

MARINA ARAUJO ROJAS

m. Sarda

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
para o Mestrado defendida por
MARINA ARAUJO ROJAS e aprova
da pela Comissão Julgadora em

23-x. 87



CONTRA - APRENDIZAGEM :
UM COMPORTAMENTO REATIVO À IMPOSIÇÃO
DO DISCURSO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 8 7

MARINA ARAUJO ROJAS

(mt)

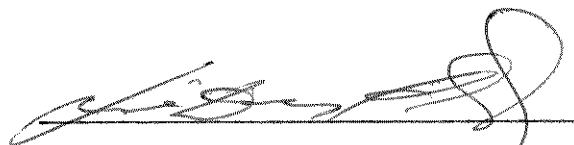
in Soul

CONTRA - APRENDIZAGEM :
UM COMPORTAMENTO REATIVO À IMPOSIÇÃO
DO DISCURSO PEDAGÓGICO

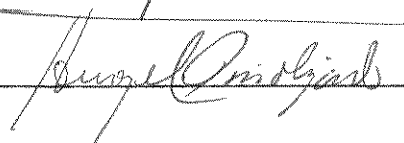
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 8 7

COMISSÃO JULGADORA



Muniã de Repucl



Para

Glicério

Gustavo

Cristiane

Juliana

Aline

A G R A D E C I M E N T O

*Ao Professor José Dias,
pela orientação deste
trabalho.*

*À Professora Eni Orlandi,
por sua valiosa contri-
buição.*

Í N D I C E

INTRODUÇÃO	1
I - O DISCURSO PEDAGÓGICO : ALGUMAS MARCAS DE <u>AUTORI</u> TARISMO	8
- A Argumentação no Discurso Pedagógico	18
- A Força do Dizer Pedagógico	27
II - A INTERFERÊNCIA DO DISCURSO PEDAGÓGICO <u>AUTORITÁ</u> RIO NAS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM O MUNDO	34
III - A CONTRA-APRENDIZAGEM : UM COMPORTAMENTO REATIVO ...	67
CONCLUSÃO	105
BIBLIOGRAFIA	108
ANEXOS	
Anexo 1	112
Anexo 2	113
Anexo 3	117
Anexo 4	119
Anexo 5	123
Anexo 6	125
Anexo 7	126
Anexo 8	128

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que deixei a universidade e mudei do lugar de aluno ao lugar de docente passei a me interessar, cada vez mais, pela atividade pedagógica enquanto prática. Desde o início sentia, de maneira incômoda e inquietante, a distância entre as intenções declaradas pela filosofia educacional da escola, entre os objetivos amplamente discutidos nas reuniões que antecediam cada ano letivo e o que realmente ocorria no cotidiano.

Outro ponto de inquietação era a maneira como interpretávamos os resultados escolares. A média nos tranquilizava. Hoje chamaria a isso de uma mentalidade "industrial". Na indústria, o que interessa é o produto. O processo cai no esquecimento ou se automatiza. Não é revisto enquanto o produto for satisfatório. Existe uma margem prevista para possíveis defeitos ou imperfeições, margem esta que deve ser diminuída pelo controle de qualidade. Coisa semelhante acontecia conosco (e eu me pergunto se não continuaria acontecendo na escola). Quando mais da metade de uma turma não conseguia resultados satisfatórios, isso constituía real motivo de preocupação. Questionava-se o método, a conveniência daquele assunto na programação, o relacionamento do professor com os alunos, como na indústria se indaga sobre a procedência da falha : dos instrumentos ou humana, isto é, de operação ?

Estas situações contudo eram raras. O comum era mais da metade dos alunos obter um resultado pelo menos satisfatório. E a minoria "abaixo da média" preenchia então a margem de insucessos previstos e aceitáveis. Neste caso não havia necessidade de questionar a prática docente nem o funciona

zões que justificam o baixo rendimento de uma minoria : falta de base, problemas neurológicos, psicomotores, emocionais etc.

Sem descartar a hipótese de que muitos dos alunos com baixo rendimento possam ter dificuldades da ordem das acima mencionadas, minha experiência me levou a formular uma outra hipótese : alguns alunos não aprendem porque se comportam reativamente. Não há neles nem impossibilidade para a aprendizagem, nem passividade.

Sob esta ótica é possível perceber que eles nos enviam uma mensagem, ainda que silenciosa. Podemos considerá-los como indicadores de falhas no sistema que acreditamos satisfatório.

Gostaria de esclarecer porque evoco experiências e observações que me são tão remotas. Diria que por duas razões principais :

- a) uma delas (e a mais forte) é que acredito que a crescente modernização da escola não alterou as suas relações básicas com os alunos. A superação das ideologias indicadas e historiadas já por vários autores, como a "ideologia do dom" (QI), a "ideologia das aptidões naturais", a "patologização das dificuldades escolares" não me parece definitiva. Mudam as justificativas, mudam as imagens de aluno ideal, mas as dificuldades continuam sendo atribuídas apenas ao aluno.

As "evidências" que explicam os fracassos se deslocam, tomam novas formas, mas a ideologia continua operando na base de um sistema que se isenta da responsabilidade de investigar outras causas da não-aprendizagem, de questionar seu próprio funcionamento.

- b) a outra razão é que, alguns anos mais tarde, ao entrarem em contato com as Teorias da Ideologia e a Análise do Discurso, passei a compreender um pouco daquilo que eu

notificava, mas não conseguia explicar. E achei que valeria a pena tomar minhas inquietações a respeito da prática docente como objeto de trabalho.

Não pretendo, contudo, proceder a uma análise exaustiva do Discurso Pedagógico, mas levantar algumas questões sobre esta prática, de cuja natureza dependem, a meu ver, em grande parte os resultados escolares. Uma prática que, de tão cotidiana, se tornou "natural" e impensável como se fosse transparente e inócua.

Meu principal ponto de indagação encontra-se nos efeitos possíveis do Discurso Pedagógico sobre o aluno. Isto é, qual a função ativa que a palavra do professor exerce ao instruir e informar.

Este enfoque desloca, portanto, o foco de atenção de pontos que com frequência costumam ser avaliados e reconsiderados pela escola, como por exemplo o rendimento escolar, a metodologia de ensino e a distribuição do conteúdo programático.

Refletindo sobre o funcionamento discursivo da instituição escola procuro analisar as reações dos alunos ao Discurso Pedagógico Autoritário. O foco se dirige às relações que se estabelecem (dentro da escola) entre o aluno e o objeto de conhecimento. Um objeto que, por se colocar como construído, corre o risco da cristalização e que é veiculado ou mediado pela palavra do professor.

Duas foram as razões que me levaram a recorrer à Análise do Discurso :

- a) a primeira é o fato do trabalho pedagógico ser constituído pela linguagem;
- b) a segunda é o fato de ter encontrado na Linguística, na Teoria da Enunciação, na Teoria da Argumentação e mais

tantes para a minha reflexão pedagógica.

Esta constatação, de início surpreendente para mim, encontrou justificativa nas palavras de Maingueneau :

"A análise do discurso possui o privilégio de se situar no ponto de contato entre a reflexão linguística e as outras ciências humanas" (1)

O termo "imposição do Discurso Pedagógico" já sugere que estou considerando, para os fins deste trabalho, o Discurso Pedagógico basicamente como autoritário. Minha principal hipótese é de que uma das causas da não-aprendizagem é a contra-aprendizagem, que se manifesta em reação ao discurso pedagógico autoritário. A contra-aprendizagem não está ligada a uma dificuldade (qualquer que seja) do aluno em aprender. Ela é um fator ativo, um movimento contrário, de resistência, de recusa.

A escola contemporânea não se pretende autoritária, não se crê autoritária, logo, não se assume autoritária. Foi portanto uma tarefa árdua, porque comportou grandes dificuldades metodológicas, tentar reunir elementos que caracterizassem o Discurso Pedagógico como autoritário. Não podendo trabalhar com a evidência, porque a evidência contrariava minhas suposições, fui obrigada a trabalhar com os implícitos, o não-dito.

Estas são categorias linguísticas que me auxiliaram na construção de um trabalho teórico.

Mas foi a minha prática pedagógica fora da escola que me forneceu elementos para iniciar esta reflexão.

Em outras palavras, além da possível confi

1 . Maingueneau, Dominique. "Initiation aux méthodes de L'analyse du Discours". Hachette, Paris, 1976, p. 2.

guração teórica deste tema, dispunha do testemunho verbalizado ou não de alunos com problemas de aprendizagem.

O não poder trabalhar com a evidência se explica pelo fato da escola evidenciar uma outra imagem de si mesma. A escola se diz democrática e a democracia é o contrário do autoritarismo. A escola diz incentivar o pensamento e a livre iniciativa da criança. A escola diz permitir e incentivar a criatividade.

Do ponto de vista das evidências, a escola dispõe de todos os alibis. E assim não precisa questionar seu funcionamento.

O que me proponho evidenciar é o que não é evidente, isto é, os efeitos do Discurso Pedagógico. Pensar em que medida e por quê o que é dito democrático tem efeito autoritário.

Os sujeitos a que me refiro neste trabalho, seja sob a denominação de "aluno" ou de "criança", frequentam escolas particulares.

Também quando falo em escola estou pensando, em princípio, na escola particular (embora eu creia que o Discurso Pedagógico Autoritário ocorra tanto no setor privado quanto no público).

O motivo desta escolha se deve unicamente ao fato de que a minha experiência de trabalho se restringe à escola particular. Para uma primeira aproximação deste tema julguei sensato também me limitar a um campo onde poderia ter o respaldo da minha prática, dentro e fora da escola.

Não cabe neste trabalho nenhuma intenção de comparar nem explícita nem implicitamente os dois setores de ensino. A mesma observação vale para as questões relativas à pedagogia moderna versus pedagogia antiga.

Prescindindo desse tipo de diferenciação busquei tão somente refletir sobre o que me era mais próximo.

Também não trabalhei com o conceito de classes sociais, uma vez que a escola particular, via de regra, é frequentada por alunos pagantes, que pertencem às camadas sociais economicamente favorecidas.

No primeiro capítulo faço uma caracterização do Discurso Pedagógico como autoritário pelo fato de desrespeitar as leis discursivas, anular a reversibilidade na dinâmica da interlocução, provocar a injunção ao dizer, controlar a ação, o sentimento e a vontade do aluno.

No segundo capítulo discorro sobre como o Discurso Pedagógico Autoritário se impõe desde muito cedo, a partir do ingresso da criança na escola, pelo controle das suas atividades, pela exigência de um comportamento padrão, pela desconsideração da sua competência e do seu imaginário.

No terceiro capítulo falo sobre como a minha experiência fora da escola me levou a supor um comportamento reativo dos alunos ao Discurso Pedagógico Autoritário, ao qual chamo de contra-aprendizagem. Essa reação, frequentemente confundida com outros problemas de aprendizagem, se apresenta de forma sintomática nos alunos que não aprendem. Mas se observa também nos outros alunos, deixando-se presumir pela queda geral do nível do ensino.

Por ser este um trabalho de natureza mais prática do que teórica, procurei operar com alguns conceitos da Análise do Discurso, no lugar de descrevê-los e definir suas proposições. Ele se insere, portanto, dentro dos limites impostos pela enorme dificuldade de se trabalhar com um tema cujo

cando auxílio em outra área ou domínio. Esta é a razão pela qual são pouco citados, ao longo desta dissertação, autores que me foram fundamentais e dos quais sou tributária : Foucault, Pêcheux, Claudine Haroche e Arendt.

Apresento minhas reflexões como pequena parte de uma ampla questão, que se remete, por sua vez, a muitas outras, principalmente de domínios históricos, ideológicos e sociais.

CAPÍTULO I

O DISCURSO PEDAGÓGICO : ALGUMAS MARCAS DE AUTORITARISMO

A Análise do Discurso se propõe a pensar a Linguagem na sua relação com a exterioridade; isto é, pensá-la não como um sistema fechado e autosuficiente, mas como um domínio exposto a tensões histórico-sociais que nele se entrecruzam, constituindo-o.

Por sua vez, a relação ensino-aprendizagem, pensada sob o ângulo da Análise do Discurso, é também uma questão mais complexa e mais tensa do que a relação previsível do ponto de vista didático.

Dentro desta perspectiva teórica, a línguagem se coloca, portanto, não como um instrumento do trabalho pedagógico, mas como um dos componentes da própria condição de produção deste trabalho.

Se a linguagem fosse apenas um instrumento (transparente e neutro), as palavras teriam, sobre o ouvinte, um efeito automático e seriam suficientes para veicular o conhecimento. Haveria poucos problemas de aprendizagem na escola, pois todo o planejamento pedagógico é arquitetado no sentido de garantir clareza, rapidez e eficiência na transmissão de conceitos e informações.

Por outro lado, do ponto de vista didático, pode-se prever o desenrolar de um ano letivo, com o conteúdo das disciplinas bem distribuído por um cronograma, constituindo objetivos.

execução, isto é, é posto em prática num espaço social onde as relações não são mecânicas, mas constitutivas de sentido.

Por mais que o dizer pedagógico se pretenda programável, informativo, objetivo, abstrato, neutro ou codificado, não escapa à produção de "efeitos de sentido" que é o que caracteriza o discurso, com seu caráter intensamente dinâmico, onde facetas múltiplas estão em concorrência. Uso aqui a palavra concorrência no sentido em que a compreende Maingueneau, incluindo tanto o afrontamento quanto a aliança.

O discurso é, portanto, o modo de existência (social) da linguagem; é a linguagem enquanto prática, enquanto ação.

Grande poderá ser a contribuição da Análise do Discurso à reflexão pedagógica, mas levaremos ainda algum tempo para fazermos dela um uso suficiente.

Para os propósitos desta dissertação, considerando a enorme importância da interlocução e da interação para a questão pedagógica, evidenciará dois pontos, aos quais explícita ou implicitamente estarei me reportando ao longo de todo o trabalho :

- 1 - as Leis Discursivas, enunciadas por Ducrot⁽¹⁾
- 2 - a Tipologia Discursiva, formulada por Orlandi⁽²⁾

1 - Segundo Ducrot não se pode falar legitimamente a alguém a não ser daquilo que lhe interessa, posto que ao falar reclamamos a atenção de nosso interlocutor. Esta é a lei do interesse.

Não podemos também informar de fato, a não

1 . Ducrot, O. "Dire et ne pas Dire". Hermann, Paris, 1972.

2 . Orlandi, E. P. "A Linguagem e seu Funcionamento". Brasiliense

ser que o ouvinte desconheça o dado que lhe estamos fornecendo. É a lei da informatividade.

A lei da utilidade diz que toda palavra é motivada e que a empregamos porque há uma utilidade em fazê-lo.

No discurso pedagógico a lei da utilidade parece ser a mais forte, porque seus próprios motivos incluem as anteriores : a razão do Discurso Pedagógico (DP) é informar e interessar. Em outras palavras, no DP a utilidade do dizer estaria em informar e suscitar o interesse dos alunos. E isto o legitima. Contudo é oportuno pensarmos a diferença entre "legítimo" e "legitimado". É a força social da instituição escola que garante o DP como legítimo. Uma vez legitimado, ele é soberano. O aluno não pode "escapar" a ele, porque lhe é cobrada uma resposta sob a forma de aprendizagem.

Em seu livro "A linguagem e seu funcionamento" Eni Orlandi mostra como o DP desrespeita as leis discursivas. Segundo a autora, a lei da utilidade se garante pela da informatividade e a lei do interesse pela crença de que é possível "criar" (impor) motivação.

A quebra das leis discursivas fica obscurecida pelo esforço argumentativo e estratégias motivacionais utilizadas pelo DP para prosseguir como se as tivesse observado. Assim (na sua ilegitimidade) ele se legitima, buscando não só "garantir" a eficácia do seu dizer, como também ignorar o fato de que se insere, por princípio, nos discursos de tipo autoritário.

Podemos considerar, portanto, que o discurso pedagógico se caracteriza como autoritário porque :

- 1º - quebra as leis discursivas
- 2º - procede como se não as quebrasse.

Esta situação, bastante complicada, é um de

O professor ocupa uma posição em que é ao mesmo tempo vítima dessa determinação e possibilidade de ruptura. É ele que, na sua prática, pode explicitar o ilegítimo e a partir daí tornar-se de fato útil aos alunos, procurar saber o que lhes interessa efetivamente, reconhecer o que já sabem e construir com eles um processo de conhecimento.

2 - E. Orlandi formula uma tipologia em que considera a existência de três tipos de discurso : o lúdico, o polêmico e o autoritário. A base para a distinção entre eles está em dois conceitos abrangentes : a interação (relação dos interlocutores entre si) e a polissemia (relação dos interlocutores com o objeto do discurso). O grau de "reversibilidade", relativo à interação, diz respeito à maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte no discurso.

O índice de "polissemia" diz respeito à maior ou menor abertura na relação com o objeto, logo, na produção de um ou vários sentidos. Assim os define :

"Discurso lúdico : é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o non sense.

Discurso polêmico : é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.

Discurso autoritário : é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando". (3)

O grande problema para o DP é que o seu objeto já está previamente definido pelo programa, pelo assunto, pelo ítem. A esta condição de fechamento, necessária (talvez) a uma sistematização, se acrescenta o fato do professor se colocar como mediador. Assim procede a um "apagamento" do sujeito-aluno, despossuindo-o das suas próprias mediações. Em outras palavras, não só delimita o caminho por onde se tem que passar, mas determina as formas de passar.

Um saber considerado neste nível, isto é, definido e acabado, pronto para ser transmitido, está na sua distância máxima do ato primitivo e espontâneo do conhecimento. Como saber imposto, retira do ato de apreensão o prazer e a dúvida, o enigma e a surpresa, enfim, as características de problema que podem manter no ser humano a consciência de que, embora objetivado, o conhecimento, assim como o mundo social, podem ser re-ordenados, re-construídos e transformados.

Com relação à tipologia acima referida, o DP, tal qual está sendo considerado neste trabalho, se caracterizaria como um Discurso Autoritário (DPA). Creio interessante pensar como a prática pedagógica confirma (a nível de efeitos) e ao mesmo tempo "nega" (a nível de intenções e argumentação) esta condição, criando a ilusão de um ensino aberto e criativo (e no entanto mal sucedido).

No DPA não há interlocutores reais, pois a imagem social do professor é, conforme diz Orlandi, a daquele " que possui o saber e está na escola para ensinar " enquanto a do aluno é a daquele " que não sabe e está na escola para aprender ". Em tais circunstâncias, o direito do aluno tomar a palavra, na dinâmica da interlocução, está vinculado ao seu papel social -- deverá usá-la para demonstrar o que aprendeu e, no caso de perguntar, formular as questões que seu professor julgar pertinentes. A reversibilidade, portanto é anulada. Esta situação fica obscurecida porque a escola dispõe sobre os "

mentos" ou "lugares" em que o aluno pode falar, em que o diálogo é possível, em que a reversibilidade locutor/ouvinte pode ser observada.

A interação é "resolvida" do ponto de vista psicológico e não gnoseológico. Quero dizer com isso que o aluno é ouvido em outras coisas, como por exemplo seus problemas de relacionamento com os pais, irmãos, professores ou colegas, sua visão de mundo, suas dúvidas existenciais, seus projetos para o futuro. O mesmo não acontece quando se trata das suas relações com o objeto de conhecimento, porque elas já estão, se não determinadas, pelo menos previstas pela escola e confirma das pela reação média do grupo.

No DPA há um controle estrito da significação. Ele tende para a monossemia, pois, a polissemia apontaria para o múltiplo e o DPA, no entanto, procura ser unívoco; tem um agente exclusivo (o professor) e aponta para uma única direção : a prevista.

Para "resolver" o problema do fechamento e garantir a ilusão da abertura a escola "cria" também um lugar para a criatividade.

A criatividade aparece associada às artes, literatura, desenho, teatro. Não se considera a criatividade nas ciências chamadas exatas ou em práticas do tipo científico, como a observação e a experimentação (Anexo 1).

A criatividade fica associada ao fácil e agradável, enquanto a atitude científica se liga ao difícil e sério. Essa dicotomização separa momentos de um mesmo processo, como se pertencessem a processos distintos. Dificuldade, prazer, tensão, reorganização, avanço são momentos peculiares a toda conquista humana. Em nossa sociedade a dificuldade, a tensão, a construção rigorosa, ficam reservadas às disciplinas consideradas científicas. Ao trabalho que produz tecnologia. O

prazer pode ter lugar nas outras disciplinas : não-científicas ou ciências menores. E em momentos destinados para isso.

É esta mesma concepção que exclui o lúdico, confundindo-o com brincadeiras, entretenimento, passa-tempo, que não têm outra função a não ser o repouso, o lazer ou a sociabilidade. O lúdico deixa portanto, de ser visto como trabalho, ação transformadora, como forma de interação e até mesmo como concepção de mundo.

Uma outra atividade para a qual a escola "cria" espaço é a crítica, que aparentemente estaria mais ligada ao discurso polêmico que ao lúdico. Da mesma forma que o aluno não pode ser criativo sempre, mas apenas em algumas disciplinas ou situações, também não pode discordar como quer (isto é, apresentar sua discordância real), mas dentro de certos padrões previsíveis (isto é, dentro da discordância imaginária). A escola não diz : é proibido discordar; pelo contrário, afirma : você pode manifestar sua opinião, qualquer que seja. Só que a partir da crítica do aluno aciona outros mecanismos, que acabam por fazê-lo sentir que teria sido melhor se não tivesse discordado. Efeito este que leva quase sempre a futuros silêncios ou injunções. A "arte" de perguntar e de discordar é também regulada pela própria escola (Anexo 2).

Uma tipologia é algo mais necessário do que desejável, já que pode conduzir a interpretações incorretas, dando a idéia de que os tipos sejam categoricamente delineados e fixos. Ela é, no entanto, necessária ao analista para que possa compreender melhor seu objeto de estudo. Diria que o analista "para" a dinâmica discursiva, assim como podemos parar uma imagem de um filme (retirar o movimento) para analisá-la nos seus detalhes. Após "imobilizações" sucessivas se percebem determinadas regularidades que vão possibilitando a construção dos tipos. Uma vez configuradas as particularidades de cada tipo, é necessário considerá-los novamente em funcionamento. Não

existe um tipo puro, nem um espaço rigidamente demarcado para eles, nem uma constância da sua permanência no discurso. No movimento das diferentes enunciações discursivas eles se interpenetram e também se afetam mutuamente. Um discurso, portanto, só pode ser analisado através das suas marcas e classificado tipologicamente segundo sua tendência dominante.

O DP escamoteia o seu caráter autoritário dominante e se apresenta como um discurso ora lúdico, ora polêmico. Mas se analisarmos as marcas discursivas que nele definem as formas de participação, programam as respostas, delimitam o saber, percebemos que se caracteriza como um discurso autoritário :

pseudo-criativo, porque determina um lugar para a criatividade;

pseudo-significativo, porque não leva em conta a construção dialógica do significado em suas múltiplas determinações.

Dizia acima que a crítica é uma atividade aparentemente própria do polêmico, porque é no espaço do polêmico que a crítica se formula. Mas a crítica é também própria do lúdico, talvez até de uma forma mais forte. Ao constituir-se, o discurso lúdico se constitui em crítica, pelo seu caráter básico de ruptura e de deslocamento. Aquilo que no polêmico é função, no lúdico é condição de existência.

