ANITA LILIAN ZUPPO ABED

RECURSOS METAFÓRICOS

NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:

UM ESTUDO DE CASO

Universidade São Marcos

São Paulo – 2002

ANITA LILIAN ZUPPO ABED

RECURSOS METAFÓRICOS

NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, à banca examinadora da Universidade São Marcos, sob a orientação da Profª. Dra. Cleide Nébias.

Universidade São Marcos

São Paulo – 2002

RECURSOS METAFÓRICOS

NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM:

UM ESTUDO DE CASO

Anita Lilian Zuppo Abed

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Valdevino Soares de Oliveira

_____

Profa. Dra. Marisa Irene Siqueira Castanho

_____

Profa. Dra. Cleide Marly Nébias

Dissertação defendida e aprovada em: ___ / ___ /

AGRADECIMENTOS

À escola onde se deu a pesquisa, pelo carinho com que me receberam.

Aos alunos e ao professor, que me proporcionaram tão bela experiência para estudar.

A todo o corpo docente do programa de pós-graduação da São Marcos, professores que conseguem conciliar competência e seriedade com respeito e carinho.

Especialmente à Professora Cleide, pela sua cuidadosa orientação, ao Professor Valdevino e à Professora Marisa Irene, pelas valiosas colaborações.

Aos colegas de mestrado, especialmente os do Núcleo de Desenvolvimento, pelo companheirismo, pelas "dicas", por toda estrada que percorremos juntos.

À Fátima G. Cotton, que gentilmente elaborou a versão do resumo para o inglês.

À Professora Eloísa Quadros Fagali, pela amizade, carinho e confiança em meu trabalho, que hoje culmina nesta dissertação.

A todos os colegas do "Integração", pelo caminho que estamos construindo juntos.

À Rod, minha terapeuta, por ter me ajudado a voar do labirinto de minhas angústias.

A meus pais e meus irmãos, pelo ninho aconchegante e cheio de vida em que cresci.

A meu marido, pelo ninho que estamos construindo para nossa filha.

À Carolina, luz da minha vida, por ser essa filha maravilhosa... e também uma poetisa! Obrigada pela poesia.

Dedico esta dissertação

À alma poética

do ser humano

ABERTURA

"O sonho de Ícaro"

O céu que inspira,
nos faz sonhar,
nos torna Ícaros,
nos faz voar.

É o mesmo céu,
que nos abriga.
Que tira o peso da opressão,
nos faz agüentar a dura vida.

Céu de Ícaro, céu dos sonhos;
de Galileu, céu abrigo,
tira-nos deste mundo opressor
e dê à vida algum sentido.

Nos leva pra longe de tanta injustiça
e sobre este inferno nos fazes voar.
Me leva contigo, onde tudo é melhor,
me leva daqui que quero sonhar!

E, se como Ícaro e Galileu,
tiver eu que por ti morrer,
deixo aos que ficam a minha história,
pois parte de ti eu hei de ser!

E sendo este o fim, digo:
- Meu objetivo eu alcancei!
Pois como Ícaro eu tive um sonho,
e fui atrás... realizei...

(composta durante o projeto "Sonho de Ícaro", outubro de 2001)

ABED, Anita Lilian Zuppo. *Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso.* São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. 197p.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização intencional de recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem, a partir dos novos paradigmas da pós-modernidade. Minha hipótese inicial era de que a metáfora se mostraria como um facilitador para uma compreensão mais integrada do objeto do conhecimento, colaborando com a possibilidade de se articular várias dimensões do saber humano, inclusive no que concerne à subjetividade e à singularidade da experiência de vida de cada um.

Para desenvolvê-lo realizei uma pesquisa qualitativa. A unidade social pesquisada é uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola particular de São Paulo, na disciplina de História. O professor vem desenvolvendo, em suas aulas regulares, alguns projetos nos quais utiliza recursos metafóricos. Esta pesquisa centrou a sua análise nas aulas em que o professor utilizou o mito "Sonho de Icaro" e a música "Tendo a lua" (Herbet Vianna) para o estudo do nascimento da Idade Moderna.

Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: gravações das aulas em vídeo, realizadas pela pesquisadora; entrevistas semi-estruturadas com a direção da escola, o professor e os alunos; produções gráficas (desenhos e textos) realizadas pelos alunos no transcorrer das aulas.

A análise dos dados se deu a partir dos referenciais teóricos de Morin e Kincheloe, (pós-modernidade), de Wallon (o psiquismo humano e a construção do conhecimento) e de Paul Ricoeur e Ted Cohen (a metáfora). A análise realizada indicou que a utilização da metáfora configurou um espaço de discussão e de reflexão, em sala de aula, em que os alunos foram construindo articulações entre as suas experiências de vida, as suas impressões e opiniões subjetivas e o conhecimento dos fatos históricos. Além disso, promoveu um maior envolvimento dos alunos em sua participação nas aulas, apontando para uma possível função de suporte do recurso metafórico para o processo de retenção e de atribuição de sentido ao conteúdo estudado.

