísticos, sempre acompanhados por palmas. É o caso do "Atirei o pau no gato", da "Mariana", do "Tindolelé", dentre outros aprendidos pelos professores e repassados para as crianças na escola. Essas brincadeiras de roda são por eles chamadas de hãrn kuteex yay maham hã (começa/brincadeira/nós que fazemos/roda/essa). A disposição em rodas é muito familiar para o Maxakali. Várias cerimônias ritualísticas são realizadas nessa formação. Essa disposição circular está presente na cosmovisão do grupo.

O fascínio pela música atinge seu ápice quando os índios passam a conhecer os aparelhos de som, principalmente o gravador, pois este traz a possibilidade mágica de sua reprodução. Os forrós também são muito apreciados pelos adultos.

Pude observar uma comemoração do Dia do Índio entre os Pataxó e percebi que eles entendem essa festa como uma possibilidade de expressão da sua cultura, a manutenção de seus traços culturais, sinônimo da resistência de um povo (ALVES, 1998, p. 107-118). O Cacique Tchyundayba, também chamado por Manoel Ferreira da Silva, disse-me que esse dia

"é uma invenção do branco e lembra que nos tempos antigos todo dia era dia de índio (como nos diz uma música popular)."

E completou:

"os índios festejam com muita tristeza esse dia, porque lembram das expoliações e massacres de povos e de seus antecessores. Não tem aquela alegria no coração porque foi

¹²Entrevista realizada durante o Seminário sobre DST/AIDS na comunidade indígena, Belo Horizonte, 14/05/98.

derramado muito sangue, mas a gente comemora porque só tem esse dia para comemorar¹²."

Mesmo assim, o Dia do Índio torna-se um dia marcado para ser festejado, um momento especial em que toda a comunidade planeja, constrói, cria, recria, renova. Como diz Da Matta, é um espelho muito importante pelo qual a sociedade se vê a si mesma e pode ser vista por quem deseje conhecê-la (1986, p. 71).

Também para os Maxakali a principal festa é o Dia do Índio. Segundo depoimentos de funcionários da Funai, essa festa *não* é festa de branco, é festa de índio. As brincadeiras são de religião, a festa é séria. Até o ano passado cada aldeia fazia a sua. O índio pinta, canta, dança, se enfeita.

As festas juninas também estão sendo lentamente incorporadas pelos Maxakali. Essas têm brincadeiras (de religião), dança, forró, bandeirinhas enfeitando as aldeias, fogos de artifício e até um sanfoneiro. Além dessas, as festas e os feriados nacionais como o Natal e o 7 de Setembro começam a ser comemorados. O uso de bebidas alcoólicas nas reservas tem se configurado como um dos principais problemas vivenciados pelo povo Maxakali. No período de festas observa-se um aumento no consumo.

Referências

- ÁLVARES, Myriam Martins. *Yâmiy os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali*. 1986. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas.
- ALVES, Vânia Fátima Noronha. "Dia do índio": um dia como outro qualquer? *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 107-118, 1998.
- ALVES, Vânia Fátima Noronha. *O corpo lúdico Maxakali: desvelando os segredos de um "programa de índio"*. 1999, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado: pesquisa de antropologia política*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Políticas de educação escolar indígena no Brasil. *Revista Bay: a educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte, p.44-47, 1998.
- NASCIMENTO, Neli Ferreira do. *A luta pela sobrevivência de uma sociedade tribal do nordeste mineiro*. 1984. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NIMUENDAJU, Curt. Índios Maxakali: relatório. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 53-61, 1958.
- PEREIRA Patrícia. Maxakali: o renascer de um povo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 dez. 1998. Caderno Gerais/Especial, p. 65.
- PINTO, Leila M. S. M. Sentidos do jogo na educação física escolar. *Motrivivência*. Santa Catarina. v.8, n.9, p. 95-108, dez. 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e o futuro da sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: BEOZZO, José Oscar. (Org.). *Trabalho: crise e alternativas*. São Paulo: Paulus, 1995.
- SUZUKI JR, M. Festa! *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun., 1997. Ilustrada. p.4-6.
- TURNER, V. Liminaridade e Communitas. In: *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes. 1974.
- WERNECK, Christiane L. G. A criança e o esporte: o lúdico como proposta. *Revista Brasileira do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v. 18, n. 2, p. 103- 110, 1997.