Uma compreensão inadequada do lúdico nos leva a não reconhecer a sua importância. Deixamos de perceber as suas relações com os outros tipos discursivos, que, apesar de negadas, existem e operam.

O que se observa no DP atual é que o DA "assume o poder". Exclui o lúdico, relegando-o a uma condição marginal, com função alegórica; controla o polêmico, estabelecendo as condições do seu funcionamento.

A exclusão do lúdico não se observa apenas

na escola. Numa formação social como a nossa, ela pode ser percebida de diversas formas.

A necessidade de especialização crescente que teve início com a revolução industrial estabeleceu limites rígidos para a atividade das pessoas, principalmente em situação de trabalho. Mas esta separação não se restringe apenas à questão profissional, à mão-de-obra operária ou aos "profissionais competentes" de nível médio e superior.

A limitação da atividade passa a operar ideologicamente num espaço mais amplo, colocando "cada um no seu lugar", criando estereótipos, isto é, impedindo os indivíduos de ampliarem as suas experiências. Frases como "intelectual não vai à praia"; "intelectual bebe"; "matemática não é pra mulher" e outras, demonstram como são criadas categorias que fixam as pessoas em determinados papéis e assim as "proíbem" de uma circulação mais livre por diferentes campos de conhecimento ou experiências. Estes mecanismos fazem parte da "economia" do sistema.

Também no pensamento religioso aparece a mesma idéia. A frase "Deus é um, o diabo são muitos" foi usada já por tantos autores, com interpretações diferentes, que creio se ter perdido de vista a sua autoria. O que esta frase me sugere, no contexto deste trabalho, é uma reflexão a respeito do lúdico. Deus (o deus da criação) é Um e Uno. O Um é o singular; o Uno é o conjunto singular que abriga o múltiplo. O diabo (o deus da destruição) são muitos, não no sentido plural, da multiplicação, mas no sentido da dispersão, da refração, da desarticulação, da desintegração. É a ele que se "evita". Evita-se o caos, em nome de uma ordem para a qual a pluralidade é sempre uma ameaça. Evita-se o caos e, pelos mesmos caminhos ou motivos, sacrifica-se a pluralidade, como se não houvesse a possibilidade do uno organizar "o diverso sem esmagá-lo".

O lúdico é o lugar do múltiplo, da polissemia, da criação, da inspiração, portanto, da possibilidade de ruptura e de deslocamento. É ele que abriga as individualidades e o que pode surgir da proximidade e do confronto entre elas. Por ter que se relacionar com a diferença (os diferentes), isto é, com outros seres singulares, o ser humano se torna um ser múltiplo num todo singular.

O discurso lúdico e o discurso autoritário, pela sua caracterização tanto quanto ao referente como quanto à interação, são extremos. O polêmico é a instância discursiva que permeia e articula as outras duas. Isto não lhe dá um estatuto de superioridade, porque, para a sua própria constituição, também depende do que "empresta" do lúdico e do autoritário. Não existiria um discurso polêmico sem as marcas, ainda que discretas, dos outros tipos. Uma disputa não deixa de ter um certo caráter de jogo e um jogo não deixa de ter regras.

Do ponto de vista social creio que o discurso polêmico poderia ser visto como instância privilegiada, onde a compreensão se torna possível, assim como a formalização, a sistematização, a organização, enfim, a construção de conhecimentos úteis e válidos para um determinado grupo, numa determinada época.

Por outro lado, pensando em termos escolares, diria que o discurso lúdico tem uma enorme importância. Nas experiências da criança, anteriores à escolarização e posteriormente, nas suas experiências paralelas à escolarização, isto é, no seu tempo fora da escola, a forma predominante da sua atividade é a lúdica. Contudo, não é porque a criança brinca que a sua postura pode ser classificada de lúdica; ao contrário, é devido ao caráter lúdico do seu pensamento que existe (que ela inventa) a brincadeira.

A brincadeira (ação) é fruto do jogo

lógicas desenvolvidas, mas à forma mais primitiva^(*) de relação com o mundo. O mundo físico e social se apresenta à criança como um referente aberto, que ela explora e interpreta gradativamente. A partir do momento em que se instaura o jogo exploratório, também começa a constituir-se a brincadeira. E estes processos se fundem de tal forma que, para a criança, brincar e pensar são atividades simultâneas ou até mesmo equivalentes.

A Argumentação no Discurso Pedagógico

O Discurso Pedagógico tem destinatários específicos, com a participação dos quais se supõe a construção de um aprendizado. É diferente de um discurso político, jornalístico, literário, onde os destinatários (ou interlocutores) estão dispersos num universo maior.

A partir do momento em que o professor fecha as portas da sala de aula com um número x de alunos, também se fecha, sobre esta situação tão específica, o cerco das condições de dialogia. O professor fala não só como um conferencista, isto é, para alguém , sobre alguma coisa. O professor fala com alguém (em número variado e simultaneamente). Esta é uma posição comprometedora de ambos os lados, o do professor e o do aluno; uma posição que exige o engajamento, mas não permite o escape.

Um conferencista, por exemplo, pode desejar a participação do seu auditório, mas não precisa se preocupar em comprovar isso. Quem o ouve, por sua vez, pode aplaudi-lo, mas aproveitar da sua exposição apenas o que julgar útil, interessante, plausível. Ao aluno, na situação escolar, não se exi

(*) Primitivo, tal como o concebo em meu trabalho, está melhor definido no capítulo 3.

ge que manifeste entusiasmo, mas, por outro lado, ele está com prometido com determinadas formas de manifestação da aprendiza gem. Cobra-se dele um retorno.

Tudo o que é dito na escola ou que consta da programação é apresentado como útil, interessante, plausível, ou, pelo menos, necessário. O aluno, portanto, tem de respon der a todas as questões que lhe são propostas e o professor tem de se preocupar com as suas respostas. Nestas circunstâncias, o problema que se coloca, do lado do aluno, é se o ter de res ponder a seu professor não interferiria na resposta que poderia dar à questão em si, isto é, na própria forma de apreensão da-quele conhecimento. Pensado do ângulo do professor, o problema se formularia assim : se o ter de avaliar o aluno, isto é, afe- rir a aprendizagem, não corresponderia a um fechamento exces- sivo, ou melhor, a um deslize da observação de como o aluno a- prende para o como o aluno responde.

A argumentação, no Discurso Pedagógico, não só direciona a exposição no sentido de convencer, mas está su jeita a práticas que a levam mais longe, isto é, a verificar se, de fato, convenceu.

Perelman, com a nova retórica, retomou a re tórica clássica de Aristóteles (cujos processos de produção haviam sido esquecidos), ampliando seu campo dos gêneros espe- cíficos para " toda manifestação discursiva que visa a adesão do ouvinte "(4). Em Perelman reconhece-se a argumentação em fa vor da persuasão em qualquer discurso cuja intenção seja a de convencer alguém.

Este conceito em Ducrot é ainda mais abran gente. Para ele, toda conversa é argumentação; onde há diálogo

4 . Osakabe, H. "Argumentação e discurso político", Kairós, 1979, p. 164.

há argumento. Os falantes tendem a conduzir e reconduzir a conversa em determinada direção.

Em " As escalas argumentativas " o autor demonstra como o uso e variação de simples morfemas ou expressões cumpre, no discurso, o papel de fortalecer os argumentos.

Pensando, com Ducrot, que o argumento é básico para a sustentação do discurso e que há várias gradações da argumentação quanto a sua força (intensidade), passo a considerar a questão da reversibilidade nos diversos tipos discursivos.

O discurso polêmico, enquanto disputa, tende à exclusão do outro. É o caso das concorrências competitivas, como os jogos políticos das campanhas eleitorais, a disputa pela prestação de serviços, pela liderança de um grupo etc. Neste caso, a argumentação do outro é destruída ou superada. Mas o discurso polêmico ocorre também em situações construtivas, quando, por exemplo, após uma disputa entre duas posições, chega-se a uma terceira, que não precisa ser necessariamente consensual. A argumentação dos interlocutores pode levá-los à adesão a um determinado ponto de vista ou ao fortalecimento dos seus pontos de divergência, que após a discussão se tornam ainda mais nítidos e firmes.

Mas em qualquer circunstância, no discurso polêmico, o outro é sempre considerado como outro. Mesmo no seu grau extremo, o da injúria, o outro ainda é um outro. Só que a injúria já é o limite do argumento ou da possibilidade de argumentar.

O discurso autoritário, a rigor, não precisaria da argumentação. Anulando a reversibilidade na interlocução, anula o outro, destruindo, portanto, as condições de dialogia. Todo o esforço argumentativo do autoritarismo está em tentar provar o que não é :

-- que não é autoritário

-- que faz o melhor pelo outro :

pela pátria, no caso dos governos; pelo grupo ou pelo indivíduo, no caso dos "profissionais competentes".

O diálogo do ditador é com sua própria ideologia.

O efeito de legitimidade que o discurso pedagógico autoritário (DPA) se constrói, ao qual já me referi anteriormente, está diretamente vinculado a esse seu modo de funcionamento argumentativo.

Para o discurso lúdico a questão da argumentação, de certa forma, não se coloca, porque o lúdico não é competitivo. O lúdico é o lugar do espaço pleno, da criação e a criação não tem limite.

O que sustenta o lúdico não é o ato de argumentar, mas o próprio argumento, entendido aqui como assunto , tema, motivo. Nesta forma discursiva, a argumentação abdica, portanto, da sua força, mas não da sua qualidade. Isto é, permanece o caráter do jogo (qualidade) sem a razão final (adesão ou divergência).

O polêmico é o lugar do espaço restrito (restringido, delimitado) por necessidade, isto é, pelas próprias condições de produção. É o foco necessário, o espaço entre margens que conduz a um determinado objetivo.

O autoritário é também o lugar do espaço restrito, delimitado não mais pelas exigências das condições de produção, mas pela força coercitiva. É, portanto, uma via deslocada, um veio artificial.

O lúdico convida à participação conjunta (fazer junto, fazer ao mesmo tempo). No lúdico não há eu/tu, há nós. que podem ser dois ou muitos

O polêmico convida ao confronto do eu e do tu na interlocução.

O autoritário "convida", ou melhor, força à adesão. Nem sempre se propõe a "calar" o interlocutor. Uma das características do autoritarismo é "fazer dizer" o que se quer ouvir⁽⁵⁾. Há, neste caso, uma aparente dialogia. Os outros, a quem o discurso se dirige, já não são outros participantes, mas dominados. Desaparecem as marcas de pessoa e a relação se coisifica. Não há mais um eu, um tu, um nós (índices pronominais), nem mesmo formas nominais que evocam reunião de pessoas, como grupo, torcida, auditório, assembléia, mas aparecem termos físicos como Força, para designar os dominantes e Massa, para os dominados.

No Discurso Pedagógico Autoritário a questão da argumentação se apresenta sob diversas modalidades discursivas.

No cotidiano escolar, permeando palavras e atos (ritos ?), a tendência autoritária se dissemina, tomando várias formas. Neste trabalho, foi-me possível explicitar algumas delas, às quais chamo de discurso atributivo, discurso da comoção, discurso moralista, discurso justiceiro e discurso ingênuo.

Através destas formas discursivas, o DPA, pelo fato de desconsiderar o aluno enquanto interlocutor real, procura ocupar o lugar do seu saber, dos seus sentimentos e até mesmo da sua vontade.

A primeira coisa que o DPA faz é colocar o aluno no "seu lugar". Não apenas com a finalidade de atribuir-

5. Barthes, Roland. "Aula", Editora Cultrix, São Paulo.

lhe um papel social necessário, mas pela injunção ideológica de colocá-lo no lugar de quem não sabe, ao mesmo tempo em que faz o professor ocupar o lugar de quem sabe e proceder à distribuição do saber.

Este discurso, ao qual estou chamando de atributivo, que coloca enfaticamente seu caráter de ação, nega as próprias condições de produção do trabalho pedagógico, pois este não seria possível se o aluno não tivesse já construídas as bases para a aprendizagem.

O discurso da comoção é outra modalidade de que a escola faz uso. Através desse discurso, ela sensibiliza para figuras ou situações externas à realidade escolar. Nas escolas particulares, por exemplo, o dia das mães e o dia dos pais ganharam tanta ou maior importância do que as comemorações cívicas. As figuras pai e mãe (logo, família) aparecem como figuras mistificadas, às quais a criança deve amar, demonstrar o amor por meio de homenagens, independentemente das suas relações reais com este pai, esta mãe ou ambos. Independentemente também da sua maneira particular de demonstrar o amor ou homenagear. Poderia ainda lembrar a figura do índio como outro objeto de mistificação. O índio é o protótipo do injustiçado, o invadido nos seus direitos e na sua cultura, o expropriado.

Este discurso silencia sobre o desamor e sobre as injustiças circundantes, que podem estar afetando os próprios alunos. Silencia também sobre a complexidade dos problemas sociais. O mundo exterior (ou o mundo lá fora) aparece como um mundo fácil de ser transformado em um mundo justo, desde que haja seriedade, empenho, ideais nobres e dedicação ao trabalho em cada cidadão. Como " as crianças e jovens de hoje serão os adultos de amanhã ", eles (os alunos) representam a força latente e promissora das transformações sociais.

Uma outra modalidade da fala pedagógica é

o discurso moralista, passado através de textos, fábulas ou literatura moderna tipo fábula, isto é, que contém uma lição de moral. Estórias onde o protagonista "aprende a lição" e deixa de ter o comportamento indesejado, induzindo o aluno a fazer o mesmo.

Moralistas são também as considerações do tipo :

-- você precisa estudar mais,

-- se você estudasse mais teria um bom resultado.

Estas colocações evidenciam um aluno ideal (o que estuda muito) e reduz a questão da não-aprendizagem a uma situação de causa/efeito : não estuda, porisso não aprende.

Esta primeira relação (causa/efeito), que é exterior, desliza, em última instância, para uma outra questão, interior, ligada à vontade. A proposição " não estuda, porisso não aprende ", acrescida de sugestões práticas para modificá-la, tem como implícito uma outra, que opera a nível de crença : " se você quisesse estudaria e se estudasse aprenderia ".

Há, portanto, um apagamento da resistência interna do sujeito e o problema é reduzido a uma equação simples, que se supõe poder ser resolvida com determinação ou atos de vontade.

Observa-se também, no dizer pedagógico, o discurso justiceiro. Ocorre como justificativa para não se dar outra prova (outra oportunidade) ao aluno com notas baixas. O argumento que tenho encontrado é o de que tal iniciativa seria injusta para com aqueles alunos que tiraram boas notas (tiveram um bom comportamento). Aqueles que são dignos de louvor (antigamente os melhores figuravam em quadros de "honra ao mérito"). Neste caso, o saber adquire conotação de bem, ca

pital, propriedade. E o direito à propriedade (saber) tem que ser disputado em condições idênticas para que não haja injustiça.

O discurso ingênuo se formula com bases na crença de que a escola tem a função muito especial de preparar o cidadão : da seriedade do estudante de hoje depende a seriedade do profissional de amanhã. Cobra-se do aluno (projetado num futuro) uma atenção e uma responsabilidade totais. Não se perdoa pequenas distrações (mesmo que sejam óbvias), em nome de um rigor absoluto. Erros de cálculo na Engenharia (que podem fazer ruir um prédio ou uma ponte), erros médicos (que podem ser fatais para o paciente) são evocados para justificar o não perdão a uma distração do aluno. Estes sinistros são colocados numa relação direta com a atenção, apagando-se as outras razões (materiais, éticas, morais) que quase sempre os ocasionam.

As formas de persuasão do DPA, até agora citadas, poderiam ser vistas da seguinte maneira, quanto a sua intensidade e caracterização :

- 1) Uma persuasão forte e imperceptível, a do discurso atributivo, que determina o lugar e o comportamento do aluno. Forte, porque realmente determina; imperceptível, porque se torna natural.
- 2) Uma persuasão apelativa, "suave" porque dissimulada, a do discurso da comoção e a do discurso moralista.
- 3) Uma persuasão forte e declaradamente argumentativa, a dos discursos justiceiro e ingênuo(*).

* Embora a argumentação tenha estado sempre presente, de forma "natural" no primeiro caso e dissimulada no segundo, chamo apenas a esta última modalidade de discurso argumentativo.

O discurso declaradamente argumentativo é usado em situações extremas, quando se torna necessária a imposição de medidas coercitivas :

- sanções disciplinares (que diminuíram na escola moderna)
- sanções pedagógicas (que têm conseqüências sérias para a vida do sujeito).

As sanções pedagógicas são as correções, os bilhetes, a nota baixa, a reprovação e o retrocesso.

Chamo aqui de retrocesso ao ato de voltar o aluno a uma série anterior, sobre a qual já havia obtido aprovação em outro estabelecimento de ensino.

As frases típicas no caso da justificativa para a reprovação e também para o retrocesso são :

- isto é para o seu bem
- é melhor para você.

A crença de que foi capaz de persuadir com "bons argumentos" alivia o professor do peso de reconhecer o seu poder ao sentenciar o aluno.

O DPA ocupa, portanto, com seus objetivos e crenças, o lugar do saber, do sentimento e da vontade reais do aluno. Já que seus argumentos são alheios aos alunos, esta sensação de estranheza, de impropriedade, provoca neles reações diversas (que serão analisadas no terceiro capítulo).

No seio do DPA, tanto a própria natureza do discurso quanto as reações possíveis a ele passam despercebidas, porque, como os sentimentos são atribuídos, as reações são também imaginadas.

No DPA (como em qualquer discurso autoritário) não há portanto, interlocutores reais. O saber instituí

tam o professor numa posição de verticalidade em relação ao aluno. Esta disposição se mantém mesmo que a escola moderna tenha retirado o professor da sua cátedra, colocado os alunos em círculos, isto é, mesmo que tenha apagado as marcas visíveis de autoritarismo.

Um espaço dialógico onde o interlocutor ideal deve ocupar o lugar do interlocutor real, onde, portanto a reversibilidade é apenas aparente, é também o espaço ideal para o repetível. Há um esvaziamento da tensão no discurso, porque a argumentação pedagógica já está previamente garantida pela sua própria legitimação.

A Força do Dizer Pedagógico

Garantido pela instituição, o dizer pedagógico exerce a sua força múltipla (a do dito e a do não dito, nas suas diversas variações) sobre o aluno. A função de preceptor, na relação com o conhecimento, é esquecida e dá lugar a relações de poder, ao direito de dizer e de não dizer, ao de sejo de injunção, isto é, de aceitação total da sua palavra.

1 - O professor fala de um determinado lugar social

O lugar social que ocupa garante o seu dizer. Se pensamos o valor ilocucional que sua palavra tem, sabemos que, ao ser dita, cumpre um ato.

Aos ilocucionais "eu juro", "eu prometo", "eu ordeno" de Austin poderia justapor-se o "eu sei", quando se trata do professor. Sendo que o professor não precisa pronunciar o "eu sei". Tal ato de linguagem está implícito ao seu papel. O "eu sei", palavra/ato, pronunciada já pela instituição, é subjacente a todo o seu dizer. Este é o valor da sua fala.

A autoridade que o seu papel lhe confere no

de estar a serviço da responsabilidade ou do poder.

Num trabalho de sala de aula há dois níveis de relação que devem ser considerados :

- a relação inter-pessoal professor/aluno;
- a relação sujeito/objeto, dos alunos com o referente ou objeto de conhecimento (conduzida /mediada pelo professor).

Os professores não fazem comentários apenas sobre o seu assunto, mas também sobre o comportamento dos alunos.

Em qualquer dos casos sua palavra possui um "peso", podendo ser elemento facilitador ou não.

Uma afirmação inadequada a respeito do referente tem efeitos menos nocivos do que uma afirmação inadequada a respeito do sujeito-aluno. Pode causar dúvida, estranheza ou mesmo credibilidade. Mas estes sentimentos estão dirigidos ao objeto, havendo possibilidade de serem resolvidos posteriormente, em outros "encontros" com o mesmo objeto.

Quando uma afirmação inadequada é dirigida ao aluno, os efeitos são mais graves, porque afetam a relação do aluno consigo mesmo. Ocorrem também sentimentos de estranheza, de dúvida e, o que é pior para o aluno, de "credibilidade" naquilo que é dito a seu respeito (Anexo 3).

2 - O seu dizer não é transparente

A garantia dada ao professor pela instituição está vinculada ao ser acreditado, mas não se estende ao ser entendido.

O dizer pedagógico também está submetido a mecanismos de controle e de delimitação do discurso. Por detrás das palavras existe o sistema de onde elas são tindas

Foucault⁽⁶⁾ diz que não se fala de qualquer coisa, a qualquer pessoa em qualquer lugar. Existe sempre uma instituição, com suas normas, presidindo o dizer.

Quem é que fala, pela voz do professor? Segundo Orlandi⁽⁷⁾, fala a voz do "cientista", da qual ele se apropria.

Ao professor este discurso parece familiar, porque já o incorporou. É o discurso próprio a cada disciplina, o saber autorizado, que não retrata o conhecimento em si, mas a construção da teoria sobre o conhecimento (ou da história sobre o fato).

Há palavras que o professor emprega, pensando que o aluno entende, como se elas falassem por si mesmas, sem necessidade de serem compreendidas. Diria que são palavras "reificadas", que escapam à ordem simbólica e se constituem em coisa (item, título, assunto). São palavras que o professor usa sem estabelecer uma relação entre o seu sentido e o de outras palavras equivalentes, mais comuns na linguagem corrente. Por exemplo : pretérito, fração, inconfidência, M.D.C., M.M.C., domínios, intersecção etc. (Anexo 4).

3 - O seu dizer não é inócuo

Nos diz Sercovich⁽⁸⁾ que é impossível a não ressonância afetiva de um discurso. Isto porque o discurso não é o uso da palavra como ente lingüístico abstrato, mas o seu emprego enquanto enunciação, cuja significação pode ser mais ou menos arquitetada, mas cujos sentidos são imprevisíveis. " As

6 . Foucault, Michel. "L'ordre du discours", Gallimard, 1971.

7 . Orlandi, E.P. op. cit., p. 15.

8 . Sercovich, A. "El discurso, el psiquismo y el registro ima

palavras não falam por si mesmas "(9)", falam por quem as empre_{ga} e por quem as recebe. Segundo Ducrot, na dinâmica da inter_{locução}, as réplicas são respostas dirigidas mais às intenções do que ao que foi literalmente dito pelo interlocutor.

Ao formular um enunciado, isto é, ao dar a uma frase uma realização concreta, o enunciador lida com escolhas, argumentos, pressupostos. Também para o destinatário, tal enunciado não terá necessariamente um único sentido.

"On peut admettre pour le même énoncé un grand nombre de lectures différentes, dont chacune est une image possible de l'énonciation: selon l'une, le locuteur, en parlant, s'est présenté au destinataire comme lui donnant un ordre, selon l'autre, comme lui adressant une prière etc." (10).