ABED, Anita Lilian Zuppo. *Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso.* São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. 197p.

ABSTRACT

This study has as its objective the analysis of the intentional utilization of metaphoric resources, form new paradigms of Post-modernity. My initial hypothesis was that the metaphor would show itself as a facilitator for a more integrated understanding of the knowledge object, collaborating with the possibility of articulating various dimensions of human knowledge, including what concerns the singularity and the experiences of each of us.

To develop it I realized a qualitative research. The social unit researched is a first year classroom in a private high school in São Paulo teaching history. The teacher has been developing, in his regular classes, projects in which are used metaphorical resources. This research analyses the classes where the teacher used the myth "The dream or Icarus" and the music "Tendo a Lua", of Herbert Vianna, to study the birth or the Modern Age.

The datum was collected in the following way: video recordings of classes, semi structured interviews with the school directors, pupils and the teacher, graph designs and texts carried out by the pupils during the course of the lessons.

The datum analysis was made on the basis of theoretical references or Morin and Kincheloe (post-modernity), of Wallon (human psyche and the construction of knowledge) and of Paul Ricoeur and Ted Cohen (the metaphor). The analysis carried out indicated the use of metaphoric configurations giving space to discussion and thought in the classroom, in which the pupils were articulating between their life experiences, their subjective impressions and opinions and the historical knowledge. Apart from this, there was a greater involvement of the students in class participation. This indicates to a possible use of metaphorical resources for the process of retention and attribution of the meaning of the content studied.

SUMÁRIO

Introdução 01

I A Pós-modernidade e o pensamento complexo 08
A crise da Modernidade 08
A Pós-modernidade 12
O pensamento complexo pós-formal e a Educação 16

II Desenvolvimento humano e aprendizagem 28
Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento 30
Os campos funcionais da afetividade e da inteligência 34
Linguagem e pensamento 39
A fase da adolescência e o papel da escola 43

III A metáfora 51
Metáfora: transporte e semelhança 51
Dizer o indizível 54
O cultivo da intimidade 57
Metáfora: cognição, imaginação e sentimento 59

IV Método 65
Modalidade de pesquisa 65
Caracterização da escola 68
A classe 73
O professor Marcos 73
O desenvolvimento do projeto "Sonho de Ícaro" 75
As categorias de análise 76

V Análise dos dados 78
A metáfora e o trânsito entre diferentes dimensões 80
1. Os elementos de aproximação: Sonho de Ìcaro e Modernidade 80
2. Entre a fantasia e a reflexão 82
3. Entre a afetividade e a inteligência 83
A metáfora e o cultivo da intimidade 85
A metáfora e a esquematização de um novo conhecimento 87
A metáfora, a imaginação e a consciência histórica 90
A metáfora como criação de marcas de referência 93
A metáfora como recurso de ampliação do conhecimento 95

Considerações Finais 98

Referências Bibliográficas 102

Anexos
1. O terreno onde nasceu o projeto: o núcleo “Integração” 107
2. O primeiro contato com os alunos 116
3. Relato das aulas do projeto “Sonho de Ícaro”
    Primeira aula 119
    Segunda aula 123
    Terceira aula 128
    Quarta aula 132
4. Transcrição integral da primeira aula do projeto 143
5. Desenho explorado na segunda aula 158
6. Textos lidos na quarta aula 160
7. Imagens e textos produzidos pelos alunos 169

Encerramento 197

INTRODUÇÃO

"A linguagem metafórica sob o olhar da pós-modernidade": foi assim que batizei, inicialmente, meu tema de pesquisa. Quero compreender como é possível articular, no processo ensino aprendizagem, estas duas questões: de um lado, a *metáfora*, uma figura de linguagem na qual as palavras são usadas para designar outras coisas que não são elas mesmas, por analogias ou semelhanças; de outro lado, a *pós-modernidade*, o pensamento contemporâneo que vem se contrapor ao pensamento fragmentado e reducionista da era Moderna, buscando o resgate da complexidade.

O meu interesse pela questão da metáfora é recente, mas as minhas inquietações epistemológicas, que hoje desembocam no interesse pela pós-modernidade, já me acompanham de longa data. Quando eu estava iniciando o 2º ano da faculdade (nos idos de 1978, com apenas 18 anos de idade), entrei em contato, pela primeira vez, com uma concepção de Ciência diferente daquela estudada durante o colégio. A disciplina chamava-se "Processos Cognitivos em Psicologia Social" e o professor falava que a realidade era como um "cubo" (eis a Metáfora!), que só poderia se apresentar ao observador de forma parcial: não importa onde o sujeito se coloque, a sua visão do cubo *sempre será parcial*, pois não é possível enxergar todo o cubo ao mesmo tempo. E mais, dizia ele: a posição a partir da qual o observador se coloca para olhar o cubo vai delimitar as faces que a ele se mostram e as faces que dele se escondem. E, acima de tudo, UM LADO DO CUBO NÃO É O CUBO! Por mais que se aprofunde e se detalhe essa faceta, ela permanece apenas uma faceta, e como tal deve ser encarada. A busca de se resgatar o "cubo" (ou seja, o fenômeno), passa necessariamente pela relativização dos olhares parciais, pelo *movimento de recomposição* do cubo *através do movimento do olhar*, buscando reconstruir as interligações dessas descobertas parciais, reconstruindo as arestas, os vértices, localizando o posicionamento de cada face estudada em relação ao todo maior, que é o "cubo".