Assim, ao falar para uma criança : -- faça um bonito desenho, um professor pode ser interpretado de diversas formas : como acreditando que a criança seja capaz de fazer um bom desenho; como manifestando um desejo (votos) de que ela faça um bom trabalho; como advertindo-a para que se esforce. A interpretação vai depender de qualquer expressão (tom, gesto etc.) que acompanhe a situação discursiva, inclusive dos sentimentos do professor em relação à criança, ou mesmo, à revelia do que o professor pretendeu, dependendo dos sentimentos da criança para consigo mesma.

"Como qualquer jogo, a linguagem tem a função, talvez a primeira de todas, de estabelecer relações entre os indivíduos. Serve para conciliar, divertir, ridicularizar, embaraçar. Não entendemos por isso que as informações que ela transmite, possam, por acréscimo, produzir todos estes efeitos; queremos dizer que, independentemente

9. Orlandi, E.P. "A fala de muitos gumes", op.cit., p. 265.

10. Ducrot, O. "Le Dire et le Dit". Minuit, 1984, p. 96

de toda informação, o simples jogo da linguagem instaura, entre os indivíduos, certas relações de colaboração, de luta, de dominação, de dependência" (11).

A linguagem tem, portanto, muitas outras funções além da informativa e embora esta seja a função predominantemente pretendida pelo dizer pedagógico ela é insustentável sem a concorrência de outras e, conseqüentemente, de seus efeitos.

Além do fato dos implícitos poderem alterar o sentido do dito, as palavras têm também ressonância em nosso inconsciente, assim como efeitos de associação a determinados estados emocionais conscientes.

O que é pretendido, do ponto de vista didático, é que, estando os alunos devidamente "motivados" e tendo sido dada uma explicação "clara", o assunto seja compreendido, podendo o professor prosseguir com exercícios de fixação do conteúdo. Este é um planejamento para um aluno ideal, porque o aluno real pode não estar motivado, captar como opaca a "clara" explicação do professor, necessitar de outras vias de aproximação daquele assunto e, conseqüentemente, não aprender (Anexo 5).

A não aprendizagem costuma ser atribuída apenas a uma situação deficitária do aluno : mas um aluno que não aprende pode perfeitamente não possuir nenhum déficit, pode estar apenas sendo diferente, não se enquadrando na imagem do aluno ideal.

A imagem do aluno ideal é, em parte, construída "a priori", isto é, existe já na expectativa do profes

11. Ducrot, O. "Provar e Dizer", Global Editora, São Paulo, 1981, p. 170.

sor. E é, em parte, reconstruída com bases no comportamento médio do grupo.

Tenta-se fazer a maior aproximação possível entre o comportamento "real" obtido da maioria e a imagem ideal.

Em outra parte deste trabalho procurarei analisar as reações dos alunos a essa manobra pedagógica. Em um debate entre José Arthur Giannotti e Marilena de Souza Chauí⁽¹²⁾ sobre os rumos da Universidade no Brasil, Chauí comenta a atitude dos universitários, que esperam dos professores um desempenho circense; revela-se também preocupada com a questão da frequência. Esta é uma questão bastante interessante que me leva a algumas considerações.

Se na sala de aula, onde, como dizia anteriormente, fecha-se o cerco das condições de dialogia, estas mesmas condições são anuladas pela postura autoritária do professor, o que resta aos alunos fazer? Se já não são mais classe, mas são platéia, é mais do que compreensível que exijam um bom espetáculo.

É curioso como o DPA "estabelece" determinadas condições, como, por exemplo, a exclusão do interlocutor real, e, quando o aluno age (ou reage) em função dessas condições, se espanta, se surpreende ou se inquieta.

Creio que este problema ocorra em qualquer nível de escolarização. Os alunos de escolarização mais baixa, não podendo "escapar" à sala de aula, como os universitários, (porque o controle exercido sobre eles é maior), escapam à aula em si : distraem-se, conversam, dormem, ou, aparentemente atentos, criam barreira ao aprendizado (Anexo 6).

12. Giannotti, J. Arthur e Chauí, Marilena de S., "Folha de São Paulo" de 4 de janeiro/87, 2º caderno, p. 21-22.

Este tipo de aluno é visto como problemático, pelo sistema escolar. Nas séries mais básicas, para explicar tal comportamento, fala-se em dificuldade de concentração e atenção, em problemas emocionais ou outros. Para o universitário pensa-se em algo mais generalizado, como despreparo ou alienação.

De qualquer forma, como já disse antes, o problema é posto no aluno. A escola (aqui incluo a universidade) preocupa-se em "auxiliar" o aluno, isto é, modificá-lo (adaptá-lo ao sistema).

O que procuro demonstrar, ao longo deste trabalho é que este tipo de aluno poderia ser considerado como um indicador de falhas ou inadequações no sistema de ensino. E, mais especificamente, como alguém que reage à imposição do DP enquanto discurso autoritário.

Quando não há diálogo e não se pode, pela discordância, refutar uma idéia, então pode haver recusa. A polêmica, a discussão, é mantenedora do diálogo; a recusa é ruptura.

No espaço do polêmico é possível o exercício da crítica; o aluno que recusa não explicita a sua crítica, mas a "encarna". É no fato de vê-lo assim, como "elemento crítico", que se baseia a minha proposta de, no lugar de categorizá-lo como aluno carente, ao qual devemos dirigir nossa ação pedagógica, o consideremos como sinal, como alerta, como indício contrário às nossas evidências.

CAPÍTULO II

A INTERFERÊNCIA DO DISCURSO PEDAGÓGICO AUTORITÁRIO NAS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM O MUNDO

A força da autoridade do professor sobre a criança é dupla, devido ao lugar social que ocupa :

- enquanto profissional, detentor do saber;
- enquanto adulto, detentor da experiência.

Este duplo arbitrário é, por si mesmo, suficientemente forte para "calar" e "enfraquecer", isto é, para "enquadrar" uma criança, a despeito de todos os bons propósitos da pedagogia e da psicologia escolar.

A imagem da criança não foi sempre a mesma, modificando-se através do tempo e da história.

Philippe Ariès⁽¹⁾ fala da emergência do "sentimento de infância", concomitante à do "sentimento de família", que surge nos séculos XVI e XVII e que se configura a partir do século XVIII. Até então não havia uma preocupação especial com as crianças, que partilhavam do espaço adulto e aprendiam com os mais velhos (não necessariamente os pais).

A criança pequena vivia numa espécie de anonimato; era uma coisa divertida (objeto de "paparicação"), mas pouco importante. "Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria". O alto índice de mortalidade infantil justificaria, em

parte, esta atitude, mas Ariès lembra que também o infanticídio era secretamente admitido.

Com a mudança da organização social, surgiu a família como "célula única" e as relações afetivas com as crianças se intensificaram.

Segundo Philippe Meyer⁽²⁾, retomando Ariès, isso ocorreu quando a cidade se reorganizou, separando-se o espaço público do espaço privado. Para este autor, a família atual começou a se constituir quando a rua deixou de ser o espaço comum para o trabalho, conversas, espetáculos e diversões, onde a transmissão dos saberes e da cultura se fazia por aprendizagem direta. A rua, nesta nova organização, se transformou num espaço monofuncional, destinado à circulação, ao trânsito.

"La raréfaction des possibilités de relations directes, faute d'un terrain où elles pourraient naître et se développer, laisse le champ libre aux institutions: la transmission du savoir-faire, par exemple, se fait de plus en plus à travers la médiation de l'école" (3)

Nas palavras de Ariès, "a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos"⁽⁴⁾.

As relações com o ensino, que na escola encontrou o seu lugar, também sofreram alterações. Houve época em que as criadas eram mais instruídas que seus patrões, porque tinha-se o ler e o escrever como "prestação de serviços".

A escola passou a absorver o tempo de muitas crianças, adolescentes e jovens, por um longo período das

2 . Meyer, Philippe. "L'enfant et la raison d'État", Seuil, 1977.

3 . Id., ib., p. 13.

4 . Ariès, Philippe. op. cit. p. 277.

suas vidas.

Em nossos dias, a escola não só preenche es se tempo como representa para os alunos, ou pelo menos para seus pais, que neles tentam inculcar essa idéia, um meio de as censão social e econômica.

Na medida em que diminuem as grandes propriedades particulares, a idéia de herança se desloca do patri mônio físico para o cultural, com fins à formação profissional e garantia de trabalho futuro.

O caráter de "seriedade" que assume o ensi no não é, portanto, uma invenção da escola. É consequência de todo um complexo social e econômico, no qual a escola ocupa um lugar.

O fato de me referir aqui (embora de forma muito sucinta) às idéias de Ariès e Meyer se deve à intenção de fazer notar, no contexto deste trabalho, a preocupação com a criança numa perspectiva histórica. Creio que este enfoque po de vir a colocar em evidência outras questões além daquelas que a psicologia tem oferecido como respaldo à ação pedagógica.

Além das teorias da aprendizagem, da psico logia evolutiva e das explicações do comportamento infantil, a consideração da criança numa perspectiva histórica nos remete-ria também (de novo) à teoria do conhecimento.

Pensar a criança histórica seria pensá-la no aqui e agora deste final de século, contemporânea de grandes transformações, principalmente na comunicação audio-visual.

Seria ainda tentar perceber com que elemen tos, futuristas e mistificadores ou reminiscentes e antigos, compomos a sua imagem.

Considerando as diversas posições ocupadas pela criança no desenrolar histórico, tal qual o demonstra Ariès,

me ocorrem pelo menos dois aspectos remotos que ainda perduram em nossas relações com ela :

- a) a criança "circense", que diverte ou emociona os adultos, em espetáculos dos quais nem sempre gostaria de participar, como, por exemplo, exibições em festas juninas, festas para as mães etc.
- b) a criança anônima, não no sentido em que ela tenha pouca importância, como aponta Ariés para a sua condição no século XVI, mas no sentido oposto, em que a importância a ela atribuída é tão exacerbada, que, por excesso de informações e parâmetros, apagamos a sua individualidade, na medida em que a levamos a aderir a um comportamento padrão.

Desde que a infância passou a constituir um período demarcado na linha do desenvolvimento, muitos tratados têm sido escritos sobre ela, principalmente pela pedagogia e pela psicologia.

Creio que seja importante indagar que utilização a escola tem feito destes conhecimentos. Indagar se, sob pressões histórico-sociais não os estamos desvirtuando, isto é, utilizando contra a criança o que deveria ser usado a seu favor. Indagar se não estamos absolutizando abordagens, porque nos dão a garantia de estarmos sendo "sérios" em nosso trabalho. E se o que deveria ser, para nós, auxílio na compreensão da criança, não se tem transformado em instrumento de controle.

É característica das sociedades capitalistas a preocupação com a produção e a rentabilidade. Esta preocupação tomou conta também da escola, que busca obter resultados rápidos e mensuráveis.

Um dos motivos que me leva a incluir neste trabalho um capítulo sobre a criança é o desejo de trazer à dis

submetida a exigências que têm sua origem nos motivos acima mencionados.

A pré-escola faz parte de nossa realidade de tal forma que nos esquecemos de considerar os determinantes histórico-sociais que lhe deram origem, assim como as razões atuais que a sustentam.

"A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para as crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

A Segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. Devido a seu caráter de urgência, esse movimento assumiu proporções numéricas bastante elevadas e trouxe duas contribuições importantes para o âmbito da educação pré-escolar. Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças" (5)

Este histórico, lembrado por Kramer, deixa claro que a pré-escola surgiu por necessidades materiais ligadas a modificações sociais intensas.

5 . Kramer, Sonia. "A política do pré-escolar no Brasil". *Achiva*

Creio que as razões reais pelas quais a pré-escola hoje se sustenta são mais ou menos da mesma ordem daquelas que lhe deram origem. O magistério, apesar de constituir um sub-emprego, devido ao seu baixo nível de remuneração, ainda é uma oportunidade de trabalho para muitas pessoas, mulheres, principalmente. E a escola é um lugar seguro onde as mães deixam seus filhos enquanto vão trabalhar, em casa ou fora.

Estas razões contudo se obscurecem na medida em que a pré-escola é colocada como natural (isto é, um lugar por onde todas as crianças passam) ou como necessária à questão da aprendizagem.

O caráter de necessidade, entendido aqui como pré-requisito, é o que dá à escola a "autoridade" para selecionar atividades, observar a criança, pronunciar-se sobre o seu desenvolvimento e finalmente decidir se ela está apta a ocupar o lugar de "alfabetizando".

Tal atitude nega o fato de que a maior parte das atividades realizadas na pré-escola a criança pode realizar (e realiza) por si mesma, em interação com seu ambiente (família, comunidade e mundo). Até mesmo alfabetizar-se em alguns casos, não muito raros.

Acreditando ter uma função original e indispensável para a aprendizagem, a pré-escola determina um caminho "preparatório" aos níveis seguintes.

A linguagem acadêmica invade seu espaço: atividades, trabalhos, pesquisas, "leituras" e "resumos" devem ser feitos pelas crianças. Impondo prematuramente um estilo, a escola se esquivava de conhecer a criança no que diz respeito ao aspecto dinâmico da sua mente e às múltiplas relações que estabelece com o conhecimento. Transformando a criança num estudante-mirim, deixa de acolher e compreender um processo que se iniciou com o nascimento (para não pensarmos na vida intra-

uterina, no inconsciente coletivo e na filogênese) e que se mantêm ativo.

O discurso da seriedade e o excessivo controle pedagógico que cada vez mais avança retroativamente (isto é, se exerce sobre as séries mais básicas) tem, a meu ver, consequências graves para o ensino. Há dois aspectos importantes para o desenvolvimento da criança que, sob esta ótica, ficam autoritariamente cerceados. Trata-se da competência real da criança e do seu imaginário.

Preocupados em conduzir a criança a um determinado tipo de aprendizagem nos esquecemos dos seus "saberes", esquecendo-nos inclusive de utilizá-los como suportes e propulsores do próprio saber escolar.

Ao contrário de algumas sociedades primitivas, onde realizam pequenos trabalhos dentro da comunidade, em nossa sociedade as crianças dos grupos favorecidos ocupam um lugar improdutivo e se constrói a seu respeito uma imagem que compromete as considerações (gerais e educacionais) feitas em relação a sua competência.

Considerada como um ser improdutivo pelo fato de não trabalhar (fazer), essa criança passa a ser objeto da extensão ou transição desse "improdutivo" imputado agora à área do conhecimento (saber). Esta imagem da criança como um ser que não faz (não opera) e não sabe (não conhece) tem um duplo efeito :

- a) mantém em desconsideração o seu papel ativo no processo de aprendizagem;
- b) confirma a mesma imagem através do bloqueio ao nível da experimentação (fazer), do bloqueio ao nível da conceitualização (saber) e da desconsideração da linguagem do aprendiz.

constituído. A mediação da realidade é feita, para ela, pela mãe, pai e outros significativos.

Com o advento da pré-escola, a criança passou a se expor, mais precocemente, à mediação feita também pela escola. A definição da realidade deixa de ser apenas natural e habitual (família), passando a ser intencional e programada (escola).

Na situação familiar, a criança recebe uma educação informal no que diz respeito ao conhecimento e à elaboração de conceitos, tendo a chance de reservar para si um espaço onde pode operar sobre os objetos, refletir e agir sobre o mundo, formular questões, formular suas próprias hipóteses, definir e redefinir a realidade.

A escola, ao contrário, é o lugar onde a criança deixa de dar respostas a si própria e passa a ter que dar respostas ao professor. Esta é uma questão importante, a nível de conhecimento, que não costuma ser percebida.

A primeira experiência escolar não é, portanto, uma experiência sem conflito ou cujo único conflito esteja nas questões de adaptação ao grupo e de separação da mãe.

Um processo, o da construção do conhecimento, que até então era espontâneo (lúdico e prazeroso por um lado, tenso e desafiante por outro) passa a ser avaliado segundo critérios bem definidos, objetivos e padronizados.

Esta objetivação corre contra a experiência múltipla da criança que, segundo Held⁽⁶⁾, não se sente bem quando reduzimos seu rico universo a um sentido unidirecional.

6. Held, Jacqueline. "O imaginário no poder". Summus Editorial, 1980

Para Piaget⁽⁷⁾ a criança aprende não por causa da autoridade do adulto, mas apesar dela.

Ela segue vias inusitadas nas suas construções, porque seu pensamento flui de acordo com sua fantasia.

A escola, introduzindo tão precocemente as noções de "certo" e "errado", acrescidas da expectativa de um determinado comportamento, desfigura o trabalho da criança ou não o reconhece, por haver tornado estreito o seu ângulo de percepção a respeito dela.

Tomada pela ideologia do "rigor científico"* que domina nossos dias, a escola, por se pretender "séria", levou às últimas conseqüências a seriedade. Tornou-se mais rigorosa do que a própria informática que, apesar da precisão do seu objeto, admite uma série de erros, até que um programa possa estar perfeito. Tornou-se mais rigorosa que a inferência estatística, que inclui nas suas previsões uma margem de erros.

A escola não aceita o erro nem o "não-comportamento".

Cláudia Lemos⁽⁸⁾, pesquisando sobre a aquisição da Linguagem, e Emília Ferreiro⁽⁹⁾, sobre as habilidades de ler e escrever, observam que a criança passa por uma série de etapas desviantes da concepção adulta do que é correto, mas

7 . Piaget, Jean. "Logique génétique et sociologie". Revue Philosophique, Paris, 1928, p. 196.

* Não se trata aqui de negar o valor do "rigor científico" , mas de abri-lo à polissemia, à história, ao lúdico, à relatividade dos conhecimentos.

8 . Lemos, Cláudia, T. G. de. "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". Abralín - Associação Brasileira de Linguística. Boletim 3, setembro, 1982 - Ed. Universitária, Recife, p. 97 a 126.

9 . Ferreiro, Emília y Teberosky, Ana. "Los sistemas de escri-

que são constitutivas de um progresso na tarefa de organizar, reorganizar, sistematizar e compreender o objeto e que atendem, num primeiro momento, às necessidades de comunicação e, num segundo momento, à lógica nascente da criança.

Cencillo⁽¹⁰⁾ nos diz que a criança vive num contexto de inteligibilidade, antes que possa conceitualizar e categorizar os objetos. Em relação a este período aconceitual não cabe a imposição de nossos conceitos fechados, criando a noção de erro. O que está certo ou errado, isto é, a correspondência ou não a nossos critérios adultos sobre o que é correto, é o que menos importa neste momento.

Segundo Cláudia Lemos⁽¹¹⁾, a criança, ao adquirir linguagem, passa por uma fase de indeterminação semiótica, semântica e sintática, procedendo primeiro a uma descontextualização dos vocábulos para depois analisá-los e reorganizá-los. A categorização é, portanto, posterior ao uso dos vocábulos enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos.

Foi-me possível observar em uma criança entre 1.6 anos e 1.8 anos indícios da indeterminação semântica indicada por Lemos no uso indiscriminado dos vocábulos :

acender	-	apagar
subir	-	descer
abrir	-	fechar
tirar	-	por
tomar	-	dar

Digo uso indiscriminado no que diz respeito

10. Cencillo, Luis. "Tratado de la intimidad y de los saberes". Raycar, S.A., impressores - Madrid, 1971.

11. Lemos, Cláudia T. G. de. op. cit

ao sentido, mas eram palavras usadas sempre num determinado con texto, isto é, ligadas a ações, que se referiam a uma mudança no mundo físico ou na experiência da comunicação :

acender - apagar : presença - ausência de luminosidade

por - tirar : presença - ausência de um objeto em determinado lugar

abrir - fechar : experiência espacial ligada principalmente à percepção de aparecer-desaparecer. A mesma ação podia estar acompanhada dos vocábulos abre! fecha! quando a criança pedia auxílio ao adulto para abrir ou fechar um objeto, como também era acompanhada das expressões sumiu! achou! quando se tratava de uma brincadeira da criança.

subir - descer : experiência corporal de subida e descida

dar - tomar : experiência de deslocamento do objeto entre a criança e o outro da relação.

O que me parece relevante nestas observações é que esses pares de opostos, embora indefinidos quanto ao sentido, porque usados ora correta, ora incorretamente, estavam sempre vinculados a um contexto onde uma determinada ação do adulto ou da criança provocava uma mudança na percepção desta última.

Não importa que a criança desconheça o nome gramatical que é atribuído a este "ente" linguístico - o VERBO - nem que ignore a sua função. O importante é que se estabelece para ela um registro dessas palavras associadas a uma AÇÃO (percebida como movimento, mudança); o importante é que ela constrói, através de sua experiência, um "lugar" que mais tarde, pela própria continuação desta experiência, vai ser investido semântica e sintaticamente e que, a partir daí, poderá subsistir

diar a compreensão das categorias estabelecidas pela gramática normativa.

A criança do exemplo não categoriza, mas já tem as bases para a categorização; não chega a conceitualizar, mas vive já num contexto de inteligibilidade.

Da mesma forma, na aquisição dos conceitos matemáticos, não importa que a criança "erre", porque o seu erro, ou é um erro aparente ou provisório (Anexo 7). Não importa que a criança pequena conte : "um, oito, três,, etc". O importante é que, através do manuseio de objetos (agrupando-os ou separando-os), através do ritmo que imprime à atividade de contar, constrói-se a possibilidade de compreensão da base do sistema de numeração e da natureza das operações e seus inversos.

Diante da pergunta de uma criança de três anos :

" O ladrão tem filhinho ? Um pequenininho ? Um ladrinho ?" não nos parece irrelevante o seu "erro" ? Por que terá criado a palavra ladrinho ? Por desconhecimento da forma ladrãozinho ? Pela força do ritmo ? Pela maior perfeição da rima ?

Se pensamos do ponto de vista normativo, percebemos que esta criança "sabe" pelo menos que há uma forma específica de se referir às coisas pequenas : o diminutivo.

" Um ladrão não pode ter filhos, porque uma criança não pode roubar ".

Esta afirmação feita a seguir pela criança em resposta a sua própria pergunta, nos leva a outras interrogações, de natureza não mais linguística, mas filosófica. Qual o alcance filosófico ou social desta questão ? Quais serão seus implícitos ? Qual a lógica a ela subjacente ? O desejo de que

gum dia eles acabam) ? A crença na bondade da criança ? (Só um adulto pode tornar-se ladrão) ?

Pequenos filósofos, pequenos poetas, as crianças nos surpreendem. Mas as coisas interessantes que dizem ficam restritas ao anedotário familiar. Expressões como : "puxa! como é sabidinho!" ou "criança é gênio" são literalmente esquecidas ou destituídas de sentido quando a criança vai para a escola. Então as observações sobre ela deixam de atender aos critérios de sabedoria e genialidade para atender a outros como inteligência, habilidade, maturidade, prontidão. Estará vivendo o momento em que vai aprender "a sério" a ler, escrever, contar, nas classes de alfabetização, ou preparar-se para ser alfabetizada, nos jardins de infância.

Numa sociedade de classes a ideologia dominante é a dos grupos hegemônicos. No momento em que uma ideologia começa a perder a sua função e, conseqüentemente, a sua força, então pode ser percebida e criticada. Tal crítica algumas vezes já se encontra presente no saber popular; contudo, assim como este saber, não reconhecida, marginalizada.

Com relação à situação da criança há um ditto popular que afirma o seguinte :

"o trabalho da criança é pouco, mas quem o rejeita é louco".

Parodiando, da perspectiva do conhecimento formal, tal ditto, assim o formularia :

"o saber da criança é pouco, mas quem o desconsidera é louco".

Segundo Piaget⁽¹²⁾ toda tentativa de conhecimento é uma busca de organização; diferem os níveis e as formas, mas a função é a mesma. Para Vygotsky "aprendizado e de-

12. Piaget, Jean, op. cit., p. 178 a 179

envolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança"⁽¹³⁾. Este autor chama a atenção para a importância da aprendizagem da criança, anterior a seu ingresso na escola.

É a este saber, anterior e paralelo à escola, construído de forma singular ao longo dos seus poucos anos de vida, que estou chamando de competência real da criança.

No contexto deste capítulo uso o termo imaginário nas seguintes acepções :

- a) a maneira peculiar pela qual a criança representa (e se relaciona com) o mundo físico e social.
- b) aquilo que a criança cria (imagina, inventa) a partir da sua experiência na relação com elementos reais ou imaginários já assimilados.
- c) aquilo do qual ela participa, como a literatura fantástica, filmes e desenhos animados, em cujo clima "embarca", vivendo a estória, identificando-se com os personagens.

Quanto ao item a) procurarei me ater a apenas dois pontos que diferenciam marcadamente o pensamento da criança e o do adulto :

1. o animismo infantil - pelo animismo a criança pequena atribui vida, sentimentos e inteligência aos animais, plantas, pedras, brinquedos, TV etc. Para ela, os animais, assim como as coisas, oferecem consolo, pois "dialoga" com eles quando está aborrecida com os adultos.
2. a identificação com os animais - a criança aprecia os animais porque eles são sempre disponíveis. Aprecia tam

13. Vygotsky, L. S. "A formação social da mente". Livraria Mar

bém o ócio e a irresponsabilidade em que vivem. Identifica-se com alguns deles para "realizar desejos", como ser um pássaro para voar; um peixe para conhecer o fundo do oceano; um animal pesado (porco, hipopótamo) para viver na preguiça e ter liberdade de se sujar; um animal minúsculo (formiguinha, mosca) para penetrar em ambientes proibidos sem ser notado; um animal ligeiro (coelho, lebre) para saltar e divertir-se etc. Enfim, identificando-se com o animal, procura satisfazer sua curiosidade e seu desejo de aventura. Busca, na relação com ele, uma compensação para as limitações e exigências impostas pela relação com o adulto.

O item b) se refere à natureza ficcional do pensamento da criança. A ficção é, para ela, um "ramalhete de possibilidades", um oferecimento de inúmeras alternativas que a ajudam a escolher-se. Quando sonha e quando brinca, a criança experimenta forças novas. Ela tem necessidade de exercitar sua imaginação, "assim como exercita seus músculos, ou descobre e constrói, pouco a pouco, os mecanismos lógicos"⁽¹⁴⁾.

A criança recorre ao imaginário para resolver seus problemas ou simplesmente para sonhar, projetar-se numa outra fase de vida, num outro universo, numa outra dimensão, onde "pode" alcançar coisas que deseja, como a independência e a liberdade.

A ficção abriga tanto seus sonhos quanto seus temores.

O item c) diz respeito ao imaginário sustentado pela literatura. É pelo refúgio nos contos e nos mitos que a criança tenta formular seus problemas reais. Para Held⁽¹⁵⁾

14. Held, Jacqueline. op. cit., cap. 7.

a literatura fantástica realiza desejos da criança, confere-lhe "poderes particulares" como vencer a gravidade, tornar-se invisível, mudar o próprio tamanho ou a dimensão do mundo. O desejo de levitação contém a ânsia de liberdade, de independência, de escape ao controle adulto. O desejo de invisibilidade permite, por um lado, a satisfação das curiosidades proibidas, por outro, também o escape aos possíveis ataques adultos. A criança tem um gosto especial pelo universo "reduzido", mundo onde ela se torna "grande" e "forte". É onde pode reinar com prazer, compensando sua dependência do adulto.

Vladimir Propp⁽¹⁶⁾, após análise exaustiva de cem dos "contos maravilhosos"*, concluiu, concordando com Bédier, que se encontram nos contos elementos de valores constantes e elementos de valores variáveis. Os elementos constantes são as funções dos personagens no conto e correspondem a suas partes constitutivas fundamentais. Os variáveis são os nomes e os atributos dos personagens. As funções são poucas; os personagens são extremamente variados. Portanto, apesar da sua multiplicidade de personagens (humanos e animais), os contos apresentam sempre a mesma estrutura**.

Também B. Bettelheim⁽¹⁷⁾, ao analisar os "contos de fadas", chega às mesmas conclusões quanto à permanência estrutural e às variações de seus elementos adicionais.

Ambos analisam a estrutura dos contos embo

16. Propp, Vladimir. "Morphologie du conte". Seuil, Paris, 1970.

* Classés dans l'index d'Aarne et Thompson.

** Esse retorno é importante para a criança porque possibilita tanto a repetição com fins à elaboração quanto o exercício de avançar fazendo modificações sobre o mesmo.

17. Bettelheim, Bruno. "A psicanálise dos contos de fadas". Paz e Terra, R.J., 1979.

ra o façam de maneiras diferentes.

A diferença no trabalho destes autores é que Propp se detém na análise e classificação das funções dos personagens dentro do conto. E Bettelheim evidencia a função do conto (como um todo) para o leitor, que se identifica com os personagens.

As funções, em Propp, são portanto constitutivas do conto. Em Bettelheim elas são constitutivas das relações do leitor (ouvinte) com o conto.

Para este autor, o conto de fadas auxilia a criança na elaboração de seus conflitos internos, como, por exemplo, o medo do abandono, o medo das forças destrutivas, o desejo de independência etc.

Já Held⁽¹⁸⁾, que escreve sobre a "literatura fantástica" (estórias modernas que escapam ao realismo cru) apresenta a ficção como uma resposta à necessidade da criança de não se contentar com a própria vida, isto é, ao desejo de transcender e transformar.

Um dos principais benefícios dos contos às crianças é oferecer-lhes consolo (principalmente quando os adultos são injustos com elas), assim como propiciar-lhes esperança (Bettelheim), incentivo à determinação, à escolha e ao projeto (Held).

A criança precisa simultaneamente da experiência e da possibilidade de transcendê-la. Além de pequenas realizações concretas "é no espaço da fantasia" que a criança "leva a termo" seus projetos, "arquiteta" seus planos e os realiza pelo sonho.

A criança experiencia com o corpo que, as

sim como o seu pensamento, é movimento e vida. (Foi com muita propriedade que Piaget chamou a esta etapa de período sensório motriz). Ela aprecia os objetos pelas suas qualidades físicas : forma, cor, textura, temperatura. Até a linguagem é, de acordo com Held, sedutora para a criança pela sua sonoridade, seu ritmo, sua beleza intrínseca, sua própria complexidade. Quando não sofre restrições normativas, tem na linguagem "material para formar, deformar, construir, reconstruir, indefinidamente"(19). Sua experiência é, portanto, uma experiência plástica, onde os extremos da matéria e da fantasia (pensamento) estão harmoniosamente articulados.

O que pensará uma criança de pré-escola quando realiza suas pequenas tarefas ? Por onde "viajará" sua mente, enquanto suas mãos trabalham ? Quais serão seus sentimentos, por exemplo, em relação a usar a tesoura, dominando-a ? Ou em relação à brancura da cola, que pode exprimir abundantemente, como um mashmellow sobre o sorvete ?

À abundância do pensamento e da ação da criança, a escola responde com a restrição. Ela deverá cortar sobre linhas e colar sem sujar. A não correspondência a estas exigências leva a suposições de que a criança "não entende as propostas", "tem problemas de coordenação motora" e, por fim, à afirmação de que "não atingiu o objetivo".

Held, ao falar sobre a importância dos animais na vida da criança, lembra a predileção de algumas delas pelo porco e pelo hipopótamo, que encarnam a "deliciosa liberdade de se sujar"(20).

A escola não só exige da criança um trabalho limpo, como tenta transmitir-lhe conceitos de limpeza (hi

19. Held, Jacqueline. op. cit., p. 198.

20. Id., ib., p. 113.

giene). Uma tarefa feita por crianças de Jardim (entre 5 e 6 anos) consistia em desenhar uma casa limpa e, em outra folha, desenhar uma casa suja. Uma delas, assim realizou esta tarefa : desenhou uma casa e sujou o seu desenho.

Para a escola, cuja expectativa era de que fossem representados indícios de sujeira (como lixo, bagunça etc), esta foi uma criança que não entendeu a tarefa ou não foi capaz de executá-la. Contudo, segundo Bruno Bettelheim⁽²¹⁾ devido ao caráter animista do seu pensamento, não existe na criança uma separação rígida entre o símbolo e aquilo que o símbolo simboliza. Assim, ao ler, por exemplo, a palavra leão, a criança pode de fato sentir medo. Da mesma forma, a criança não percebe o seu desenho como uma representação; ele é a coisa (ganha vida). No exemplo acima o trabalho da criança estava perfeito, de acordo com seu pensamento : tinha feito, de fato, uma casa suja.

Outra atividade realizada nesta mesma classe consistia no "estudo" dos reinos da natureza : mineral, vegetal e animal.

Como repercutirá a palavra "reino" na mente da criança ? Palavra presente nos contos, reino é antes de tudo um lugar distante, mágico, povoado por personagens fantásticos. Assim como os minerais, vegetais e animais são para a criança seres animados, aos quais empresta vida, sentimento, inteligência, fazendo deles seus companheiros.

Como superpor estas duas experiências ? A fantasia da criança e o realismo cru que classifica e categoriza os elementos da natureza ?

21. Bettelheim, Bruno e Zelan, Karen. "Psicanálise da Alfabetização". Artes Médicas, Porto Alegre, 1984, p. 82.

A mente da criança que brinca é a mesma mente da criança que pensa e trabalha.

Transcrevo aqui o que disse uma menina de três anos, na medida em que fazia um desenho :

*"Olha eu !
 minha boca,
 meu olhinho bonito!
 Mãe,
 eu virei cavalo!
 eu vou ter um pé.
 Eu sou um cavalo com lacinho!
 Eu sou uma menina/cavalo!"*

Além da beleza rítmica deste "quase poema" é evidente a presença nele do elemento fantástico tão típico do pensamento infantil (eu sou uma menina/cavalo).

Na imaginação da criança o sonho se mistura ao real.

"... o despertar da inteligência e da imaginação caminham juntos e constantemente se enriquecem" (22)

(pois)

"... razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra" (23)

As fronteiras entre o imaginário e o que chamamos de real permanecem frágeis e fluidas por muito tempo. O fantástico está exatamente neste clima, onde sutilmente o sonho e a realidade se interpenetram.

22. Held, Jacqueline. op. cit., p. 48.

23. Id., ib., p. 48.

Através do sonho a criança "modela a realidade", de acordo com seus desejos ou suas necessidades.

O sonho (ou imaginação) é para ela um exercício/base, o exercício do projeto, sem o qual nenhuma realização humana mais complexa poderia ser concretizada. Projetar é realizar algo que não foi ainda construído, deslocado, portanto, no tempo e no espaço.

Uma boa parte das conquistas humanas foram precedidas da ficção; são concretizações do sonho (um sonho coletivo). As tecnologias mais avançadas desenvolvem-se quase sempre em função de um projeto.

A ficção ora antecede, ora acompanha a ciência. Antecede como o "to dream the impossible dream" (Cervantes); acompanha como a continuação de um sonho que já se tornou real.

No seu poema "Satélite" Manuel Bandeira (Anexo 8) se refere à transformação da lua, elemento de sonho enquanto objeto inatingível, em um objeto real, tocado pelos pés do homem e a partir daí desmistificado e demitificado. Mas logo esta "coisa em si, satélite", aceita e descrita pelo poeta, se transforma de novo em palco e em plataforma para novas aventuras ficcionais, novos sonhos.

Também para a criança o progresso da ciência fez evoluir a paisagem imaginária. De acordo com Held⁽²⁴⁾, elementos como a água, a ilha, o barco, integrantes de tantas aventuras foram substituídos : o mar pelo espaço; a ilha pelo planeta distante; o barco pelo foguete*. Mas a atitude sonhadora da criança permanece; mudam as imagens, mas a função do ima

24. Held, Jacqueline. op. cit., p. 84.

* aqui o pensamento da autora se aproxima do de Propp.

ginário é constante. Por outro lado, situações semelhantes às da antiga mitologia grega se re-editam nas estórias mais atuais com algumas alterações tópicas ou plásticas, mas com a mesma força simbólica. É interessante a semelhança entre Perseu** e He-Man, o herói que atualmente fascina as crianças. He-Man e sua irmã She-ra, por serem personagens "humanos" facilitam a identificação da criança e por tornarem-se circunstancialmente "supra-humanos" aumentam nela a esperança e a certeza de que o "bem" vencerá no final. He-Man tem a capacidade de se transformar, possui "a força". Sua estória é fantástica, está de acordo com a fantasia da criança, assim como preenche as condições básicas de um conto deste gênero. Ela inclui animais amigos e objetos simbólicos. Receber o "objeto mágico", que tanto pode ser uma coisa com propriedades mágicas, um animal auxiliar ou mesmo "poderes" pessoais, corresponde à 14ª função na classificação de Propp : " L'objet manigue est mis a la disposition du héros (définition : reception de l'objet magique, designée par F)"(25).

Assim como Perseu, He-Man recebe o escudo, a espada e, no lugar do cavalo alado, monta o gato-guerreiro. Sua missão, como a de todos os heróis míticos ou lendários, é vencer o "mal" e promover o "bem".

O otimismo dos contos sugere à criança que ela pode enfrentar a vida com a crença na possibilidade de dominar as dificuldades inerentes à existência humana. Segundo Bettelheim, "a criança se identifica com o bom herói não por causa da sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo"(26). A moralidade que o conto pro

** Pelo menos como está representado no filme: "A Fúria dos Titãs".

25. Propp, Vladimir. op. cit., p. 55.

26. Bettelheim, Bruno. "A psicanálise dos contos de fadas". Paz

move não é sentida pela criança como autoritária porque, no lugar de ser admonitória e coercitiva, como nas fábulas e na literatura moralista, é um convite à identificação.

Tenho observado que a criança aceita melhor a fatalidade do que o arbítrio. A fatalidade (presente na maioria dos contos) é uma ocorrência natural, é o que escapa ao controle humano e atinge indistintamente as pessoas. O arbítrio é uma imposição social.

As semelhanças e diferenças entre adultos e crianças não estão necessariamente onde os determinantes históricos e sociais nos habituaram a reconhecê-las. Somos levados, por um lado, a "infantilizar" as crianças e, por outro, a "esquecer" a criança que fomos.

Freud, referindo-se ao escritor criativo, cujas obras (novelas, romances e contos desprezenciosos) são tão apreciadas, assim escreve :

"Nas criações desses escritores um aspecto salienta-se de forma irrefutável: todas possuem um herói, centro do interesse, para quem o autor procura de todas as maneiras possíveis dirigir a nossa simpatia, e que parece estar sob a proteção de uma Providência especial. Se ao fim de um capítulo deixamos o herói ferido, inconsciente e esvaindo-se em sangue, com certeza o encontraremos no próximo cuidadosamente assistido e próximo da recuperação. Se o primeiro volume termina com o naufrágio do herói, no segundo o veremos milagrosamente salvo, sem o que a história não poderia prosseguir" (27)

Diz Freud que, por este sinal revelador de invulnerabilidade, reconhecemos "Sua Majestade o Ego; o herói de todo devaneio e de todas as histórias"(28).

27. Freud, Sigmund. "Escritores Criativos e Devaneios". Edição Standard Brasileira, vol. IX, IMAGO Ed., p. 154 e 155.

Portanto, não é apenas a criança que necessita de momentos de sonho e de "irrealidade", isto é, de suspensão da realidade : também um adulto, quando lê um romance, assiste a um filme ou simplesmente se entrega ao devaneio. Neste sentido o "irreal" não é o contrário do real, um possível elemento de alienação que pode deformá-lo ou negá-lo. É algo de onde podemos retornar ao real. Não é apenas uma oportunidade de exorcismo e de repouso, mas de um trabalho de elaboração inconsciente, de resolução de certas dificuldades, trabalho este que escapa ao nosso controle.

Segundo Huizinga⁽²⁹⁾ também o jogo é uma suspensão temporária do mundo habitual. Nas suas origens, a palavra ilusão significa literalmente "em jogo". O movimento que caracteriza o lúdico possibilita a integração do imaginário e do real e a sua mútua constituição.

Dizia anteriormente que brincar e pensar são, para a criança, atividades muito próximas, ou até mesmo equivalentes. No adulto, o lazer pode ocupar um lugar diferenciado porque os elos brincar/pensar, jogo/imaginação, que na criança estão praticamente imbricados, se distanciam pela organização da sua experiência. Sobra espaço para construções mais elaboradas do ponto de vista teórico ou mais objetivas do ponto de vista prático. Os elos se distanciam, mas se mantêm articulados.

Para Huizinga o conceito de jogo é mais amplo do que o de seriedade, porque a "seriedade" "procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade"⁽³⁰⁾. Apresenta como características lúdicas além da

29. Huizinga, Johan. "Homo Ludens". Editora Perspectiva S.A., São Paulo, 1971.

30. Id., ib., p. 51.

solenidade, ritmo, entusiasmo, também a ordem, tensão, movimento e mudança.

A idéia de que o jogo seja algo infantil ou pouco sério obriga o adulto a "deixá-lo para trás" ou "colocá-lo de lado", aceitando-o apenas como divertimento, portanto dissociado do trabalho.

Se entendemos o jogo como uma forma de pensar percebemos que está ligado ao movimento e à criação.

O escritor joga com as palavras, o cientista com as idéias ou hipóteses. Joga-se com as cores, as formas, o ritmo, os sons, as inferências... Neste sentido, jogar significa buscar algo novo, diferente, não experimentado ou comprovado. É, como na criança, uma tentativa de compreensão, interpretação ou construção da realidade.

Mesmo que não se produza algo criativo, mas apenas se tente, por exemplo, a compreensão de um teorema matemático, um fato histórico, uma reação química, uma lei física, há jogo no movimento de aproximação e apropriação dos seus elementos.

Huizinga diz que o grego, o sânscrito, o latim, o japonês e as línguas semíticas apresentam uma concepção ampla do jogo. Na palavra chinesa WAN predomina a idéia de jogo infantil, mas seu âmbito semântico compreende os significados específicos seguintes :

"estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. Serve também para designar a idéia de manejar, examinar, farejar", dispor pequenos ornamentos e, finalmente, apreciar o luar".⁽³¹⁾

31. Huizinga, Johan. op. cit., p. 38 (os grifos são meus).

O faro é a percepção à distância, seguida da tensão e da "quase certeza" da emergência do objeto. A possibilidade de "farejar" que antecede o conhecimento é, a meu ver, uma reminiscência daquilo que Cencillo⁽³²⁾ chama de envolvimento cenestésico-afetivo de que é tomada a criança muito pequena, na qual não existem "lugares" semânticos para a representação do objeto. Ela vai descobrir sem interpretar (sem atribuir um sentido) os objetos e as pessoas que a rodeiam.

Segundo alguns autores o pensamento infantil se assemelha ao do homem primitivo e ao pensamento mítico. Não cabe discutir aqui esta tese, mas não se pode negar que a orientação pelos sentidos e a exploração precedem a investigação intencional e a conceitualização.

Há, portanto, muitas formas de conhecimento e o fato de o ser humano ter desenvolvido sistemas de representação abstratos e constructos teóricos complexos não significa que possa excluí-las. Aqui se insere a diferença entre o uso da palavra "primitivo" para designar algo precário, insuficiente, inferior, ou para designar algo básico, fundamental e necessário.

É possível reconhecermos, por exemplo, sem muita dificuldade, o saber prático de um encanador no conhecimento aplicado de um engenheiro de irrigação ou de um urologista.

A mesma dicotomia que é feita entre saber prático e saber teórico (leia-se saber inferior e saber superior) também é feita entre Ciência e Arte, reservando-se o caráter de superioridade para a primeira.

No entanto, ao entrevistar Mr. Ungar⁽³³⁾ ex

32. Cencillo, Luis. op. cit.

33. Ungar Louis. Universidade de Los Angeles, Califórnia, USA. Entrevista realizada no Hotel Vila Rica, Campinas, fevereiro

poente no campo da alta tecnologia eletrônica, sobre a relação entre ciência e ficção, obtive a seguinte resposta :

"A ciência está a serviço do sonho, do projeto e este nos leva a novos passos no desenvolvimento científico. A Universidade nos fornece os instrumentos (conhecimentos) para realizarmos nossos sonhos. Mas a tecnocracia faz com que as pessoas se esqueçam muito rapidamente disso".

Quanto à Arte, disse Mr. Ungar que a diferença entre o trabalho de um arquiteto e o de um engenheiro eletrônico é que a obra do primeiro pode ser admirada, encontra-se esteticamente exposta à apreciação; enquanto a do segundo esconde-se num micro-sistema, dentro de um aparelho. Mas a eletrônica é basicamente desenho; é Arte.

Ao contrário da perspectiva altamente integradora que se percebe nas palavras de Mr. Ungar, observamos que a escola, como qualquer instituição, não escapa aos males da época : à compartimentalização (do saber) e aos entraves da burocracia.

O desenvolvimento "global" da criança, preocupação presente em qualquer proposta pedagógica atual, não me parece um global dinâmico, em funcionamento. É um todo do qual se separa as partes e se as avalia como se não tivessem relação umas com as outras.

Ouvi de uma coordenadora, sobre um menino que deveria ser retido na pré-escola : " do ponto de vista cognitivo ele está perfeito; no mais ... não faz nada ". Diante do meu esforço para entender tal dicotomia (o que uma criança tem de mais importante a fazer na escola a não ser aprender ?) e para alcançar o sentido desse "mais", a coordenadora explicou que ele não fazia ou fazia mal as tarefas em sala de aula.

Se uma criança não realiza as atividades propostas e ainda assim sabe, não seria porque estas atividades

são desnecessárias ? Ou ainda porque há outras maneiras de se aprender e o menino poderia ter aprendido sem fazer os trabalhos ? Apenas apreciando a folha de atividades ou observando outras crianças ?

O que ficou claro para mim é que este aluno não se comportava como os demais. Não respondia às solicitações, não seguia as instruções da professora, ou, em outras palavras, não obedecia às ordens.

A escola não considera a inibição como uma forma de ser, nem o silêncio como uma forma de participação. Estas são, para usar a expressão de Hanah Arendt⁽³⁴⁾, características do "não-comportamento". A escola exige o silêncio e a fala quando quer, determina a "hora de falar" e a "hora de calar". A justificativa que dá para o fato de pretender não só um desenvolvimento uniforme como também um comportamento padrão é de que trabalha com um grupo, não com o aluno isolado. Mas um grupo não é uma massa; é um conjunto de pessoas que, apesar de se afetarem mutuamente pelos efeitos da interação, mantêm suas características individuais.

Uma criança pode estar aparentemente apática e no entanto estar brincando, "viajando" pelo mundo dos seus sonhos.