Foi dessa forma que passei pela angústia de ver derrubado o "Castelo do Saber", daquele saber indiscutível, personificado pelos professores e pelos pais, que garante certezas e responde às inquietações, fazendo-as desaparecer. Derrubar o "Castelo" acorda o Espírito, traz de volta as inquietações, as indagações, as inseguranças. Por outro lado, abre novas perspectivas, de uma amplitude e complexidade absolutamente fascinantes!

Especialmente quando estamos nos referindo às Ciências Humanas, em que sujeito e objeto de conhecimento coincidem, fazendo surgir a questão da objetivação do Ser Humano, da possibilidade do Homem desvendar a realidade de si mesmo. O Homem simultaneamente sujeito e objeto da Ciência.

Tanto nas construções teóricas – durante a faculdade e depois dela – como na atuação profissional (como Psicóloga Clínica, como professora particular e posteriormente como Psicopedagoga), permaneceu sempre esse posicionamento: a busca de uma compreensão integrada do fenômeno humano, a preocupação em "recompor o cubo".

Quando apresentei a Monografia para a conclusão da Pós-graduação em Psicopedagogia na PUC-SP, discuti, na introdução, a metáfora do "cubo". A argüidora colocou-me outra metáfora para representar o fenômeno: o "prisma", que é multifacetado, não se esgotando em um número finito e reduzido de lados, como o cubo. Acrescento, então, à metáfora do prisma, mais um elemento: sabemos que um prisma vai se refletir de modo diferente, dependendo do tipo de luz que nele incide e do ângulo de sua incidência. Da mesma forma, o fenômeno também se apresentará já configurado pelas características daquele que o olha, das tonalidades de luz que compõem o seu olhar, da distância de seu lugar em relação ao objeto e do ângulo de incidência que seu raio de luz lança sobre o prisma. (Eis mais metáforas!)

Localizo a preocupação teórica com a metáfora a partir de minha entrada no "Núcleo Psicopedagógico Integração", coordenado pela Professora Doutora Eloísa Quadros Fagali, onde se desenvolvem projetos em Psicopedagogia Institucional numa abordagem apoiada no pensamento pós-moderno. Em 2000, lançamos o livro "As múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade", no qual apresentamos e sistematizamos nosso trabalho. Nele, há uma primeira parte em que se dá sustentação teórica e epistemológica à abordagem e uma segunda parte onde são relatadas experiências, refletindo-se sobre elas. Escrevi dois capítulos da fundamentação teórica, que me levaram a aprofundar, entre outros, estes conteúdos que estarei discutindo nesta pesquisa: a complexidade e o pensamento pós-formal. Alguns autores que pesquisei foram especialmente significativos: Joe Kincheloe, Laerthe Abreu Jr. e Edgar Morin.

A perspectiva Pós-moderna da complexidade vem se contrapor à fragmentação e ao reducionismo da Ciência Moderna. Nascida da necessidade de garantir verdades e certezas que permitissem o controle da natureza pelo Homem, surgida pela catástrofe da peste negra na Europa do final da Idade Média, que dizimou um quarto da população, o modelo da Ciência Moderna fundou-se na separação epistemológica entre aquele que conhece e o objeto a ser conhecido que, para tanto, deveria ser reduzido a pequenas partes constituintes. Dessa forma, ficariam garantidas a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico, que adquiriria, assim, o status de único conhecimento válido.

Na Pós-modernidade, pensa-se sempre num inter-jogo complexo de fatores, que nunca podem ser compreendidos descontextualizados, pois são *constituídos* nesse inter-jogo, simultaneamente formam e são formados nele, em processos incessantemente dinâmicos, históricos, inacabados. Inquieta-me pensar: até que ponto o pensamento lógico, com suas leis lineares e suas certezas, é capaz de capturar o sentido do pensamento complexo? Será que não se faz necessária a mediação de um outro tipo de linguagem, que traduza as incertezas, os movimentos históricos de constante construção e reconstrução de sentidos, de convívio dialético das contradições e do caos? Não será a Metáfora uma resposta possível, já que é capaz de, simultaneamente, capturar pelas semelhanças e ampliar pelas diferenças?