A brincadeira está associada ao movimento, mas este movimento não precisa ser necessariamente corporal. Pode ser o movimento do pensamento, da imaginação. Da mesma forma é possível que participe de uma brincadeira sem que esteja, de fato, "brincando". Pode fazer parte de um jogo organizado ou realizar uma atividade aparentemente criativa, como faria um exercício qualquer, como resposta a uma expectativa.

34. Arendt, Hanah. "A condição humana". Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1983.

Assim, a criatividade na escola e o lúdico escolar nem sempre têm a ver com o caráter genuíno destes esta dos.

Devendo saber o que se quer e fazer como se deve, o aluno é levado forçosamente a preencher um modelo. Quanto menor a criança, maior a coerção neste sentido. Do adolescente se tolera um comportamento atípico ou possíveis momentos de revolta. Creio que, a nível da interpretação dada pela escola, a psicologia da adolescência tenha favorecido mais aos adolescentes do que a psicologia infantil às crianças.

O excessivo controle da aprendizagem (distribuição do conhecimento) que levou Marx a chamar o exame de "batismo burocrático do saber", faz com que a escola encontre, em nossos dias, uma forte concorrente, mais generosa na sua distribuição, sem cobranças e rituais : a TV.

Definida como elemento de alienação, a TV foi acusada de "retirar a criança da vida" e mantê-la paralizada diante do vídeo.

Embora apresente a "imagem da imagem" e, neste sentido haja de fato um grande distanciamento do real, no sentido inverso está muito próxima do imaginário (que por sua vez é constitutivo do real).

Embora possa se prestar à manipulação de opiniões, escapa, pela própria natureza da sua linguagem, ao controle estrito da significação.

Oferece estímulo e alimento ao imaginário da criança; deixa-a penetrar no mundo adulto, veiculando assuntos sobre os quais se silencia, como o sexo, a loucura e a violência.

Tive a oportunidade de observar crianças de quatro a nove anos

- acompanharem nos mínimos detalhes a doença de Tancredo Neves, fazendo perguntas e comentários surpreendentes sobre a organização social e política do país;
- acompanharem a campanha eleitoral de 86, com espantoso es pírito crítico;
- assistirem encantadas a uma reportagem que mostrava a ar quitetura e os jardins da URSS;
- assistirem com igual interesse a uma reportagem sobre a agricultura no Japão;
- criticarem propagandas comerciais mal feitas;
- desligarem a TV com o comentário : "este programa est á chato!".

Na escola espera-se que a criança manifeste interesse sempre. Ela não pode criticar nem "dar um clic", is to é, "desligar" o professor. Então desliga-se dele ou da situação de aprendizagem. Quando o desinteresse se torna frequente, a criança é considerada portadora de um problema a ser diagno sticado. Não se pensa que ela possa ter sido "silenciada" ou "enfraquecida" pelo sistema.

Na linha do controle retroativo das atividades escolares, que a escola considera um progresso no sentido de melhorar a qualidade do ensino, também está a antecipação do diagnóstico, à semelhança dos programas preventivos na área da saúde.

As crianças são retidas na pré-escola por que poderão apresentar problemas no pré-primário; são retidas no pré-primário porque poderão ter dificuldades na 1ª série (sé rie esta em que a maioria das escolas alfabetiza); são retidas na 4ª série porque poderão estar imaturas para a 5ª série.

Mudamos então do diagnóstico (nem sempre corrreto) para algo pior, a sua antecipação, no intuito de pre

venir hipotéticos problemas futuros.

No meio de tantas previsões, que espaço sobra para conhecermos a criança ? Em que condições se estabelece o processo de interação ? Será possível à escola perceber que algumas crianças preferem apreciar a participar diretamente, ouvir a falar ? Perceber que a criança que observa e ouve pode ser tão ou mais ativa do que aquela que participa e fala ?

Poderá compreender o universo simbólico da criança ? A diferença dos seus pontos de vista e das suas reações daqueles critérios e reações que supomos ?

Tenho observado que, quando uma criança, ao assistir TV, pede sucessivamente aos pais que lhe comprem os brinquedos anunciados, espera apenas que eles digam SIM, não que comprem de fato. Este sim é uma resposta positiva do adulto ao seu sonho e ao seu desejo, abundantes e ilimitados. Não é uma mentira, porque, para a criança, não significa uma promessa que deva ser cumprida, mas a confirmação dos seus sentimentos positivos em relação ao desejo e à conquista. Ao responder não, para ser coerente com a sua Verdade, o adulto não ajuda à criança, porque diz não aos seus anseios mais profundos.

Para Bettelheim, as promessas realistas são desapontadoras, não oferecem consolo, porque correm contra as experiências internas da criança. Diz ele que os medos da criança (eu pensaria também nos seus desejos) são irreais do ponto de vista do adulto e da realidade objetiva, requerendo, por tanto, esperanças também irreais. Para este autor

"Os exageros fantásticos do conto de fadas dão-lhes o toque de veracidade psicológica -- enquanto explicações realistas parecem psicologicamente mentirosas, embora verdadeiras de fato" (35)

Também Held considera deliciosa a ambigüidade de dos contos, porque a sua irrealidade vai de encontro a uma realidade profunda e desconhecida de nossa personalidade (36).

Assim, se consideramos o imaginário da criança, percebemos que conceitos rígidos de verdade e mentira (no sentido moral), verdade e falsidade (no sentido científico), lógica e absurdo (tal como os concebemos) não podem ser mantidos.

Lembro aqui uma passagem do "Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem" (37) : "Interrogar um texto literário sobre sua "verdade" é não-pertinente e significa lê-lo como um texto não literário". Parece-me que essa proposição se aplica ao "universo infantil" que também é prene de dimensões, movimentos e sentidos próprios. Exigir da criança uma objetivação precoce e uma conformidade com nossos juízos é não reconhecê-la como criança.

À nossa experiência de adultos ela oferece a sua experiência, que consiste nas múltiplas formas de apreensão do conhecimento, fundadas no caráter lúdico do seu pensamento e na percepção precoce das mudanças sociais gerais.

O discurso oficial do Ministério e Secretarias de Educação, acolhido e repetido pelas instituições de ensino em particular, é tão solene que vale pela sua prática. Na ilusão de que o realizamos, nos permitimos negligenciá-lo. Para citar apenas dois pontos, relacionados a questões tratadas neste capítulo, lembro a intenção da escola de :

- a) promover e assistir o aluno no seu desenvolvimento glo-bal.

36. Held, Jacqueline. op. cit., p. 101 (depoimento Dra. Erminy).

37. Todorov, T. e Ducrot, O. "Dicionário Enciclopédico das Ciênen

b) proceder a uma educação ou ensino personalizado.

Vimos, no entanto, que este global não é di-
nâmico, mas um conjunto de itens observados isoladamente. Vi-
mos também que se privilegia o grupo e o comportamento médio.

Com boas propostas pedagógicas a escola se
tranqüiliza, como se a intenção garantisse a ação. Os aspectos
a favor do aluno, lembrados pelo seu discurso (o da proposta)
são esquecidos na sua prática.

CAPÍTULO III

A CONTRA APRENDIZAGEM : UM COMPORTAMENTO REATIVO

No primeiro capítulo procurei caracterizar o discurso pedagógico como autoritário, uma vez que sustenta uma falsa relação de dialogia, na qual o aluno não ocupa o lugar de interlocutor, mas de inquirido.

No segundo capítulo busquei demonstrar como o DP se impõe desde as primeiras experiências escolares da criança, não tanto como palavra, mas como controle das suas atividades.

No presente capítulo pretendo proceder a uma análise das reações dos alunos ao DPA.

A partir do momento em que a escola não sustenta as condições de dialogia (principalmente a reversibilidade), as condições de interação ficam imediatamente comprometidas. Se o diálogo é aparente, a interação também não é real.

Criando e mantendo a expectativa de um aluno ideal, a escola convida os alunos reais à representação de um papel que corresponda a essa imagem.

Minha experiência pedagógica fora da escola me levou a concluir que nem todos os alunos realizam com sucesso esta representação. E a não aceitação do papel é confundida com dificuldade para aprender. Confundida pela escola e pelos próprios alunos que, na maioria dos casos, não têm consciência do que se passa com eles.

Definiria, portanto, a contra-aprendizagem como uma recusa do aluno, ativa, mas nem sempre consciente, a aprender o que se ensina, da maneira como se ensina.

O que me levou a formular a hipótese contida na definição acima, a da contra-aprendizagem como comportamento reativo à imposição do Discurso Pedagógico, foi o fato de haver constatado que a maioria dos alunos a mim encaminhados, por estarem apresentando problemas de aprendizagem, não tinham, de fato, nenhuma dificuldade em aprender.

Diria, num primeiro momento, que estes alunos não queriam aprender. Não se empenhavam em compreender os assuntos escolares, nem mesmo em realizar as tarefas.

Ainda num primeiro exame, a eles se aplicaria o rótulo de desinteresse generalizado.

Contudo, estes alunos não eram totalmente desinteressados. Havia sempre um tema que os fascinava, variável em cada caso : caminhões (menino, 2ª série), cavalos (menino, 2ª série), ecologia (menino, 5ª série), arte (menina, 4ª série), mecânica (menino, 5ª série), cultura e relações internacionais (menino, 4ª série) etc...

Uma vez que se tornava possível a aproximação do seu centro de interesse, eu podia explorar os conteúdos, relacionando-os ao tema de sua preferência. Na medida em que o aluno diminuía sua resistênci*a* inicial, pelo prazer que sentia em lidar com assuntos do seu interesse, aumentava sua disposição para o trabalho, ganhava aos poucos confiança em si mesmo, melhorava a auto-estima e aprendia com uma rapidez surpreendente.

Concluí, portanto, que o problema destes alunos não estava numa impossibilidade para aprender, mas nas suas relações com a escola e com o tipo de saber por ela veiculado.

Impossibilitados, por razões que veremos mais adiante, de corresponder à imagem de aluno ideal, estes

dos. Como sua classe social não lhes permite a evasão escolar, em outras palavras, como não têm alternativa possível a não ser permanecer na escola, eles se mantêm em resistência passiva, materialmente presentes, mas num "outro lugar psicológico", à espera de uma "outra coisa".

Cabe esclarecer aqui o que estou chamando de resistência passiva, uma vez que fiz constar da definição de contra-aprendizagem a palavra ativa para especificar a recusa do aluno.

Penso que a resistência é passiva na medida em que o aluno, submetido à autoridade competente do professor, não consegue expor, por inconsciência ou medo, os motivos desta recusa, assim como seus interesses e suas dúvidas. Mas esta resistência parte de uma recusa, que por sua vez é ativa, no sentido em que se constitui em um movimento interno de preservação dos seus reais interesses e do seu desejo de diálogo.

Do ponto de vista da comunicação social creio que toda passividade é aparente, porque se revela, no mínimo, como um sinal de insatisfação. Um sinal que, se captado, pode obter resposta.

Foi, portanto, do lugar destes alunos, os que não aprendem, que procurei compreender também o lugar que ocupam os outros, os que aprendem, nas suas relações com o conhecimento e com o saber institucionalizado.

Passo a fazer uma caracterização dos alunos "Fracos", seguida de uma descrição do trabalho com eles realizado, para, finalmente, buscar relações entre a sua atuação e o dos outros alunos, os "Médios" e os "Fortes". Procuro assim evidenciar a sua função no grupo, enquanto corpo social.

Os alunos que recebo para atendimento são crianças ou adolescentes normais, procedentes de escolas particulares comuns. As séries que frequentam variam do pré-primá

rio ao 2º ano do 2º grau. A maior incidência de procura ocorre entre a 2ª e a 7ª séries. Estes alunos, encaminhados ora pelas escolas, ora por clínicas psicológicas, ora trazidos por iniciativa da família, são repetentes, ou alunos em vias de retenção, ou mesmo outros que têm conseguido passar de ano, mas apresentando apenas o rendimento mínimo exigido. Enfim, são alunos com problemas de aprendizagem, isto é, Fracos na escola.

Uma característica bastante comum nestes alunos é que eles se apresentam com uma auto-estima muito baixa. Tomando de empréstimo as palavras de Emília Ferreiro⁽¹⁾ diria que " já aprenderam que não sabem ". São alunos que se deixaram influenciar por situações escolares que minimizaram a sua inteligência ou a sua força de vontade. Entre eles identifiquei, contudo, dois tipos :

- a) aqueles que, aceitando o rótulo, se auto depreciam, chamando a si próprios de burros ou vagabundos.
- b) aqueles que ainda se reconhecem inteligentes, mas não encontram meios de demonstrar isso no ambiente escolar.

Alguns verbalizam seu sentimento; outros não se referem explicitamente a ele, mas, pelo seu comportamento, deixam evidências de que assim se sentem.

Para os alunos do tipo a), que falam sobre como se sentem, as expressões mais comuns são :

" -- ai, como sou burro !"

" -- eu sou burro !"

" -- sou vagabundo mesmo !"

Para os que não fazem alusão direta às ques

1 . Ferreiro, Emília y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Ed. Siglo XX, México, 1979.

tões da inteligência ou da força de vontade, aparecem outras expressões, na medida em que inicialmente resistem também ao meu trabalho :

" -- eu não sei "

" -- eu não consigo "

" -- não entendo nada "

Em alguns casos os alunos se auto-agridem, dando tapas ou beliscões em si mesmos, socos na própria cabeça. Um deles, ao errar um exercício, tirou o sapato de um pé, levantou-se e se aplicou uma surra.

As expressões mais próprias dos alunos tipo b) seriam :

" -- eu sei que sei !"

" -- eu não consegui acertar, mas eu sei !"

" -- a tia não sabe que eu sei !"

" -- eles (os professores) são burros !"

O comportamento típico do aluno b) é não resistir ao meu trabalho, mostrar o quanto é interessado por assuntos os mais diversos, gostar do desafio, como, por exemplo, querer trabalhar com textos ou exercícios difíceis.

Outra característica marcante é que todos estes alunos apresentam problemas de linguagem. Fazendo-se exceção a uma minoria que se expressa mal oralmente diria que a maior parte deles possui uma oralidade perfeita e uma escrita péssima. A oralidade perfeita contudo não se mantém, quando os alunos precisam discorrer sobre assuntos escolares.

Quanto à leitura, distingo também dois tipos principais :

a) o aluno que decodifica corretamente, isto é, faz uma leitura mecânica adequada, mas não entende o que leu. Pri

- b) o aluno que lê errado, salta palavras, modifica o texto, mas que é capaz, ao final, de captar as idéias principais. Privilegia o sentido em detrimento da decodificação.

Isto me leva a supor que sua dificuldade é antiga, isto é, que nenhum deles se alfabetizou plenamente. Não conseguem manter simultaneamente a capacidade de decodificar, interpretar e compreender.

Com relação à produção de texto ocorrem três tipos fundamentais de dificuldades :

- a) fazer constar do texto o elo que buscam mentalmente na construção, através da repetição de expressões como :
 " E aí... " " E daí... " " E então... "
- b) problemas de ordem sintática que levam a construções de frases do tipo :
 " Era um dia esfomeado... ",
 para expressar a idéia de que, num determinado dia, na casa do personagem, não havia nada para se comer.
- c) problemas de ortografia : o uso numa única redação, da mesma palavra escrita de forma ora certa, ora errada.

caçador e cassador

casinha e cazinha

cebola e sebola

canto e camto

campo e canpo

ou ainda :

zobras por as obras

piriquito por periquito etc...

Estes alunos resistem muito ao treino ortográfico.

Uma terceira característica comum a estes

alunos é que todos se apresentam muito críticos.

Sua atitude crítica se dirige ao preconceito em relação ao saber popular, às instituições, à metodologia, ao livro didático... e se revela de muitas formas. Agrupei as mais frequentes em três categorias : crítica sutil, crítica com mágoa e crítica cômica.

- a) A crítica sutil - o aluno se coloca quase reverente, precavido, testando minha reação, experimentando aos poucos se pode falar.

Para melhorar o ritmo de leitura de uma menina (2ª série), fiz uma adaptação da brincadeira do pin que Sílvio Santos usa com as crianças no seu programa de domingo. Consiste em contar até quarenta, substituindo os múltiplos de quatro pela palavra pin. Sugeri que ela dissesse pin no lugar das vírgulas e pin-pin no lugar dos pontos. Gostou bastante, melhorou a leitura, mas fingiu não conhecer a brincadeira e jamais ter visto um programa do Sílvio Santos. Quando percebeu que eu não o desaprovava e achava que aquela brincadeira requeria muita atenção e domínio da tabuada do quatro, comentou :

" -- eu já vi o Sílvio Santos sim, tia. Eu morro de vontade de ir lá ".

E concluiu, depois de pensar um pouco :

" -- tem muita gente, tia, que não sabe que o Sílvio Santos é legal ".

- b) A crítica com mágoa - o aluno se sente ou incompreendido ou injustiçado e se queixa do professor.

Um menino (4ª série) me relatava, com muita mágoa, um fato ocorrido na escola :

" -- nós estávamos fazendo exercícios de acentuação. De repente a tia perguntou : -- o que me dizem de

primavera ? Não sei por que razão respondi : -- é um lindo nome. A turma inteira riu. Eu devia dizer : -- é uma paroxítona. A tia ficou brava. Ela não entendeu que eu não quis bagunçar ".

O mesmo aluno resolveu aplicar a propriedade de comutativa da adição, aprendida há pouco tempo, num exercício em que deveria substituir letras por números, após consultar uma tabela e depois realizar a operação. Estava orgulhoso por aplicar um conhecimento recém-adquirido. A professora não aceitou, apesar das contas estarem todas corretas, apenas com as parcelas em outra ordem, porque, naquele momento, seu objetivo era aferir outra coisa : a correspondência exata ao seu modelo. Frustrado e indignado, o menino comentou, ao me mostrar a folha dos exercícios considerados errados :

" -- olha, tia, isso aí já é demais ! Pra que então ela ensinou a propriedade ?"

Um outro menino, com a experiência de ter sido retrocedido da terceira para a segunda série, comentou ao re-iniciar a terceira série, desta vez com o aval da escola, mas ainda considerado mau aluno :

" -- este ano eu vou ser santo. Na escola só se dá bem quem é santo. O que eles querem é que eu seja santo. Então, tudo bem, eu vou ser ".

c) A crítica cômica - o aluno coloca a sua crítica com bastante humor. Escolhi dois exemplos de crítica feita ao mesmo livro, por meninas (2ª série) que não se conheciam.

1º caso - Após criticar o livro como um todo e especificamente a tarefa que deveria fazer naquele dia, L. disse :

" -- Como é que eles podem escolher um livro desse prá gente ? Você já viu isso, tia ? Fazem pergun

tas idiotas e a gente dá respostas mais idiotas ainda.

Um dia eu respondi tudo errado só de raiva por ser obrigada a escrever tanta besteira (mostra no livro um exercício todo errado).

Coitadinhas das crianças da 1ª série!. Que ainda vão ter de passar pela 2ª série !"

2º caso - A menina folheava o livro e ria muito.

" -- Você já viu esse livro ? Que horror! Faz perguntas tão idiotas que não dá nem vontade de responder. Aposto que até uma criancinha acerta (chama a irmã de quatro anos e faz o teste).

Viu ? Ela acertou! Claro! Só um burro não ia acertar. No lugar de ensinar, este livro fica perguntando coisas. Ele não devia se chamar "Vivemos Juntos". Devia se chamar "Queremos saber de você!"

Os adolescentes fazem críticas bem diretas:

" -- a aula é chata, porisso me distraio ".

" -- aquela aula é pra se dormir mesmo ".

" -- a professora de geografia manda ler alto na classe. Eu fico tão envergonhada, tão preocupada em ler certo, senão a turma debocha, que não entendo nada. No final ela diz: -- agora explica o que leu. Eu não consigo e fico lá, diante da turma, fazendo papel de burra. Mas a burra é ela, que não percebe o que acontece com a gente ".

A escola, pela garantia da legitimação do seu discurso, é o lugar onde o "diálogo" se dá num nível de suspensão aos interesses e necessidades reais dos alunos, isto é, ao nível dos papéis determinados socialmente.

Os alunos de que falo aqui me parecem crianças e adolescentes que desejam dialogar de fato, querem tomar a

palavra de maneira pessoal, exigem o lugar de interlocutores reais. Mas não podendo fazer nem falar da sua exigência, resistem "passivamente".

A escola é, também, por excelência, o lugar do sim. O sim que "deve" ser pronunciado pelos alunos à instituição, isto é, às normas, ao programa, à metodologia, enfim, à autoridade do dizer pedagógico.

Estes são alunos que suponho não haverem renunciado ao exercício do não.

A metodologia que venho usando no meu trabalho com eles consiste em não seguir nenhum método específico de ensino. Como todos, sem exceção, desejam ficar bem na escola, coloco-me como aliada nesta tentativa. Contudo, meu principal cuidado é não repetí-la. Procuro levá-los à aprendizagem por outros caminhos. Creio que os bons resultados que temos alcançado se devam mais a este fato do que ao fato do trabalho se dar numa situação individual. Muitos dos alunos que recebo tiveram uma longa experiência com professores particulares, além de frequentarem as aulas de recuperação oferecidas pela escola, em pequenos grupos.

O problema da recuperação escolar é que nela se tenta conduzir ou auxiliar o aluno com dificuldades no percurso de aquisição do conhecimento, enquanto objeto terminal - isto é, definido pela escola, movimento este a que a escola chama de "atingir o objetivo" - refazendo com ele o mesmo caminho anterior. Usa-se a mesma metodologia e a mesma argumentação. De igual forma, quando a escola fala em processo, não me parece que se refira a ele em termos de construção do conhecimento, mas como uma sequência de pontos terminais, também previamente demarcados, aos quais chama "passos".

Do meu trabalho não constam explicações, não há nenhum tipo de tarefa para casa, não há avaliações nem notas. O conteúdo formal, enquanto programa, ocupa nele um es-

paço mínimo. Trabalho, sem nenhuma pressa, o nível da compreensão e das relações. A situação ensino/aprendizagem se organiza, portanto, dentro de uma perspectiva discursiva. Tenho uma meta, mas não um programa pré-estabelecido. Aos alunos que "já aprenderam que não sabem" procuro "fazer lembrar que sabem". Não com palavras, mas descobrindo com eles e valorizando o seu saber informal. Procuro repor algum conteúdo formal que não tenha sido aprendido, trabalhando sempre o nível da compreensão e das relações. Aceito extrapolar para qualquer situação que seja do interesse do aluno, antecipando-lhe inclusive informações ou conhecimentos. Não tento trazer o aluno para uma proposta; procuro encontrá-lo onde e como ele está, na sua relação com o conhecimento. A este procedimento venho chamando de "entrar no discurso do outro". Quando o nível de resistência do aluno é muito grande, motivo pelo qual a interação não pode ser conseguida na exterioridade, isto é, no espaço entre os interlocutores, ela tem que ser buscada no discurso interior. Isto pode ser conseguido através de um processo de identificação com o aluno, o que resulta num trabalho com a sua área "livre de conflito". Chamo aqui de conflito ao impasse, à situação polêmica levada ao seu grau extremo, o da ruptura, situação esta que se encontra na base da recusa do aluno, da sua aparente apatia, pela impossibilidade da discussão.

A área livre de conflito, para eles, seria, portanto, o espaço onde se mantém vivo o móbil de toda a aprendizagem : o interesse e a curiosidade. No caso destes alunos, este não é um espaço partilhado, mas, ao contrário, um território defendido.