> *A metáfora (...) é um indicador de abertura do texto ou do pensamento a diversas interpretações ou reinterpretações (...). A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, freqüentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer* (Morin, 2001: 91-92)

O uso da metáfora como mediação para a compreensão de conceitos tem se apresentado também na prática clínica psicopedagógica, atendendo crianças e adolescentes que, por algum motivo, não estão se dando bem em sua vida escolar. Tenho observado, em muitos clientes, o quanto muitas vezes se mostra ineficaz insistir numa construção ou explicação lógica e racional para um determinado conceito. Entretanto, ao ser trabalhado através de outras linguagens, como por exemplo a criação de imagens artísticas ou a busca de relações metafóricas, não só os conceitos passam a ser apropriados logicamente por esses clientes, como também se torna possível, para eles, resgatar e atribuir sentidos mais

amplos ao conceito, associando a aspectos de suas vidas, de outras disciplinas e de outros saberes.

Outro fato importante na história do interesse por esse tema diz respeito à minha atividade docente. Venho lecionando no curso de Pós-graduação latu sensu em Psicopedagogia na PUC-SP e nos cursos de Formação em Psicopedagogia mantidos pelo Instituto Sedes Sapientiae. Um dos assuntos que abordo é, justamente, uma introdução ao Pensamento Pós-formal e as suas implicações na Psicopedagogia. Utilizo-me, para essas aulas, de um texto, elaborado pela professora Eloísa Quadros Fagali, em que se tecem considerações acerca do construtivismo crítico e das características do pensamento Pós-formal a partir das reflexões de Kincheloe (1997)[1]. A dinâmica em sala de aula se dá da seguinte forma: após uma aula expositiva, em que contextualizo o tema na História das Ciências, divido a classe em 5 (cinco) grupos, de modo que cada um deles fica responsável por três dos 15 itens que compõem os aspectos do pensamento pós-formal apontados por Kincheloe. Cabe ressaltar que eles não tiveram qualquer contato antecipado com o texto e que são orientados a ler apenas os itens que lhes couberam. Peço que os discutam, procurando relacioná-los, por associações livres, com filmes, poesias, livros, lembranças de cenas de suas vidas, etc. Ou seja, *peço analogias, peço relações metafóricas*. Em seguida, cada grupo apresenta a sua parte e a discussão vai seguindo numa espiral, relacionando-se todas as produções, construindo-se no grupo, apoiados pelas analogias, os conceitos em questão. Vejo meus alunos – adultos e pós-graduandos – sendo beneficiados pelas metáforas em sua aprendizagem.

Essa trajetória teórico-profissional, mais o meu processo pessoal de me ver utilizando cada vez mais as metáforas para elaborar e transmitir minhas idéias, transitando mais e mais entre o pensamento que se estrutura através da lógica e a criação de analogias na construção do conhecimento, formaram a gênese do meu interesse nesse tema de pesquisa.

A partir de todo o exposto, muitos questionamentos se colocam:

[1] Serão apresentadas no capítulo 1.

Será que o pensamento por analogias, sejam elas metáforas verbais ou imagéticas, pode ser mediador no processo de aprendizagem? Talvez uma possibilidade de captação de algo que se apresenta ainda como virtual, como um possível vir a ser?

Quanto menos linear e mais complexa a reflexão, mais a metáfora ajuda a compreender, ampliar e expor o que se está pensando. Será que isso acontece com todos?

Será que é possível desenvolver o pensar por analogia nas crianças? (ou no ser humano?) Como a prática educacional pode criar condições, ou organizar situações de aprendizagem, que favoreçam o desenvolvimento desse tipo de pensamento no aprendiz?

Podemos considerar o pensamento lógico formal e o pensamento por analogias, ou por metáforas, como dois níveis de raciocínio? Dois níveis de raciocínio complementares, passíveis de serem integrados, cada um colaborando com uma dimensão do processo de construção do conhecimento? O analógico captando essências, provocando novos questionamentos, novas possibilidades de ampliações; o lógico possibilitando imprimir uma organização, um encadeamento racional. O analógico dando acesso ao universo embrionário e efervescente do "caos", na plenitude de sua riqueza; o lógico dando acesso às estradas e caminhos que fazem nascer, desse caos, novas ordens. Um abrindo, outro fechando, sístole e diástole do coração a pulsar, coração que necessita igualmente dos dois movimentos para permanecer vivo.

Até que ponto o desenvolvimento do pensamento lógico-científico, na era Moderna pós-iluminista, estava ligado às transformações sócio-econômicas vividas naquela época, a partir do nascimento do capitalismo, e que hoje, mergulhados que estamos no nascimento de uma nova ordem social, não estaremos talvez diante de uma nova necessidade de pensamento, que seria justamente possibilitado pela metáfora?

Seria a metáfora um recurso de linguagem facilitador para a construção do conhecimento, tendo em vista a concepção de "pensamento complexo", sustentada por Edgar Morin, a partir dos novos paradigmas da pós-modernidade?

São muitos questionamentos, para mim absolutamente fascinantes. Esta pesquisa não pretende, obviamente, buscar tantas respostas. Há necessidade de se fechar o foco,

porém, coerentemente com os pressupostos epistemológicos da pós-modernidade, sem jamais se perder de vista a rede complexa de questões onde esse foco se insere.

O presente estudo tem como objetivo analisar a utilização intencional de recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem, a partir da concepção de conhecimento complexo, tendo em vista ser ela uma figura de linguagem que, ao aproximar idéias através de analogias ou semelhanças, pode contribuir para uma melhor compreensão, apropriação, ampliação e contextualização do saber. Tenho como hipótese que a exploração dos recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem se mostrará como um facilitador para uma compreensão mais integrada do objeto do conhecimento, possibilitando a articulação de várias dimensões do conhecimento humano, inclusive a subjetividade e particularidade da experiência de vida de cada um.

Para a realização do estudo, desenvolvo uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A unidade social pesquisada é uma sala de aula do Ensino Médio, em uma escola particular de São Paulo, na disciplina de História. O professor vem desenvolvendo, em algumas unidades didáticas, projetos nos quais utiliza recursos metafóricos. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: observações em sala de aula, documentadas através de filmagem, realizada pela pesquisadora; entrevistas semi-dirigidas com a direção da escola, com o professor e com os alunos; produções gráficas (desenhos e textos) realizadas pelos alunos no transcorrer das aulas.

A análise dos dados se dá a partir dos referenciais teóricos de Morin e Kincheloe, no que concerne à Pós-modernidade, e nas contribuições de Wallon, no que se refere à compreensão do psiquismo humano e da construção do conhecimento. Os autores a embasar a discussão sobre a metáfora, enquanto figura de linguagem, são Ted Cohen e Paul Ricoeur.

Os capítulos iniciais são dedicados à apresentação dos eixos teóricos: no primeiro, a pós-modernidade, refletindo sobre o nascimento e crise da ciência moderna e sobre os fundamentos do paradigma pós-moderno da complexidade e suas implicações na Educação; no segundo, a psicogenética walloniana, especialmente no que diz respeito aos campos funcionais da afetividade e da inteligência, à linguagem, à adolescência e ao papel

da escola; no terceiro, a metáfora, explorando suas bases de transporte e semelhança e suas funções afetivas, cognitivas e vinculares.

O quarto capítulo apresenta o método: a modalidade de pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta dos dados; a classe, o professor e a escola em que a pesquisa foi realizada; o desenrolar do projeto "sonho de Ícaro". O quinto capítulo traz a análise dos dados e é seguido das considerações finais. Nos anexos, há uma pormenorização de toda a trajetória realizada: o Núcleo Integração, "terreno" de onde emerge o projeto; a forma como surgiu a possibilidade de se realizar a pesquisa nessa escola, com essa classe, no transcorrer desse projeto; a descrição do meu primeiro contato com os alunos; o relato cronológico das aulas e a transcrição literal da primeira aula (que foi incluída com o intuito de se tentar retratar a tessitura emocional em que as aulas se deram). Também se encontram, nos anexos, textos e desenhos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO I: A PÓS-MODERNIDADE E O PENSAMENTO COMPLEXO

> *Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (Morin, 2001:13).*

Neste capítulo, reflito sobre o paradigma Pós-moderno, a partir das contribuições de Edgar Morin, Joe Kincheloe e Laerthe Abreu Júnior, que busca resgatar a complexidade dos fenômenos, que simultaneamente constituem e são constituídos em um interjogo dinâmico de inter-relações e interdependência.

A CRISE DA MODERNIDADE

Para pensarmos o paradigma Pós-moderno da complexidade, temos que nos remeter ao paradigma da Modernidade, que norteou a Ciência da era pós-iluminista. Na verdade, temos que voltar no tempo, à Idade Média... ou retroceder ainda mais e pensar nos primórdios da civilização humana. Ao lançarmos nosso olhar para a história do Homem, vemos que a ânsia pelo conhecimento sempre norteou nossa relação com o mundo. Desde a manufatura dos mais primitivos instrumentos de caça, na pré-história, passando pelas mais variadas organizações sociais e pelos diversos sistemas conceituais já concebidos pelo Homem, poderíamos dizer que uma marca de nossa espécie é essa busca humana pelo conhecimento. Querendo entender o que se passa na sua interação com o meio ambiente, querendo acumular e transmitir seus conhecimentos às gerações futuras, a raça humana desenvolve a linguagem, veículo pelo qual estrutura e configura o seu saber.

O nascimento do pensamento moderno relaciona-se com o final da Idade Média. Durante séculos, a sociedade ocidental européia organizou-se em um sistema feudal, com características de fechamento em si mesma e praticamente nenhuma mobilidade social. A sociedade medieval permanecia rígida em sua organização interna... o conhecimento também! No pensamento medieval, há uma instalação teológica das explicações das coisas:

as respostas consideradas como válidas são aquelas pregadas pela Igreja, representando a Verdade de Deus, que é incontestável e absoluta. O aprisionamento na "Verdade Divina" atinge o seu ápice na Inquisição, em que qualquer idéia diferente é considerada heresia e o herege é queimado na fogueira.