Passo a me referir aos principais recursos por mim utilizados na busca de interação com estes alunos. Seriam :

- a) a interação pela imitação
- b) a interação pelo jogo

- c) a interação pelo non-sense
- d) a interação pelo humor
- e) a interação pela desmitificação
- f) a interação pela construção conjunta

São processos inteiramente relacionados, cujo caráter lúdico é facilmente reconhecível, que só separam numa tentativa de organização, com fins descritivos.

- a) A interação pela imitação -

Tanto Claudine⁽²⁾ como Orlandi⁽³⁾ nos falam, em seus trabalhos, sobre o sujeito na formação social capitalista, sujeito este evidenciado e controlado, ao qual se cobra criatividade e individualidade.

A única forma possível de aproximação e trabalho com alguns alunos tem sido, na minha experiência, a aceitação da imitação. Eles se recusam a produzir qualquer coisa a não ser dentro de padrões aparentemente automáticos. Digo aparentemente porque não me parece que eles não queiram ou não possam ser criativos; o que não querem é ser interpelados em criativos. Com eles aprendi inclusive a diferenciar a imitação da reprodução. Esta última corresponderia ao efeito espelhamento ou eco, isto é, a se fazer o mesmo, sem apropriação ou transformação. É literalmente automática e repetitiva. A imitação é mais participativa. Equivale a fazer tal qual ou fazer junto a mesma coisa. Exige perícia, no primeiro caso e participação, no segundo. Não deixa de ser um jogo.

Aos alunos que assim se apresentam, isto é,

2 . Haroche, Claudine. Faire dire, vouloir dire. Presses Universitaires de Lille, 1983.

3 . Orlandi, Eni Pulcinelli. "Ilusões da (na) linguagem", em Foucault Vivo, Pontes, Campinas, 1987.

resistentes a se colocarem de maneira pessoal no seu trabalho, tenho permitido que façam textos com base em outros textos, que construam frases seguindo modelos etc. Tenho permitido que façam o dever da escola ao meu lado, com a minha participação, tirando-lhes as dúvidas, sem cobrar deles a responsabilidade e a autonomia que se cobra do estudante diante dos seus deveres. No caso destes alunos trata-se de um estágio necessário ao seu desenvolvimento. Quando não se sentem mais saturados pela exigência de responsabilidade, autonomia e criatividade, então começam a se expressar de maneira mais pessoal.

Aparentemente não querem pensar; mas, trabalhando com eles, percebe-se que o que não querem é responder à exigência de que pensem.

b) A interação pelo jogo -

O jogo tem sido para mim o recurso maior, diante do qual nenhum aluno tem ficado indiferente.

Falar sobre a função do jogo seria fazer um outro trabalho, um extenso trabalho, razão pela qual limitar-me-ei a apenas algumas referências alusivas ao seu caráter funcional.

Igualmente difícil seria enumerar todas as possibilidades de aprendizagem que emergem de uma situação de jogo. Elas são múltiplas, imprevisíveis e inesgotáveis.

O jogo tem a função de suscitar o entusiasmo, de colocar o aluno empenhado em atingir um objetivo, isto é, conseguir vencer.

Para os alunos com dificuldade de autonomia, procuro alternar jogos de cooperação e de competição. Nos jogos de cooperação (montar um quebra-cabeça, resolver um enigma) ficamos lado a lado, somando nossos esforços. Nos jogos competitivos nos colocamos um contra o outro e o aluno precisa

lançar mão de todos os seus recursos, os seus "poderes" e os seus "saberes".

O jogo tem também a função de liberar o pensamento. Apesar de todos eles possuírem regras, não são regras que aprisionam, que inibem. Sem transgredí-las, o vencedor precisa ultrapassar o adversário, sendo mais rápido, mais inteligente, mais atento e astuto. Há, contudo, jogos que são inteiramente de azar, onde os atributos do jogador não contam, apenas o acaso. Alguns alunos se deliciam com este tipo de jogo, entregues a sua sorte (elemento que se introduz com enorme valor simbólico), vibrando com a surpresa do evento que se impõe, independente do nosso controle.

Apesar da tensão própria ao desafio e da exigência de dedicação total à atividade, o jogo é acompanhado de prazer, entusiasmo e leveza. Esta é a sua adorável contradição.

Foi uma surpresa para mim perceber como jogos simples como os de memória e o super-trunfo abriram caminhos para alunos aparentemente desinteressados entrarem em contato com os mais diversificados temas. Temas ligados à física, à mecânica, à eletricidade, à engenharia, às relações internacionais, a assuntos da geografia como clima e relevo e muitos outros.

Isto me levou a pensar que o mais importante não é o jogo em si, mas a situação de jogo que se estabelece.

No início foi uma surpresa para mim e tenho observado que também eles se surpreendem com o fato de, no meio de alguma coisa que aparentemente é uma brincadeira, poderem operar com situações que levam à compreensão de conceitos como correspondência bi-unívoca, lei das probabilidades, equivalência, potenciação etc., para falar apenas nos conceitos matemáticos.

Outra característica do jogo é o seu valor simbólico, que está intrinsecamente ligado a sua função operativa. Há sempre alguns elementos dos jogos que são investidos de grande significação. No jogo de varetas, por exemplo, este elemento é a vareta preta, a única nesta cor e a mais valiosa. Ela é desejada pelos alunos. Um deles nem se importa de perder a partida, caso tenha conseguido retirá-la. Para ele vencer este jogo não é alcançar o que foi estipulado como vitória, isto é, obter o maior índice de pontos, mas conseguir aquela vareta tão especial. Nos jogos de super-trunfo destaca-se " Caminhões Internacionais ". Este jogo apresenta dois pontos de mobilização observáveis em todos os alunos que o experimentaram :

1. uma carta que polariza o interesse e a "simpatia" dos alunos. Curiosamente não é a carta super-trunfo. É uma carreta que transporta casas pré-fabricadas. Ela vence todas as outras (exceto o super-trunfo). Mas tem um ponto vulnerável : o índice de velocidade mais baixo, perdendo, portanto, para qualquer outra carta, se o jogador adversário pedir este item. É a carta mais cobiçada. Assim um aluno se referiu a ela :

" -- Esta é a mundialmente famosa.

-- Esta é a mundialmente conhecida como a casa.

-- Esta é a mundialmente conhecida como ela ".

Outro menino assim disse, quando a recuperou :

" -- Agora voltei ao normal !"

2. Este jogo suscita uma enorme curiosidade quanto à divisão política, cultura, costumes, língua, condições climáticas etc., de diversos países. As cartas apresentam a fotografia do caminhão e da bandeira do seu país de origem. A minúscula bandeira estampada na direita superior da carta, embora represente apenas os Estados Unidos e

os países Europeus : Alemanha, Suécia, Holanda, França, Inglaterra e Espanha, é o estopim para uma série de consultas a Atlas e Mapas políticos. Aconteceu de vários alunos interromperem o jogo para localizarem no mapa os países daqueles caminhões. E se esquecerem temporariamente do jogo para observarem o mapa, estendendo sua curiosidade a todos os continentes e países. A alguns das aulas de história, a outros de geografia, nestes momentos.

Contudo, o que me chama mais a atenção nestes alunos é a sua ânsia de jogar, seguida pelo prazer de poder jogar com um parceiro adulto, numa situação de trabalho.

Tenho utilizado jogos até a 6ª série. A partir daí o jogo permanece não mais como atividade lúdica no seu sentido estrito, mas dentro de um conceito mais amplo : o jogo das relações, a polissemia, a utilização de assuntos, livros e revistas extra-escolares como material pedagógico.

Uma estratégia de aproximação mais global, portanto mais aberta, dos conteúdos, tem permitido aos alunos descobrir que cada "disciplina" pode ser interessante, é mais ampla do que a parte que estão vendo na escola. Percebem que o "recorte" escolar se insere num contexto maior.

c) A interação pelo non-sense -

Com alguns alunos só consegui algum nível de interação pelo non-sense. Um deles era incapaz de escrever uma única frase, por simples e curta que fosse. Incapaz não porque não soubesse, mas porque se recusava a fazê-lo. Da mesma forma se recusava a ler, também a escrever. Aos poucos descobri que ele se interessava por dinossauros e como eu possuía um livro sobre animais pré-históricos, passei a utilizá-lo como meio de trabalho. Sua resistência, contudo, ainda era grande. Percebi que ele apreciava os animais em geral. Propus então um jogo chamado disparate, que consiste no seguinte : uma relação

de sujeitos, verbos e adjuntos adverbiais dispostos separadamente em três colunas. Cada pessoa escreve uma coluna, sem ter visto a anterior. No final abre-se a folha, para se ler as frases, que resultam totalmente absurdas, às vezes hilariantes. No lugar de sujeitos humanos, usamos animais. No início eu o ajudava, dando algumas idéias, mas, depois de algum tempo, embora eu escrevesse uma ou duas colunas, as idéias eram todas dele. Em pouco tempo aquele menino (3ª série) que não se dispunha a escrever uma única frase passou a escrever vinte e duas, em dez ou quinze minutos. Frases absurdas, mas frases. Ou, se tomarmos cada elemento isoladamente, passou a relacionar, por vez, vinte e dois sujeitos, vinte e dois verbos e vinte e dois adjuntos adverbiais, coisa que jamais faria, caso lhe fosse pedido da maneira convencional.

Um outro, com diagnóstico de psicótico, cursava a 4ª série de uma escola especial. Estava alfabetizado e sabia fazer as quatro operações matemáticas. O que havia aprendido corresponderia ao conteúdo da 2ª série de uma escola comum. Mantinha um comportamento excêntrico. Ao ler, olhava para o texto, mas "lia" uma outra estória, que não estava escrita ali, ficando difícil para mim saber se ele a inventava ou se a conhecia de cor. Diante do meu pedido de que escrevesse cinco palavras, atendeu prontamente, mas escreveu nomes inventados e ininteligíveis. Passou-me a folha com o comentário : " -- Estas são palavras que existem ". Seu tom era desafiador. Aceitei a inversão e disse : " -- Escreva, agora, cinco palavras que não existem ". Estava estabelecido o jogo.

Ele havia aprendido a ler sob pressão e ameaças da escola e da família. Como eu não pretendia manter este procedimento, tentei a interação aceitando suas estranhas palavras. Além de utilizar muitos jogos com ele, jogava também com a linguagem. Seu vocabulário esotérico foi se ampliando e pouco a pouco começou a surgir alguma regularidade. Apareceram

palavras da mesma família, com variações "prefixais" e "sufixais", como, por exemplo :

ckfet - cheiro ruim
 mofat - cheiro de mofo
 cherackfet - cheiro ruim proveniente de recintos fechados
 cheragvet - cheiro bom proveniente de gavetas (com sachê)
 cherackpet - cheiro nem bom nem ruim proveniente da garganta (hálito).

Na fase seguinte passou a usar expressões com uma palavra da linguagem oficial e outra inventada :

inguate invertida - disfarce, trapaça
 a cúpula do alalor - abajur

Depois alternava palavras suas com outras comuns, como olhão, brilhante, porquinha, negrão, santuário, fósforo, meiga, a caça etc.

Passou a fazer frases :

" O que é queijo fede; o que não é queijo fede menos ".

" A vida não é só denadir; afinal, tem muitas coisas boas "

Por fim começou a falar normalmente, conservando apenas algumas das suas invenções prediletas :

denadir - azar, falta de sorte
 lacabandja - sinônimo de denadir
 oiticinha - carinho
 sereletetê - variação de oiticinha.

Manteve estas palavras, mas esclarecendo-me, sempre que as usava, sobre suas equivalentes na língua portuguesa.

Passou a fazer redações sobre lugares imagi

mes disse Maceió. Ao contrário dos seus lugares imaginários, ele sabia que Maceió era um lugar real. Esta foi a palavra chave, a ponte que ele próprio estabeleceu com a realidade. Quis saber onde ficava. Fomos ver no mapa a localização desta cidade e então aprendeu a divisão do Brasil em estados e regiões. Passamos vários dias estudando mapas, especificamente o do Estado de São Paulo. Certa vez, para surpresa minha, ele dissertou sobre hidrografia brasileira e sobre os oceanos. Fez isso de forma teatral. Começamos então uma nova etapa : ele passou a representar diálogos entre personagens imaginários, onde desmistificava a autoridade.

Sua interação social melhorou muito; já conversa, frequenta clubes e recentemente começou a trabalhar.

Não cabe, dentro dos limites deste trabalho, detalhar mais o caso J., nem analisar as razões da sua linguagem absurda. Cabe contudo comentar que nem tão absurda era, pois encontramos nela algumas regularidades e, mergulhados no non-sense, encontramos sentido.

d) A interação pelo humor -

O humor e a desmistificação caminham juntos, porque o humor é, por si mesmo, desmistificante. Ter senso de humor é ser capaz de guardar distância, é poder encarar os fantasmas em proporções menos aterrorizantes, é não sucumbir ao dogma, ao autoritarismo, ao caos e às adversidades.

Sempre que encorajei os alunos a prosseguirem na sua construção humorística, seja em comentários, brincadeiras, redações ou representações teatrais, percebi que aquele jogo se prestava a uma tentativa, em cada caso muito específica, de enfrentar determinadas preocupações.

Assim, no caso do aluno com quem utilizei o "disparate", eram frequentes as palavras hospital, hospício, do

ente, agonizante, muito louco, pirado etc. Ele precisava usar e rir destas palavras, tornar cômico o trágico, para minimizar o medo que sentia delas e as dificuldades reais que vinha enfrentando em sua vida.

Um outro, adolescente, escreveu uma estória muito engraçada, passada numa discoteca, criando as personagens Etesa e Etusa, rivais na conquista do amor do E.T. Este menino enfrentava problemas de crescimento e de identidade.

J., o das palavras absurdas, também encena situações hilariantes, em que uma professora muito autoritária perde todos os seus argumentos diante de um aluno rebelde. Fu riosa, ela recorre, em vão, a um diretor que nunca aparece. Ou tra encenação que faz, com menos frequência, é a de um homem, muito moralista, que por descuido comete um crime e vai parar na cadeia.

e) A desmistificação -

A desmistificação ocorre na medida em que os alunos formulam suas críticas, em diversas modalidades, inclusive pelos jogos de humor.

Um outro efeito desmistificante provém do fato de que, como estudo com eles os mais variados assuntos, é comum me ocorrerem dúvidas. Dúvidas que, sempre que possível, procuro resolver junto com eles. Diante de um fato tão simples, eles descobrem, na prática, duas coisas que muito os auxiliam:

- em primeiro lugar um professor que "não sabe tudo";
- depois, a importância dos livros, enciclopédias e dicionários como fonte de pesquisa.

A desmistificação do erro é outro passo importante na recuperação destes alunos.

O erro vem sendo tratado como um atributo

é o aluno desatento ou o que não estudou bem, portanto relapso ou o que estudou e não aprendeu, logo, pouco inteligente.

O erro, seu "inimigo" na escola, quando considerado como uma contingência da própria construção, passa a ser nosso principal "aliado". Procuramos vê-lo como um desafio do objeto a que melhor o conheçamos, o definamos, o especifiquemos... como um convite a uma nova tentativa, no lugar da sentença desencorajadora em que se tem transformado, pelo menos para estes alunos.

Outro ponto favorável à desmistificação pedagógica é que deixo que eles percebam o quanto aprendo com eles. Aprendo na medida em que eles são os próprios sujeitos da minha investigação e aprendo também algumas habilidades e enfoques.

S. foi um menino de 2ª série que recebi com a queixa de que era desinteressado, pois não fazia os deveres de casa. Só trabalhava exigido pela mãe. Em sala de aula se saía bem; sabia, portanto, o conteúdo.

Ele escrevia fazendo enorme pressão sobre o lápis. Não foi difícil para mim perceber que sentia dor ao escrever. Quando lhe perguntei sobre isso confirmou dizendo que lhe doíam os dedos, a mão, o punho e o braço.

A 2ª série é um período em que se escreve muito, com o objetivo de fixar a ortografia correta.

Durante a aula, pela manhã, S. se esforçava. À tarde, já cansado, sem a presença da professora e o estímulo do grupo, situação esta agravada pela suposição da mãe de que ele não fazia os deveres por preguiça, desanimava e parava no meio da tarefa.

Passei a fazer com ele exercícios para aquecimento das mãos e exercícios de controle dos movimentos

dos dedos e da pressão muscular. Foi melhorando progressivamente. Com os mesmos objetivos iniciei uma fase de desenhos. Como ele se apresentava incapaz de criar qualquer coisa, sugeri que reproduzisse uma figura, a sua escolha. Escolheu uma paisagem e, pelo sistema de transposição pelo papel de seda, copiou-a. Para colorir, eu o auxiliava. Ensinei-lhe uma técnica que consiste em raspar o grafite e espalhar com algodão. Resulta num colorido leve e é um processo rápido. Ele gostou muito. Então eu lhe disse que havia aprendido com uma aluna minha, de 4ª série. Sua surpresa foi total. Interrompeu o trabalho e perguntou :

" -- Você aprende coisas com os seus alunos, tia ?"

Respondi que aprendia sim, muitas coisas. Depois de um tempo de silêncio, S. disse :

" -- Você não aprendeu nada comigo, não é, tia ?"

Felizmente havia algo que eu podia lhe dizer com sinceridade :

" -- Aprendi sim. A ser paciente e persistente ".

De fato me impressionava observar a sua paciência e persistência em segurar desajeitadamente o lápis e buscar um uso mais adequado de suas mãos como instrumento de trabalho.

Este pequeno diálogo foi decisivo para a aceleração do seu desenvolvimento. Seus olhos brilharam, passou a falar com mais segurança e entusiasmo. Era a auto-estima que se restabelecia. Para o desenho seguinte escolheu um motivo bastante trabalhoso : um palhaço, com a roupa cheia de detalhes. Ainda o copiou, mas foi totalmente independente e criativo ao pintá-lo. O trabalho ficou muito bonito e ele o levou para emoldurar e pendurar no seu quarto. Nesta época, já com o manuseio adequado do lápis e papel e principalmente com a auto-

as coisas, S. não apresentava mais problemas com os deveres de casa.

f) A interação pela construção conjunta -

Construir conjuntamente supõe uma relação de dialogia. Quando falamos para alguém sobre alguma coisa (expomos, informamos, explicamos, exemplificamos), o que é característico de uma conferência, supomos que nosso interlocutor (cada elemento do auditório) nos acompanha compreendendo. Entretanto, a não ser por alguns sinais evidentes de expressão corporal que indicam maior ou menor participação do auditório, não podemos avaliar seu interesse e jamais saberemos em que medidamente cada elemento compreendeu o que dissemos. Em outras palavras, jamais saberemos em que medida nossa explanação possa ter auxiliado aquelas pessoas no seu diálogo interior, isto é, na sua reflexão sobre o assunto exposto.

Ao contrário, quando falamos com alguém sobre alguma coisa, a condição de dialogia se impõe imediatamente. A situação de interação é mais forte e nosso comportamento em relação ao interlocutor se re-orienta, pelos próprios efeitos da interlocução, com muito mais rapidez que o do conferencista. Não basta desejarmos ou supormos a compreensão do outro; para que o diálogo prossiga é necessário, de fato, que nos acompanhe mos e nos compreendamos mutuamente.

No primeiro capítulo deste trabalho eu dizia que quando o professor fecha as portas da sala de aula, também se fecha, sobre ele e seus alunos, o cerco das condições de dialogia. Isto porque, diferentemente daquilo que se espera dos componentes de um auditório, aos alunos se cobra uma participação e uma resposta verificáveis.

O professor, como o conferencista, expõe, informa, explica, exemplifica. Mas também pergunta, pede expli

cações, afere a aprendizagem. Ele fala ao mesmo tempo para al
guém e com alguém. A situação de sala de aula se coloca, por
tanto, numa posição intermediária entre uma conferência e uma
orientação individual. Dado ao próprio caráter de reversibili
dade da situação ensino/aprendizagem, a reversibilidade discur
siva, portanto dialógica, deveria também ser observada. Mas o
DPA, conforme comentamos no primeiro capítulo, quebra as leis
discursivas, na medida em que, exigindo do aluno um comportamen
to ideal, com respostas previsíveis ou que se enquadrem dentro
do previsível, silencia nele o interlocutor real. Da mesma for
ma, o DPA anula a possibilidade de construção conjunta, na medi
da em que se restringe a uma explanação fechada, seguida de
uma aferição terminal.

Na minha experiência com os alunos conside
rados Fracos pela escola, não tenho tido dificuldade em recupe
rá-los quanto ao conteúdo. Como disse anteriormente, na minha
tarefa, o conteúdo programático, do ponto de vista estrito, ocu
pa um espaço mínimo. A grande dificuldade que se me apresenta,
que antecede ao período em que os alunos passam a assimilar ra
pidamente aquilo que aparentemente não haviam aprendido, consis
te em recuperar neles o interlocutor. Em outras palavras, ven
cer a resistência, penetrar no seu "território defendido" e
"convidá-los" de novo à interação no social, procedendo à cons
trução conjunta, por um caminho que nos interesse a ambos. Com
o tempo recuperam a auto-estima, pelo re-conhecimento da sua
competência. E recuperam o prazer em aprender, na medida em
que ativam o seu imaginário.

Creio que tenho conseguido alcançar estes
alunos onde eles estão, pelo jogo entre a paráfrase e a polis
semia, isto é, entre a restrição e a multiplicidade do sentido.

Eles se sentem bem quando percebem que, pa
ra conhecer e inclusive para lidar rigorosamente com os as-

sentimento, o humor, a metáfora, a fantasia, elementos estes que o real insípido, resultante de uma atitude pseudo-científica, tratou de excluir.

Tal percepção possibilita a descoberta de que a abordagem da escola é apenas uma entre outras possíveis e de que as nossas certezas são relativas ao momento histórico e ao desenvolvimento científico, podendo ser substituídas por outras certezas mais adequadas ou mais aperfeiçoadas. Possibilita, portanto, a compreensão da dimensão histórica da construção do conhecimento.

Nos alunos que recebo, muitas vezes apáticos, descrentes de si mesmos, resistentes, procuro identificar fragmentos de interesse, centelhas que recolho num movimento interdisciplinar. Chamo aqui de interdisciplinaridade à relação com o conhecimento fora do enquadre rígido de uma determinada disciplina. Muitas vezes vi surgir o interesse por história a partir de um texto literário ou vice-versa. Da mesma forma estas relações surgem entre a matemática e a gramática, entre a geografia e a política, entre a biologia e a filosofia... Na ciranda do conhecimento trato de encontrá-los onde eles estão e a partir daí procuro fazer com que estabeleçam relações que os levem, sem muita dificuldade, ao trabalho escolar. Em pouco tempo eles próprios estão estabelecendo relações inter e intradisciplinarmente.

Anteriormente, ao caracterizar os alunos que apresentam comportamento reativo, eu dizia que são alunos que suponho não haverem renunciado ao exercício do não.