A organização medieval foi ruindo, entrando em colapso... o conhecimento instalado do divino também! A catástrofe da peste negra, que assolou a Europa no final da Idade Média e dizimou, em poucos anos, cerca de um quarto da população (há livros que chegam a falar em um terço!), trouxe à tona a premência de uma necessidade de sobrevivência para o Homem. A explicação teológica não estava dando conta desta realidade ameaçadora, que avançava avassaladoramente. A raça humana corria risco de extinção: era preciso conter a Peste, era preciso entender e controlar a Natureza, colocá-la a serviço do Homem, ou sucumbiríamos.

Uma nova organização social vai nascendo... Vai se estruturando uma nova forma de se pensar e de se conceber o que é conhecimento, mais precisamente o que deve ser considerado como conhecimento válido. Surge a Ciência Moderna, com a grandiosa tarefa de "tirar o fogo dos deuses e entregá-lo à humanidade" (como no mito de Prometeu). O saber saía do âmbito do divino e se instalava no âmbito do científico. Para competir com Deus e com todo o poder da igreja, a Ciência Moderna nascia imbuída da necessidade de garantir verdades, de ser absoluta e incontestável.

> *Este controle, **pensava**-se, era possível a partir da separação epistemológica entre aquele que conhece e aquilo que deve ser conhecido. Esta separação, **pensava**-se, garantiria a neutralidade e objetividade do conhecimento, uma vez que o conhecedor era posto, com sua metodologia científica, acima do mundo a se conhecer, imune aos valores, opiniões e "pré-conceitos" de seu contexto histórico e social* (Abed, 2001: 62).[1]

A Ciência Moderna teve, portanto, seu papel histórico de libertar o Homem das concepções teológicas da Idade Média, traçando novos caminhos para a construção do

[1] Grifos no original

conhecimento. Segundo Morin (2000a), a Ciência Moderna edificou-se sobre três pilares: da separação sujeito/objeto, do universo ordenado e da supremacia da razão.

A cisão entre sujeito e objeto, levada a cabo por esse paradigma científico, desencadeia uma série de cisões, com repercussões em diversos âmbitos da organização do pensamento ocidental. Vejamos.

Determinam-se dois campos de conhecimento totalmente separados: por um lado, o conhecimento filosófico, que lida com as questões do Sujeito - o Espírito, a Moral, a Ética, a Consciência; por outro lado, o conhecimento científico, que lida com a matéria, com a objetividade da realidade externa. Assim, consolidam-se, na nossa história, uma Filosofia auto-reflexiva, do Homem que por si só tenta conhecer-se, e uma ciência sem consciência, que não reflete sobre o seu próprio fazer, que não se responsabiliza pelos destinos de sua produção. Problema sério em um planeta capaz de se autodestruir graças ao avanço tecnológico decorrente das descobertas científicas!

A cultura se parte em dois blocos: a cultura humanística e a cultura científica. A primeira enfrenta as grandes interrogações humanas, favorece a reflexão e a integração pessoal dos conhecimentos; a segunda fragmenta as áreas do conhecimento e mergulha na descrição dos detalhes dos pedaços isolados, acarretando o acumulo de informações - *"parcelas dispersas de saber"* (Morin, 2001: 16). O conhecimento fica perdido, afogado em meio a tanta informação, impossibilitando que se organizem e que se relacionem em seus contextos. As questões humanas ficam esvaziadas das conquistas científicas, enquanto que estas últimas se tornam tecnicistas, esvaziadas de sentido humano. Sitiadas em seus reinos, uma cultura não valoriza a outra: *"O mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético. (...) O mundo das humanidades vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores."* (Morin, 2001:18)

Pelo paradigma da modernidade, a noção de "ordem universal" pressupõe uma concepção determinista e mecanicista do mundo. A ordem está dada na realidade, e cabe ao

cientista desvendá-la. A desordem é considerada como uma ignorância momentânea da Ciência: por trás da desordem, existe uma ordem a ser descoberta. No paradigma da pós-modernidade, *"...o pensamento complexo, longe de substituir a idéia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização."* (Morin, 2000a:199)

Pelo princípio cartesiano de separabilidade, é preciso decompor os elementos de um problema em unidades mais simples e garantir a neutralidade do observador para se chegar à realidade objetiva. Por trás desse pilar da ciência clássica, está a noção de que o real é formado por "tijolos" menores que se mantêm intactos ao serem recortados, permitindo assim que sejam estudados de forma isolada. Não estão presentes as noções de interações ou de contexto: o real é uma soma simples de seus elementos constituintes. O outro aspecto da separabilidade, a disjunção entre o observador e a sua observação, carrega em si a crença em um observador que é neutro, atemporal e acultural, totalmente despojado de subjetividade, de valores e de ideologia, capaz de apreender uma realidade que também é atemporal, totalmente externa e objetiva. Já na pós-modernidade, *"...o pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade".* (Morin, 2000a: 200)