Segundo René A. Spitz⁽⁴⁾, a possibilidade de dizer "Não", seja inicialmente pelo emprego do meneio de

4 . Spitz, René A. "O Não e o Sim", Martins Fontes, 1984.

cabeça "Não", ou, um pouco mais tarde, pelo uso da palavra "Não", está vinculada ao processo de desenvolvimento da autonomia da criança. O ato de dizer "Não" é de enorme importância para o início dos processos de abstração e para o início da fase de comunicação alocêntrica. O gesto de meneio de cabeça "Não" adquire-se por identificação ou imitação do adulto, mas o pensamento que o acompanha depende já, segundo o autor, de um julgamento da criança.

"Do ponto de vista dos processos de pensamento, inicia-se um importante desenvolvimento quando a criança indica uma decisão sob a forma de recusa, por meio do meneio de cabeça. O emprego desse gesto é a evidência manifesta de um julgamento ao qual a criança chegou. Quando a criança expressa esse julgamento particular, também revela que adquiriu a capacidade de realizar a operação mental da negação. Isto, por sua vez, conduzirá inevitavelmente à formação do conceito abstrato subjacente ao negativo, o primeiro conceito abstrato que aparece no processo mental". (5)

O outro passa a existir como tal a partir do momento em que posso me opor a ele como eu. Sem eu e sem tu não há interação possível, nem reversibilidade, nem dialogia.

Passo a inserir aqui o relato de uma experiência que considero elucidativa do que venho tentando dizer sobre a atitude de recusa dos alunos.

Uma jovem mãe se queixava a mim que sua filha de dois anos e oito meses não comia nada no almoço e no jantar. A não ser o leite, que tomava em mamadeira, alimentava-se só de guloseimas : chocolates, balas, biscoitos etc. Ela havia experimentado retirar as guloseimas e a menina passou a tomar apenas o leite. Quando fui observar as refeições de A.P. desco

bri que a comida lhe era dada na boca, pela mãe ou pela babá. Era um momento de grande tensão, gerada pelo nervosismo da mãe ante a recusa da menina, que rejeitava a comida, cuspendo-a. Sugerí à mãe que deixasse A.P. comer com as próprias mãos. Esta relutou um pouco, alegando que ela fazia muita sujeira, derramando comida na mesa e no chão. Mas concordou em fazer a experiência e mais tarde me falou dos resultados : a menina passou a comer bem, demonstrando grande satisfação.

No caso de A.P. fica claro que se tratava de um comportamento reativo à insistência da mãe em lhe dar comida na boca, bloqueando seus movimentos, sua autonomia, seu treino motor, seu prazer e provavelmente todas as fantasias que (na criança) acompanham o ato de comer. Tenho observado crianças que "comem" uma paisagem imaginária : uma montanha de arroz, um rio de feijão, um sol de ovos ou batatas fritas, uma praia de farofa etc. Outras se "transformam", elas próprias, no elemento imaginário : um cãozinho mimado que toma sofregamente o leite ou um gatinho voraz que rouba os bolinhos do prato.

Para A.P. a recusa do alimento era o seu não à imposição da mãe. Ela queria a comida; não queria a forma de comer que lhe era imposta.

Nos alunos reativos a imposição pedagógica também produz um bloqueio da autonomia, da individualidade, do imaginário, levando-os a uma atitude de recusa a participar do trabalho, a fazer bem o que lhes é pedido. Mesmo que o aluno esteja impossibilitado de formular o seu não, permanece nele o afeto que acompanha a situação de recusa, ao qual Spitz chama de afeto contra, presente também na criança pequena.

Penso que o sentimento contra, que indica uma insatisfação do aluno com o sistema de ensino (com a forma de ensinar) é o responsável pelo que estou chamando de contra-aprendizagem.

Não há, portanto, nestes alunos, impossibilidade para aprender; há recusa.

Foi a partir da compreensão do seu funcionamento que passei a repensar a tradicional classificação escolar dos alunos em Fortes, Médios e Fracos sob uma outra ótica. Fui obrigada a abandonar as relações que supunha entre rendimento escolar e capacidade para aprender. E busquei outras relações:

- entre o estudante e o seu papel, isto é, entre o aluno real e o aluno ideal;
- entre a expectativa do aluno e a expectativa da escola em relação à apreensão do conhecimento.

Tentarei organizar as percepções que tive sobre estas questões usando uma classificação tipológica, sem nenhuma pretensão de apresentar uma tipologia completa. Tenho observado os alunos, em relação ao seu papel, funcionando basicamente de três formas :

jogando com o papel (tipo I)

encarnando o papel (tipo II)

recusando o papel (tipo III)

O papel de que falo aqui não é o papel do aluno enquanto ator social na sua acepção mais genérica, isto é, o papel do estudante enquanto alguém que "aceita o não-saber", admitindo que está na escola para cumprir o programa, fazendo suas tarefas e demonstrando aprendizagem. Refiro-me ao papel de aluno ideal, que corresponde rigorosamente à expectativa da escola quanto a seu comportamento e a seus tipos de resposta.

Esclarecido este ponto diria que o aluno tipo I, ao qual chamo de descartável, corresponderia ao seguinte esquema :



onde AR significa aluno real, com seus reais interesses, motivações, possibilidades pessoais e maneira própria de aproximação do objeto de conhecimento;
e AI significa aluno ideal, portador de interesses, motivações, possibilidades e métodos de aprendizagem supostos pela escola.

Quanto mais escassa a possibilidade de dialogia e de interação real entre os representantes da escola e seus alunos, maior a distância entre estes dois pontos.

O que caracteriza o aluno tipo I é que, em qualquer circunstância, ele faz o jogo de papéis. Corresponde à expectativa da escola representando o papel de aluno ideal, mas retorna a sua individualidade (é o que indicam as setas nos dois sentidos). "Aceita" as arbitrariedades e a restrição de sentido características do DPA, mas sem submissão e fechamento. "Dribla" o assujeitamento, resguarda a sua identidade. Trapaceia. Finge. O termo DESCARTÁVEL se refere tanto às coisas que o aluno "usa e joga fora", isto é, conteúdos que muitas vezes decora e guarda apenas até as provas, como ao próprio papel, que representa e descarta. Este aluno aproveita tudo o que a escola lhe oferece de bom. Quanto ao que considera pouco interessante, finge que aproveita, usa temporariamente. Nele a aprendizagem para-escolar é intensa e enriquece a escolar.

O aluno tipo II, ao qual chamo de PACTUAL, se representaria pelo seguinte esquema :



A seta de ida, sem retorno, indica que o aluno se ajusta a imagem, passa a viver o papel. Responde ao

individação operado pela escola. Abre mão da sua individuali
dade, assumindo um funcionamento mais mecanizado.

O esquema representativo do aluno tipo III,
o REATIVO, seria o seguinte :

AI

AR 

Por motivos que suponho estarem ligados ao medo de perder a sua identidade ao assumir o papel, o que corresponde, em contrapartida, a um desejo muito forte de não abdi
car da maneira própria de encarar os fatos, experienciar e des
cobrir os caminhos que levam à compreensão do objeto, este tipo de aluno resiste ao trabalho pedagógico. A força vetorial con
trária à aproximação da imagem e que corresponde a sua recusa, o paralisa. Este tipo de aluno aprende bem em situações extra-
escolares, mas a reação à maneira como se lhe ensina é confundi
da com desinteresse.

O retorno que obtém em função deste compor
tamento é desanimador : são as notas baixas, em alguns casos a reprovação e sobretudo a crença da escola de que ele não apren
de porque é pouco inteligente, ou desatento ou desmotivado ou lento ou agitado ou hipercinético ou desorganizado ou pouco es
forçado ou sem base etc... Entre todos estes adjetivos que cos
tunam ser atribuídos aos alunos que não aprendem, o único que se aproximaria do aluno a que estou chamando de reativo seria o termo desmotivado. Contudo, mais uma vez a escola o desvirtua, considerando a desmotivação como um problema exclusivo do alu
no e não como um problema do aluno na interação com a escola, cujo insucesso pode depender de ambas as partes.

O comportamento destes alunos é, segundo a

expressão de H. Harendt⁽⁶⁾, o "não-comportamento", isto é, difere da maioria, não corresponde ao esperado. Creio que há uma maneira significativa ou mesmo radical na forma de se interpretar esta expressão. A escola vê este não como impossibilidade, como falta. O que estou propondo é que ele seja visto como recusa.

Ao tipo descartável e ao pactual correspondem os "Bons alunos" e os "alunos Médios". O tipo reativo é sempre, do ponto de vista escolar, um "aluno Fraco". Alguns deles mantêm vivo o interesse em aprender fora da escola. Em outros, contudo, o estereótipo criado pelo insucesso escolar é tão forte, que se estende a situações exteriores à escola, isto é, a outras situações de aprendizagem. Foi esta a diferença que procurei estabelecer, no início deste capítulo, considerando o tipo a) e o tipo b), onde o primeiro desacredita de si e o segundo mantêm a percepção das suas possibilidades.

Tanto o descartável quanto o pactual não dão trabalho à escola, não a preocupam, não a questionam, não a modificam. Não são críticos. O pactual porque realmente capitula, submete-se. O descartável porque supera a escola, fazendo, mas resguardando a sua crítica. (Volto a insistir que não considero crítica a crítica autorizada).

O reativo é aquele que, pela sua recusa, encarna a crítica. É nele que se torna evidente o insucesso da escola ou da ação pedagógica. Embora grupo minoritário, os reativos constituem o próprio sintoma dos desacertos do sistema educacional. Mas eles são frequentemente ignorados como tal, porque a escola se vale do alibi da estatística e da psicologia individual para isentar-se da responsabilidade deste insucesso.

A estatística garante à escola a tranquilidade

dade de que tudo vai bem quando a maioria dos alunos aprende.

Esta tranquilidade é reforçada pela busca de explicação da não-aprendizagem em problemas pessoais do indivíduo, quase todos de ordem psicológica.

Não me refiro a este fato como uma manobra consciente da escola, como um ato perverso de ocultação, mas como um desconhecimento, como um apagamento de questões básicas devido às representações que faz da sua realidade.

A tendência mecanicista e automática de que falei anteriormente, contribui para que estas questões não sejam revistas sob outra ótica e a ação pedagógica, repetindo-se sem questionar-se, se torna habitual. A força do hábito garante a ilusão da rapidez e da eficiência, porque o hábito (treino) leva a uma economia de tempo e a uma suposta perfeição. Satisfeita consigo (pelos resultados imediatos que obtém) e com seus esforços metodológicos, a escola prossegue o seu trabalho administrando um ensino nivelado por baixo. Fazendo sua auto-avaliação com bases nos resultados dos alunos e não no seu funcionamento, supondo, portanto, que as relações ensino-aprendizagem são diretas, a escola programa suas atividades para um aluno ideal e é dele que espera e que considera o "feedback".

Pensando na tipologia anteriormente formulada, o único tipo que corresponderia "perfeitamente" a esta imagem (à de aluno ideal) seria o actual. O que se ajusta a ela e, encarnando-a, esquece o seu papel de ator.

O tipo descartável deseja e quase sempre busca, em situações extra-escolares, aprender muito mais. Poderia, portanto, ser melhor aproveitado.

Quanto ao reativo, o seu desejo, sua curiosidade, sua maneira atípica de aproximação do objeto, não são sequer percebidos pela escola, que rapidamente o categoriza co

ta precipitação é própria de sociedades com um mapeamento social já muito estratificado, onde cada pessoa se destina a um determinado lugar, desde que apresente determinadas características.

Este é um procedimento aparentemente cômodo e eficaz para a escola. Mas, paradoxalmente, o nosso ensino sucumbe justamente na busca de um melhor desempenho; ainda paradoxalmente, a preocupação excessiva com a eficiência tem-nos conduzido à ineficiência.

São muitas as denúncias feitas no sentido de evidenciar a decadência do ensino na última década. Desde o depoimento de professores no dia a dia escolar, até análises mais rigorosas como a apresentada por Saviani em seu artigo "Escola e Democracia: para além da "teoria da curvatura da vara"⁽⁷⁾

Considero, portanto, que a contra-aprendizagem, como comportamento reativo, manifesta-se, no seu grau extremo, nos alunos que não aprendem. Mas ela se verifica também, de forma disseminada e sutil, nos outros alunos, os que aprendem, deixando-se revelar através da queda de nível do ensino.

Na pesquisa de Cláudia Lemos⁽⁸⁾ intitulada "Redações no Vestibular: algumas estratégias", a autora deixa claro que os constructos que os vestibulandos não têm sido capazes de usar, especificamente segundo conclusões de Carone, e que corresponderiam a estruturas sintáticas requeridas na elaboração da redação, encontram-se já na linguagem de crianças a partir de três anos de idade. Pergunta Lemos: "Em que ponto do processo, que parece iniciar-se por volta dos três anos de

7 . Saviani, Dermeval. "Escola e Democracia: para além da "teoria da curvatura da vara"". ANDE, Ano 1, nº 3, 1982.

8 . Lemos, Cláudia T. Guimarães de. "Redações no Vestibular; al

idade, se deu a ruptura ou bloqueio ?" Do ponto de vista dos efeitos do DP sobre o aluno eu perguntaria : o que teria acontecido com estes alunos, no seu trajeto escolar, que os tenha levado a esquecer o que sabiam ou a não serem capazes de usar o que ainda sabem ?

Não pretendo, dentro das limitações deste trabalho, responder a estas questões. Pretendo apenas sugerir que o termo contra-aprendizagem, além de se referir à recusa (resistência do aluno) à assimilação de conteúdos e métodos (estratégias) que lhe são impostos, indica também que o ensino tem produzido efeitos contrários aos seus propósitos.

Antes de levantar alguns pontos à guisa de conclusão deste capítulo, gostaria de lembrar (com fiz, no 1º capítulo, com referência à tipologia discursiva) que uma tipologia só é fixa enquanto se presta a uma caracterização. Na prática, estes tipos não aparecem de forma radicalmente pura . Referem-se à tendência dominante do funcionamento dos alunos. Um descartável pode ser reativo em algumas situações ou vice-versa. Um pactual também não está definitivamente cristalizado no seu papel. As diferentes experiências que vive dentro e fora da escola podem alterar a sua posição. Penso também que todo aluno reativo é um descartável em potencial.

O propósito de oferecer ao debate pedagógico a minha experiência não se liga absolutamente à sugestão de que se faça dentro da escola exatamente o que venho fazendo fora dela. Esta seria uma proposta inviável. Minha intenção é apresentar algumas conclusões que acredito só me terem sido possíveis pelo fato de trabalhar fora da escola, percebendo-a e analisando-a de um "outro lugar". Espero que estas conclusões possam ser úteis à escola, na avaliação do seu funcionamento, dentro de uma perspectiva discursiva, levando-se em conta o funcionamento do aluno, que não é automático, mas muito complexo.

surável e sujeito a prazos, meu trabalho tem consistido em buscar, em cada caso, as causas da não-aprendizagem.

Na escola, o professor precisa demonstrar eficiência ao seu coordenador, o coordenador ao diretor, o diretor à comunidade (às famílias, às universidades). Esta corrente hierárquica de respostas se torna mais complicada quando vivemos, em relação ao ensino, a ideologia do alto nível. Na busca de rapidez e eficiência, com programas cuidadosamente construídos e controlados, perdemos contato com uma parte importante no processo ensino/aprendizagem : o aluno real, com seus reais interesses, com sua forma própria de aprender.

Na medida em que a escola cria o seu sujeito e exige dos alunos um assujeitamento a este constructo, ela se torna autoritária. E de nada adiantam os "adereços" que possam sugerir liberdade de expressão, democracia, respeito à individualidade, quando o indivíduo em questão está deslocado do seu lugar.

De fato, em nossa escola, o aluno pode falar, criticar, se expressar, desde que se trate da fala autorizada, da crítica autorizada, da expressão autorizada do saber.

Vale aqui relembrar a colocação de Saviani: *"... quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção da ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática"*(9).

Como disse anteriormente a intenção não garante a ação, o se dizer democrático não equivale ao ser democrático. Pelo que entendo, o termo "violência simbólica" usado

9 . Saviani, Dermeval. "Escola e Democracia ou a teoria da cur

por Bourdieu e Passeron define o ser violento sem indícios de violência. A escola moderna é a escola autoritária sem indícios de autoritarismo. Neste sentido (como foi dito no 1º capítulo) ela é duplamente autoritária : porque é e porque nega que seja.

Na escola antiga (declaradamente autoritária) o aluno, mesmo que não pudesse reagir, sabia a que ou a quem dirigir a sua mágoa, o seu rancor, assim como de que ou de quem sentir medo. Na escola moderna, supostamente democrática, onde uma também suposta dialogia eliminou a mágoa e o medo das relações professor-aluno ou aluno-ação pedagógica, estes sentimentos perderam a sua direção. Por não haver evidências de autoritarismo, também não há alvo ao qual reagir ou contra-atacar conscientemente.

Ao DPA os alunos reagem como podem : alguns capitulam, outros escapam a ele, outros se dão por vencidos, dirigindo a agressão contra si próprios ("eu sou burro", "sou vagabundo" etc) ou, sem se render, convivem com uma certeza que na prática não os auxilia ("eu sei que sei", "não consegui a-certar, mas eu sei" etc).

Resumiria a seguir alguns pontos que me surpreenderam no trabalho com os alunos "Fracos" e que talvez possam auxiliar as escolas que se disponham a deslocar o ponto de referência em que têm apoiado sua auto-avaliação do quadro de rendimentos para o seu funcionamento cotidiano. Isto é, dos resultados mensuráveis do seu trabalho para os caminhos que levam a estes resultados.

Os principais pontos observados são :

- grande parte dos alunos com rendimento Fraco na escola não apresentam, de fato, nenhuma dificuldade em aprender;
- grande parte dos alunos que se apresentam desinteressados na escola possuem, de fato, uma enorme curiosidade;

- há uma saturação nos alunos em relação ao DP que os interpela exigindo deles determinados tipos de resposta (seja a nível do trabalho escolar ou de comportamento) saturação esta que os leva a uma recusa (recusa por saturação);
- há um desejo de uma relação com o saber considerado de um ponto de vista mais global, isto é, com um referente mais aberto, que os leva a uma recusa do saber imposto pelo DPA (recusa por falta).

Finalmente um último ponto, que apresento em destaque, por considerá-lo muito importante :

- o aluno reativo é, repito, aquele que "encarna a crítica". Não podendo formulá-la, por inconsciência ou medo, ele resiste ao trabalho pedagógico tal qual está sendo realizado. Ele é uma espécie de censor da metodologia, é nele que os bons propósitos pedagógicos esbarram, é com ele que os esforços do professor para ensinar não obtêm sucesso. Ele é o que pode servir de sinal, de indicador, de alerta; é o que pode fornecer elementos radicais à autocrítica da escola.

Tanto o pactual como o descartável (salvo situações raras e muito especiais) não preenchem esta função; ambos estão bem adaptados à escola, o primeiro porque a espelha, o segundo porque a descarta. Não contribuem, portanto, para nenhuma modificação significativa do sistema de ensino.

Contudo, os reativos são agrupados na categoria "Fracos" e, por desconhecê-los, a escola nega a si própria a oportunidade de fazer correções e adequações na sua prática pedagógica; nega também a estes alunos a oportunidade de demonstrarem a sua competência, a sua sensibilidade, o seu interesse, elementos estes que vão se apagando e definhando progressivamente, até que eles passam a corresponder ao estereótipo

simplificador e redutor de maus alunos.

O que se dá a perceber, de maneira evidente, nestes alunos, é o resultado de algo que atua, à revelia de les, no sistema escolar. O que provoca neles uma atitude de recusa, razão pela qual prefiro chamar a seus efeitos de contra-aprendizagem, são mecanismos que operam à base do sistema como um todo, estendendo-se aos outros alunos, os que respondem ao trabalho pedagógico. Assim, o que pode ser reconhecido, de forma imediata e específica, como um sintoma de grupos minoritários, aparece, num prazo menos imediato, como um sintoma geral que aponta para um ensino debilitado e insatisfatório.

Para justificar o insucesso de pequenos grupos dentro do seu quadro referencial interno, a escola tem se valido de muitas razões que a "absolvem".

Contudo, com relação à baixa geral de nível do ensino, pairam denúncias, dúvidas e indagações às quais a escola não tem conseguido responder.

Eu trabalhava ainda dentro da escola, quando estas questões, no início da década de 70, começaram a ser levantadas.

A experiência fora da escola, justamente com estes grupos minoritários, me propiciou observar que, fazendo-se exceção a uns poucos alunos que apresentam dificuldades pessoais graves interferindo na sua aprendizagem, os outros são alunos reativos. E que a contra-aprendizagem (ainda não percebida pela escola) e a queda geral de nível do ensino (já observada), derivam de um mesmo problema, na sua micro e na sua macro-manifestação.

CONCLUSÃO

Para sustentar a idéia principal deste trabalho, de que a contra-aprendizagem é um comportamento reativo à imposição do Discurso Pedagógico, tornou-se necessário desenvolver uma outra, de igual importância : o Discurso Pedagógico tende ao autoritarismo.

Busquei então ajuda na Análise do Discurso, não para proceder a uma análise completa do Discurso Pedagógico, mas para identificar nele algumas marcas deste autoritarismo.

No primeiro capítulo apresentei alguns mecanismos que indicariam como o Discurso Pedagógico procura impor o seu dizer, buscando (exigindo) a adesão do aluno.

Analisei não o discurso em si, na totalidade das suas dimensões, mas certas características deste discurso, enquanto dizer institucionalizado.

Procurei indicar algumas formas pelas quais o Discurso Pedagógico, legitimado e garantido pela instituição, desrespeita as próprias leis discursivas, comprometendo assim a interlocução e a interação que lhe é concomitante.

O Discurso Pedagógico Autoritário silencia o interlocutor real, devendo o aluno tomar a palavra a partir de um "lugar" ideal, que corresponde, segundo E. Orlandi a sua "imagem social".

A relação dialógica que se estabelece é, portanto, aparente.

No terceiro capítulo expliquei o que enten

do por contra-aprendizagem : uma recusa do aluno a aprender da forma como se lhe exige na escola.

Alguns alunos se recusam a responder à proposta pedagógica a partir do "lugar" que lhes tem sido destinado institucionalmente. Como este mecanismo não é percebido, porque a escola mantém o seu trajeto e o seu discurso, este tipo de aluno fica à margem, categorizado como " Fraco ". A explicação para o seu fracasso é procurada em problemas outros, dos quais a escola se exime, por atribuí-los ao aluno.

O que sugiro, com este trabalho, é que a dificuldade destes alunos se encontra nas relações com a escola e com o objeto de conhecimento por ela mediado.

Esta é uma posição que não isenta a escola da participação na produção dos seus próprios resultados.

Por corresponderem a uma minoria, estes alunos preenchem a margem de insucessos aceitável e tolerada pela escola, já que a maioria lhe dá um "feed-back" positivo.

Contudo, uma outra forma de pensar esta questão é vê-los como indicadores de possíveis falhas ou inadequações no próprio sistema de ensino; percebê-los como sintoma de algo que se manifesta, de forma disseminada e sutil, também nos outros alunos, os que "aprendem bem".

Entre o primeiro capítulo, que coloca o problema do autoritarismo no dizer pedagógico e o terceiro, que apresenta as reações dos alunos a este discurso, desenvolvi um outro, onde faço algumas considerações sobre a criança. Ele tem como propósito lembrar que estas questões estão presentes desde muito cedo, a partir da entrada da criança na escola. E que por mais branda e carinhosa que possa parecer "a voz que fala" na pré-escola ela não atenua (apenas disfarça) a interferência do Discurso Pedagógico Autoritário nas relações da

criança com o mundo.