O terceiro pilar da ciência clássica, o da supremacia da razão, repousa na lógica formal como caminho único para a construção de conhecimento válido. Seus princípios são a indução (chegar a leis gerais por exemplos particulares), a dedução (explicar o particular através da aplicação das leis gerais) e a identidade (a rejeição das contradições). Pressupõe novamente a noção de um universo regido por leis gerais e imutáveis, ordenado e passível de previsibilidade, captável por um cientista que se despoja de sua condição humana e garante a certeza através da razão neutra e absoluta. Já na pós-modernidade *"...o pensamento complexo convoca não ao abandono dessa lógica, mas a uma combinação dialógica entre a sua utilização, segmento por segmento, e a sua transgressão nos buracos negros onde ela pára de ser operacional."* (Morin, 2000a: 201)

A palavra *complexus* significa, originalmente, *"aquilo que é tecido junto"*. Não se trata, como bem mostram as citações acima, de negar a ordem, de negar a lógica formal ou de negar a separabilidade – e todo o conhecimento e avanço tecnológico que se construiu e ainda se constrói sobre o edifício da Ciência Clássica – mas de resgatar o tecido dinâmico constituído e constituinte de certezas com incertezas, de identidades com contradições, apreendidas através do raciocínio lógico formal integrado a outras formas de se processar conhecimento. *"O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir".* (Morin, 2000a: 209)

A PÓS-MODERNIDADE

> *Para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento* (Morin, 2001:25).

O debate sobre a pós-modernidade floresce em vários âmbitos do discurso acadêmico: na Física, com a teoria do caos, na Matemática, com os fractais, na Biologia, com as teorias ecossistêmicas, e tantos outros. Especialmente na filosofia e nas ciências humanas, e também nas artes, na arquitetura, na literatura, no cinema, no teatro, a crítica pós-moderna ao reducionismo do pensamento moderno se faz presente, em busca de novas possibilidades de construções teóricas e culturais.

> *Historicamente, estamos realizando a passagem da Modernidade à Pós-modernidade e nos encontramos em uma transição ora fácil, ora difícil de reconhecer. Não polemizo com os que consideram que apenas vivemos uma crise da Modernidade, porque me parece haver sinais suficientes de uma travessia de épocas. No entanto, considero que essas travessias não se dão da mesma maneira ao logo da história humana e que a passagem à Pós-modernidade possui uma ambigüidade que lhe é própria e lhe é dada por seu caráter desconstrutivo. Em termos bastante simples e diretos, a Pós-modernidade é uma desconstrução da Modernidade, e não uma contraposição (...) o que dá lugar a novas experiências e a diferentes formas de pensamento* (Zajdsznajder, 1999: 15).

Para levar a cabo a reforma do pensamento em direção ao pensamento complexo, com o propósito de simultaneamente distinguir, reunir, contextualizar, globalizar e revelar os desafios da incerteza, Morin (2000a) propõe sete princípios guias, que são complementares e interdependentes. São eles:

1. *O princípio sistêmico ou organizacional.* A idéia sistêmica, em oposição à reducionista, de que o todo é mais do que a simples soma das partes, pois a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às suas partes constituintes. *"Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes (...) de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade..."* (Morin, 2001: 25);

2. *O princípio "hologramático".* Traz a idéia de que o todo está, de certa forma, presente em cada parte constituinte; na holografia, cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado. *"À maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, inclusive seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana..."* (Morin, 2001: 41);

3. *O princípio do círculo retroativo.* Rompendo com a relação linear de causa → efeito, permite pensar na circularidade causal dos processos auto-reguladores, em que a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, num sistema complexo compreendido como um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações. *"Esse mecanismo de regulagem permite a autonomia de um sistema (...). O círculo de retroação (ou feedback) permite, sob forma negativa, reduzir o desvio e desse modo estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador..."* (Morin, 2000a : 210);

4. *O princípio do círculo recursivo*. Ampliando a noção anterior de auto-regulação, os sistemas são também autoprodutores e auto-organizadores, num círculo gerador em

que os produtos e os efeitos são também produtores e causadores daquilo que os produz. *"Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e pelas suas interações, mas a sociedade, enquanto emergente, produz a humanidade desses indivíduos, trazendo-lhes a linguagem e a cultura"* (Morin, 2000a: 210);

5. *O princípio da auto-eco-organização: autonomia e dependência.* Na auto-organização dos sistemas, sua autonomia é inseparável de sua dependência em relação aos sistemas maiores em que estão inseridos. *"Os objetos da ecologia são as interlocuções que existem no seio de um ecossistema entre os constituintes (...) as interações formando sistemas (...) ecossistemas ligados aos ecossistemas mais vastos, ecossistemas em ecossistemas..."* (Morin: 2000a: 35) ;

6. *O princípio dialógico.* Por esse princípio, o pensamento complexo assume dialogicamente termos que tendem a se excluir mutuamente, reunindo idéias ou noções que são simultaneamente antagônicas e indissociáveis. *"O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/ concorrente/antagônica) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado"* (Morin, 1999: 122);

7. *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.* Devemos ter em mente que todo conhecimento é uma reconstrução realizada por um humano inserido em uma dada cultura, em um dado espaço e um dado tempo. *"Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos"* (Morin, 2001: 24).