Este trabalho deixa em aberto muitas ques
tões. Uma delas é a inserção do Discurso Pedagógico num con
texto mais amplo, político, econômico, histórico e social. Pelo
fato de considerar o dizer pedagógico do ponto de vista dis
cursivo, isto é, pensar a linguagem enquanto prática e não co
mo objeto neutro, tive sempre pressuposta esta inserção, embora
não tenha tratado dela explicitamente.

Há outras questões importantes — como a
influência dos meios de comunicação de massa, o lúdico, a inter
disciplinaridade etc. — questões que interferem no ensino,
na aprendizagem, no conhecimento, que foram levantadas neste
trabalho sem ter sido suficientemente desenvolvidas.

Elas poderão, contudo, ser retomadas em
trabalhos posteriores.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1983.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Editora Cultrix, São Paulo, s.d.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen. *Psicanálise da Alfabetização*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1984.
- CENCILLO, Luis. *Tratado de la intimidad y de los saberes*. Raycar, S.A impressores, Madrid, 1971.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas Dire*. Hermann, Paris, 1972.
- . *Provar e Dizer*. Global Editora, São Paulo, 1981.
- . *Le Dire et le Dit*. Minuit, 1984.
- FERREIRO, Emília y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editora Siglo XXI, México, 1979.

FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Gallimard, 1971.

FREUD, Sigmund. *Escritores Criativos e Devaneios*. Edição Standard Brasileira, vol. IX, IMAGO Editora, 1976.

GIANNOTTI, J. Arthur e CHAUI, Marilena de S. *Folha de São Paulo*. 2º caderno, 04 de janeiro de 1987.

HAROCHE, Claudine. *Faire dire, vouloir dire*. Presses Universitaires de Lille, 1983.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. Summus Editorial, 1980, São Paulo.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Editora Perspectiva S.A., São Paulo, 1971.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

LEMONS, Cláudia T. Guimarães. *Redações no vestibular: algumas estratégias*. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa nº 23, 1977, São Paulo.

_____. *Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original*. Abralín - Associação Brasileira de Linguística. Boletim 3, setembro de 1982, Editora Universitária, Recife.

MAINGUENEAU, Dominique. *Iniciation aux méthodes de L'analyse*

- du Discours*. Hachette, Paris, 1976.
- MEYER, Philippe. *L'enfant et la raison d'État*. Seuil, 1977.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento*. Brasiliense, 1ª edição, 1983 ——— 2ª edição, Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 1987.
- . *Ilusões da (na) linguagem*. Foucault Vivo, Pontes, Campinas, 1987.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. Kairós, 1979.
- PIAGET, Jean. *Logique génétique et sociologie*. Revue Philosophique, Paris, 1928.
- PROPP, Vladimir. *Morphologie du conte*. Seuil, Paris, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia ou a teoria da curvatura da vara*. ANDE, n  1, ano 1, 1981.
- . *Escola e Democracia : para além da teoria da curvatura da vara*. ANDE, n  3, ano 1, 1982.
- SERCOVICH, A. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Nueva vision, Buenos Aires, 1977.
- SPITZ, Ren  A. *O Não e o Sim*. Martins Fontes, 1984, S.P ulo.

TODOROV, T. e DUCROT, O. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. Editora Perspectiva, 1977, São Paulo.

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

A N E X O S

ANEXO 1

Alunos da 3ª série primária de um colégio desta cidade foram visitar um orquidário. Deviam levar papel e lápis para anotações tendo em vista um relatório posterior. No lugar deste material, um deles levou uma máquina fotográfica. Muito atento às explicações durante a visita, usou todo o filme. No dia seguinte, enquanto o menino aguardava a revelação do filme para enriquecer seu relatório com imagens e detalhes, sua mãe foi chamada à escola. A professora apresentou a queixa: " -- Como sempre E. não trabalhou. Foi o único que não levou papel e lápis para a visita, como havia sido recomendado ".

Rigorosa quanto ao cumprimento das suas instruções, a professora não reconheceu que ao fotografar o orquidário E. fazia o seu registro fotografando, como os outros registravam escrevendo. E que, com a imagem, "garantia" a presença do objeto a ser observado, manifestando, ainda que de forma embrionária, uma curiosidade e um comportamento tipicamente científicos.

A expressão "como sempre" usada pela professora se ligava ao fato de que outras situações similares haviam ocorrido na vida escolar deste menino.

ANEXO 2

F., 4ª série, deveria emitir opinião sobre a situação dos índios, após ter lido o texto " Não quero morar na FUNAI ". Contudo, não conseguia fazer a tarefa. Ele não gostou do texto e não estava interessado em pensar sobre o tema.

Mas como se contrapor a um texto que era apresentado como "bem escrito e muito sincero ?" Este era o dilema que causava a sua dificuldade.

Além disso percebia a tentativa de injunção movida pela questão a que deveria responder : " E você ? Pensa como Alberto ?".

Ele não discordava da razão principal do texto, a defesa aos direitos dos índios, mas da forma como estava escrito. Para ele, que tinha por ídolo Sylvester Stallone era pedir demais que endossasse um texto tão "sentimental e boboca".

Havia um outro problema : a mãe de F. se casara pela segunda vez naqueles dias. O menino enfrentava um processo de adaptação a uma outra pessoa que tinha mudado os hábitos da casa. Naquele momento ele era o "invadido" no seu espaço, o "expropriado"; era ele quem sofria uma "aculturação".

A mãe de F. procurou a coordenadora da escola para explicar a dificuldade do menino. Ele estava muito chateado por ser obrigado a fazer aquela tarefa e reclamava muito de ter que ir à escola. Auxiliado por ela, na leitura do texto, deu "uma resposta qualquer" para ficar livre. A coordenadora argumentou :

-- Mas é claro que ele pode discordar, desde que dê as razões, que assuma o que diz.

A mãe alegou que havia o receio de que o professor não aceitasse, já que o texto induzia a que se concordasse com Alberto.

Após uma preleção sobre os direitos e a liberdade de expressão do aluno, a coordenadora encerrou o assunto dizendo à mãe :

-- Você precisa conversar com F. para que ele perceba que anda muito revoltado, criando problemas onde os outros não criam.

TEXTO

"NÃO QUERO MORAR NA FUNAI"

Alberto Rodrigues Alves é o autor de "Não quero morar na FUNAI", relato bem escrito e muito sincero sobre as crianças índias que moram numa reserva indígena de Mato Grosso do Sul. Alberto tem 9 anos, mora em Campo Grande, MG, onde estuda na E.P.S.G. "Maria Constança de Barros Machado".

Eu sou um menino multicolorido.

E, sou de todas as cores por dentro.

Sou misturado. Meu sangue é feito do sangue de muitas raças.

Minha mãe disse que quem tem avós de raças diferentes é mis.... mis... Esqueci.

É um nome complicado. Prefiro pensar que sou multicolorido. Tenho sangue de Francês, de Negro, de Espanhol, mestiço, índio.

Por fora, eu sou branquinho, de cabelo claro. Por dentro, sou europeu, preto, mulato, mestiço.

Acho que é por esse motivo que eu gosto tanto dos índios do Brasil.

Gosto deles porque eu sou um pedaço índio e

porque eles estão deixando de ser índio por inteiro. É que as pessoas brancas aqui do Brasil já faz tempo que estão enganando e destruindo eles os donos da terra.

Eu vi na televisão os índios xavantes em Brasília. Eles estavam querendo que o Presidente ajudasse todos eles a não desaparecerem. Fiquei muito aborrecido. Vai chegar o dia em que não vai ter mais índio no Brasil. Nesse dia, o Brasil vai ficar bem pequenino e não vai mais ser tão bonito, porque quem faz a nação são as pessoas da terra. Nesse dia, eu vou ficar triste para sempre. Sei que vou ficar branquinho de raiva. Como eu fiquei, este ano, quando chegou o Dia do índio. Na escolinha de João, meu irmãozinho de cinco anos, a professora pintou todas as criancinhas com batom, botou pena atrás das cabecinhas e parecia carnaval, todo mundo pulando, fazendo palhaçada e batendo a mão na boca bem rápido para fazer barulho. Fiquei muito sentido, índio brasileiro não se pinta, nem usa pena, nem dá grito de guerra como os índios americanos que a gente vê nos filmes de bang-bang pela televisão. Nem é malvada. Nem faz ô ô ô ô ô ô.

Eu tenho muitos amigos índios. Gosto mais do Gideão. Ele tem nove anos, como eu. Tem cabelo preto, liso e duro. Os olhos dele são muito grandes, como os meus.

E a pele do Gideão é escura, parece um japonês amulatado. O Gideão não vive pelado nem pintado. A cara dele é limpa e ele veste calça e camisa como todo mundo. Ele está na escola, mas não sabe de lendas e histórias de índios. Ele e outros índios já esqueceram essas coisas. O Gideão vai sempre na igreja. O avô dele, que também é índio e se chama Angelo, é pastor batista e pensa muito em Deus e reza a toda hora. Quando a gente se viu pela primeira vez, ele deu graças a Deus debaixo de uma árvore por a gente ter se conhecido. O Gideão mora na FUNAI, um lugar que o presidente da República re

servou para os índios morarem aqui no Mato Grosso do Sul. É por isso que chama Reserva Indígena. Eu não sei explicar, mas não acho bom ter que morar só na FUNAI. Ela é bonita, tem passarinho, tem tatu, tem muita mangueira, muito abacateiro, mas não acho bom. Eu não queria morar lá. O Paulinho, um outro indiozinho meu amigo, vive comendo manga adoidado lá na Reserva.

Tá sempre com dor da barriga e é muito pobre. Os índios todos lá da FUNAI são muito pobres. O Paulinho também não anda pelado nem pintado. Só de manga. Ele adora manga. O pastor Angelo também não anda pelado. Ele tem 65 anos e ainda sabe falar em língua indígena. Quando eu disse que gostava dele e de todos os outros, ele disse "Gaá Api", "eu também gosto de você". Lá na FUNAI tem muito "xiri-xiri". É beija-flor. Também tem muita flauta. Todo mundo toca flauta. Só não tem mais Tupã, o deus dos índios que a gente vê na história do Brasil. Eu queria muito que Tupã voltasse a existir. Ele também era índio. Acho que ele não iria deixar que os índios do Brasil desaparecessem nem que continuassem a viver assim tão pobres. Eu não sei se ele morreu de doença ou se alguém matou ele. Eu não achei nada sobre isso nos livros. O Gideão e o Paulinho são índios terenos. A Elizângela é uma pobrezinha índia lá de Dourados e também é terena. Eu não sei de que nação é o meu pedaço índio. Só sei que gosto muito dele. Acho meu pedaço de alma indígena muito bonito. Como o "xiri-xiri". Acho que o índio e o "xiri-xiri" não devem desaparecer. Se isso acontecer um dia, o Brasil também vai morrer. Como Tupã. E então eu vou ficar triste para sempre.

E você ? Pensa como Alberto ? Escreva suas idéias

Sim eu penso como Alberto só que acho que deviam dar um pedaço de terra para esses índios e deixarem eles viverem com a própria natureza e também acho que para eles não precisava nada do que a FUNAI dá para eles ou seja abacateiro, mangueira e essas outras coisas.

ANEXO 3

R. frequentava a 4ª série primária. Estava já com onze anos; era baixinha e magra. Havia parado de estudar por um ano, devido a problemas de saúde.

A mãe se queixava de que ela era muito infantil, "um verdadeiro neném".

Tímida, a menina ia mal na escola. Segundo ela, a "tia" a ridicularizava diante da classe.

Na entrevista com a professora eu tive um parecer desencorajador. Para ela R. era imatura, talvez até pouco dotada. Repetiu várias vezes : "-- A R. é neném, um verdadeiro neném. Eu digo isso diante da classe, para ver se ela reage".

Percebi que esta frase da professora ("a R. é um verdadeiro neném") havia sido incorporada e repetida também pela mãe.

Embora R. não tivesse nenhuma chance de ser aprovada naquele ano (ela me havia sido encaminhada em outubro, com resultados muito baixos) a família pediu que a atendesse, para começar um trabalho de recuperação e, principalmente, apoiar a menina por ocasião dos resultados finais.

R. me pareceu apenas amedrontada e insegura, não imatura. Infeliz com o descrédito dos adultos quanto a sua competência, R. se refugiava em seu mundo de fantasias. Conversava com suas bonecas e seus pássaros. Apesar da fixação no pensamento animista sugerir um atraso no desenvolvimento desta menina, através de seus desenhos e redações percebi que, do ponto de vista psíquico, R. iniciava já um processo pubertário. Con

tudo, aprisionada ao estereótipo "R. é neném" ela não mostrava este desenvolvimento nem a nível social, nem a nível físico.

R. melhorou consideravelmente no mês de novembro, mas, mesmo assim, foi reprovada.

A professora queria que ela continuasse na sua classe, no ano seguinte, já que a "conhecia bem"* e queria continuar um trabalho para que R. "deixasse de ser neném".

Apresentei o caso á diretora e à orientadora educacional e decidimos que R. teria uma professora nova.

No ano seguinte o progresso da menina foi gradativo e rápido em todos os níveis. Ganhou confiança em si, demonstrou gosto pelo estudo, fez amizade com os colegas, passou a participar das aulas e cresceu fisicamente. Antes do final do ano não havia mais necessidade de que eu a acompanhasse.

* R. havia sido sua aluna também na 2ª série.

ANEXO 4

Este levantamento foi realizado em duas turmas de 5ª série de uma escola particular de Campinas, em novembro de 1986.

Pedi aos alunos que escrevessem o que entendiam por "fração" e "pretérito".

Transcrevo as respostas na sua íntegra, sem nenhuma interpretação.

Gostaria de esclarecer dois pontos :

- fração havia sido um assunto estudado por estas turmas durante todo o ano.
- nesta escola se ensina a conjugar verbos a partir da 3ª série primária.

Respostas dos alunos :

$$\text{FRAÇÃO} = n^{\circ} : n^{\circ} \frac{n^{\circ}}{n^{\circ}}$$

= conta que é usada que indica a parte do inteiro

= são metades de coisas

= uma soma

= é uma parte do inteiro

= fração é uma divisão

= é um conjunto de números se somando

= quer dizer quantas partes tem para dividir, é divisão

= uma parte de alguma coisa que foi dividida

= é a quinta parte de alguma coisa

= é o que representa uma divisão

= serve para representar quanto tirou ou pegou de um tanto de números

- FRAÇÃO = é o cálculo de alguma coisa
- = é uma parte de alguma coisa
- = conta usada para indicar a parte maior que o inteiro
- = divisão entre dois números
- = é uma divisão
- = $\frac{1}{9}$
- = fração de números, soma
- = $\frac{1}{2}$ que é igual a logarítimo do quociente a logarítimo do centímero
- = parte de um inteiro
- = é uma coisa dividida em para
- = divisão de um número
- = é a divisão de um número
- = a divisão entre os números
- = fração é feito para nós adquirirmos o resultado de uma conta
- = divisão de dois números
- = é a divisão entre o denominador e o divisor de uma fração
- = divisão
- = números
- = o numerador é o de cima, o denominador é o de baixo
- = eu dividi e peguei uma certa quantidade
- = é um número não inteiro
- = fração seria quebrar o que se divide para dividir
- = é a divisão de números quebrados, isto é, de restos
- = é quando queremos dividir alguma coisa sem dar inteiro para cada pessoa
- = divisão que fraciona, que divide, fracionado, dividido
- = um termo da matemática (certa forma de divisão)
- = é um tipo de uma divisão
- = divisão entre números

FRAÇÃO = representa uma divisão
 = soma
 = parte ou divisão de dois números
 = divisão
 = um inteiro que é dividido em partes
 = como nos números naturais não existem metade então criaram a fração
 = uma parte
 = é uma coisa que foi dividida tantas partes e pega tantas partes
 = é o mesmo que uma divisão
 = é a conta de vezes
 = é um número que é dividido por outro
 = é um tempo
 = parte de alguma coisa, ser dividido
 = fração é um traço $\frac{2}{5}$ que serve para simplificarmos alguma coisa.

PRETÉRITO = modo de julgar
 = uma sugestão
 = são palavras
 = passado
 = passado
 = passado
 = classificação de palavras, usado em português
 = passado, coisa que já passou
 = sinônimo de múmia
 = passado
 = passado
 = tempo de um verbo
 = passado
 = não sei

- PRETÉRITO = pretérito perfeito e imperfeito
- = passado que já passou
 - = pretérito são: presente, passado, futuro etc
 - = classificação das palavras tu, ele, nós, vós, eles
 - = passado
 - = o passado
 - = tempo do verbo
 - = passado, coisa que já aconteceu
 - = coisa que já aconteceu
 - = cemitério
 - = é o passado
 - = passado
 - = pretérito é antiguidade (passado)
 - = acho que é passado
 - = pelo que me parece, a palavra pretérito quer dizer,
passado ou alguma coisa parecida
 - = um tipo de lei
 - = significa alguma coisa que já aconteceu
 - = passado
 - = passado
 - = passado
 - = passado
 - = passado
 - = passado
 - = coisas passadas
 - = passado
 - = significa o que passa. O passado
 - = passado
 - = é o passado
 - = termo do português (pretérito perfeito, mais que
perfeito)
 - = passado, ex. pretérito perfeito
 - = é o que acontece no passado
 - = pretérito é aquilo que é usado no verbo

ANEXO 5

Uma metodologia usada com bastante convicção por parte das escolas é aquela sugerida pelos manuais de Estudos Sociais e que diz respeito á ordem em que as noções de geografia política devem ser assimiladas :

- 1º a cidade
- 2º o município
- 3º o estado
- 4º o país
- 5º os continentes

Tenho recebido com freqüência alunos entediados com este assunto. Insisti exaustivamente com um deles, menino, 3ª série, para que compreendesse estas questões. Apesar de todos os esforços ele se manteve incapaz de localizar o Estado de São Paulo no mapa, assim como não entendeu de fato o que queria dizer a palavra estado. No ano seguinte, 4ª série, manteve o mesmo desinteresse. Até que um dia, através de uma atividade lúdica, sua curiosidade aflorou. Nas cartas do supertrunfo que jogávamos (sobre caminhões) havia a bandeira do país de origem de cada caminhão, o que chamou sua atenção : " -- de onde será essa bandeira ? " Pegou com grande interesse o atlas, para identificar as bandeiras. Depois tentou localizar no mapa de parede os países a que pertenciam, que, por acaso, eram de continentes distintos. Identificou todos os continentes e, pela primeira vez em cinco meses, compreendeu onde ficava e de que países se compunha a América do Sul. A seguir pegou para montar um quebra-cabeça em madeira (mapa do Brasil) cujas peças eram os Estados brasileiros, com as regiões pintadas em cores diferentes. Aprendeu não só a localizar São Paulo, como compreendeu o que é uma divisão política e a que finalidade

des (administrativas) atende.

Este menino fez exatamente o caminho oposto ao sugerido pelo programa escolar. Seu ponto de partida foi um símbolo - a bandeira.

ANEXO 6

P., 12 anos, repetindo a 5ª série, dormiu na aula de português.

Este menino escrevia corretamente, fazia redações criativas e cheias de humor, tinha um interesse grande por história, política, relações internacionais. Gostava também de mecânica e eletricidade, queria entender suas leis, assim como desmontava aparelhos para consertar ou apenas para observar e montar novamente. Havia sido reprovado por não apresentar os trabalhos pedidos pela escola. Mesmo quando fazia as tarefas, as esquecia em casa.

Estava claro para mim que as atividades da escola não correspondiam a seus interesses (exceto história, cujas aulas apreciava muito).

Eu quis entender porque ele havia chegado ao extremo de dormir durante a aula. Procurei saber o que havia sido trabalhado em classe, naquele dia. Tratava-se de uma lenda indígena, muito simples, à qual deveriam reproduzir, ilustrando com desenhos.

Para mim era fácil entender sua resistência : P. apreciava trabalhar com textos mais avançados e gostava de responder a desafios.

Mas ele era repetente, tinha problemas demais na escola para que este seu potencial fosse percebido.

Sua atitude foi interpretada apenas como desinteresse, cuja causa deveria estar, segundo a orientadora, em seus problemas pessoais.

ANEXO 7

Exemplo de erro aparente

Uma menina aos 3.10 anos dizia para o observador : "-- Sabe quando eu entendi que o coelhinho da Páscoa só vai voltar depois do meu aniversário ? Quando eu tinha três anos". E ao dizer três anos mostrava com as duas mãos : 3 dedinhos em cada mão.

Um adulto que estava presente corrigiu : "-- Assim não é três, assim é seis. Três é assim" (escondendo-lhe uma das mãos).

Esta criança sabia perfeitamente indicar o nº 3; sabia mais : que 3 correspondia a 3 elementos. Ao mostrar 3 dedinhos ela não estava mostrando $3 + 3 = 6$. Aquele 3, mostrado 2 vezes era um "3 enfático". Assim como quando um locutor esportivo grita "gooooooooool! gooooooooool!", sem estar se referindo a mais de um gol. A ênfase ao 3 se devia á alegria da criança com mais uma aquisição : "eu entendi que o coelhinho da Páscoa só vai voltar depois do meu aniversário".

O que ela havia entendido, de forma ainda rudimentar, é que há uma seqüência temporal e alguns eventos se repetem periodicamente, como o aniversário e a Páscoa (coelhinho).

Exemplo de erro provisório

O erro provisório é muito comum na atividade de contar, tão apreciada pelas crianças pequenas.

A criança não domina ainda os nomes atribuí

dos aos numerais e os nomeia ou fora de ordem ou de forma inadequada.

Ex. 1 - um, oito, três, sete....., etc (conta subindo os degraus de uma escada, separando balas...).

Ex. 2 - quarenta e nove, quarenta e dez...

A rigor, os erros provisórios também são aparentes. No ex. 1 a denominação é incorreta, mas está certa a correspondência que a criança faz (em seqüência) de um nom (número) para cada elemento. No ex. 2 a denominação é também incorreta, se considerarmos que, convencionalmente, chamamos de cinquenta a $40 + 10$. Em francês, por exemplo, se denomina desta forma (parcelada) a números como

70 : soixante-dix : $60(+)$ 10

80 : quatre-vingts : $4(X)$ 20

90 : quatre-vingt-dix : $4(X)20(+)$ 10

ANEXO 8

SATÉLITE

Fim de tarde.
No céu plúmbeo
a Lua baça
Paira
Muito cosmograficamente
Satélite.

Desmetaforizada,
Desmitificada,
Despojada do velho segredo de melancolia,
Não é agora o golfão de cismas,
O astro dos loucos e dos enamorados.
Mas tão-somente
Satélite.

Ah Lua deste fim de tarde,
Demissinária de atribuições românticas,
Sem show para as disponibilidades sentimentais!

Fatigado de mais-valia
Gosto de ti assim:
Coisa em si,
Satélite.

Manuel Bandeira. Estrela da tarde.
In: - Poesia e prosa. Rio de Janeiro,
J. Aguilar, 1958, v. 1, p. 421.