Em síntese, nas palavras do próprio Morin...

> *Esses são alguns dos princípios que guiam as marchas cognitivas do pensamento complexo. Não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que*

> *elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Do mesmo modo, ela utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece seus limites, e sabe que, em certos casos, é preciso transgredi-los. Não se trata, pois, de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los numa concepção mais rica. Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência, que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo (Morin, 2000a: 212).*

O cenário da complexidade é de ruptura ideológica. Não é uma reforma programática, mas uma transformação no olhar, na forma de ver a realidade. É uma ruptura política, um movimento de saída da dominação da cultura européia, sustentada pelo cientificismo da verdade única, em direção ao diálogo democrático entre os diversos pontos de vista, entre as diversas culturas. Está subjacente à pretensão de verdade única da ciência moderna uma ideologia de exclusão: exclusão de outras formas de se conceber o mundo, de se apreender e de atribuir significado aos fenômenos, de expressar e de processar conhecimento. *"Complexidade não tem a ver com complicação e sim com o problema de se pensar monoliticamente sobre um tema cheio de imbricações e interpretações multifacetárias...*" (Abreu Jr., 1996: 80).

O paradigma pós-moderno se reveste de uma ética da diversidade, de uma perspectiva inclusiva no convívio entre as culturas em que o respeito, a solidariedade e a cooperação mútuos resgatam e valorizam o poder criativo da humanidade, expresso pela sua diversidade cultural. Conclama a dialética, o diálogo das oposições: a ordem e o caos; o uno e o múltiplo; a razão e a emoção; a ciência, a filosofia e a arte; o Homem, a sociedade e a natureza... O reconhecimento da pluralidade recoloca o Homem em sua dimensão de humanidade, ou como diria Morin (2000b: 58), reintegra o *homo sapiens* ao *homo demens*, o *homo faber* ao *homo ludens*, o *homo empiricus* ao *homo imaginarius*, o *homo economicus*

ao homo consumans, o *homo prosaicus* ao *homo poeticus*[2]... Nossa espécie deveria ser rebatizada: de *"Homo sapiens"* para *"Homo complexus"!*

O PENSAMENTO COMPLEXO PÓS-FORMAL E A EDUCAÇÃO

> *Promover o encontro verdadeiro entre Homem, Sociedade e Natureza é o desafio da complexidade do conhecimento. Compartilhar esse conhecimento entre as pessoas é o desafio da educação* (Abreu Jr., 1996: 187).

O pensamento complexo resgata as duplicidades do pensamento e do conhecimento. Morin (1999) identifica dois modos de pensamento, antagônicos e complementares entre si: o pensamento "empírico/técnico/racional" e o pensamento "simbólico/mitológico/mágico". Esse autor define pensamento como *"o modo superior das atividades organizadoras do espírito que, na, por e através da linguagem, constitui a sua concepção do real e do mundo"* (Morin, 1999: 186). Os dois pensamentos relacionam-se e conjugam-se um com o outro. O primeiro dissocia, analisa, busca o isolamento e o uso técnico-instrumental das coisas, a objetividade, as leis gerais, através de um forte controle lógico e do empírico exterior. Seu objetivo é a explicação. O segundo associa, relaciona, sintetiza, busca a dimensão humana, a subjetividade, a singularidade, através de um forte controle analógico (metafórico) e da vivência interior. Seu objetivo é a compreensão. Explicação e compreensão estão dialeticamente interligadas numa relação complexa, ou seja, são simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas.

> *A compreensão move-se principalmente nas esferas do concreto, do analógico, da intuição global, do subjetivo. A explicação move-se principalmente nas esferas do abstrato, do lógico, do analítico, do objetivo. A compreensão compreende em função de transferências projetivas/ identificatórias. A explicação explica em razão da pertinência lógico-empírica de suas demonstrações. Enquanto compreender significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, 'explicar' é situar um objeto ou um acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade,*

[2] Sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético.

> *finalidade (...) enquanto a explicação introduz em todos os fenômenos as determinações, regras, mecanismos, estruturas de organização, a compreensão reconstitui-nos os seres, os indivíduos, os sujeitos vivos* (Morin, 1999: 181-183).

Fagali (2001b: 30) constrói um quadro comparativo muito interessante, a partir do referencial de Morin, propondo uma "dança" que leve à articulação dialética desse dois pólos que, embora contrários, são como duas faces da mesma moeda, integrantes indissociáveis do mesmo movimento. *"Compreensão e explicação podem e devem controlar-se, completar-se (sem contudo eliminar os seus antagonismos) e remeter-se uma à outra num círculo construtivo do conhecimento"* (Morin, 1999: 184). Reproduzo esse quadro a seguir:

Pensamento lógico-empírico	**Pensamento relacional-metafórico-simbólico**
• Busca da objetividade	• Enfoque na subjetividade
• Explicação, com sistematização do conhecimento	• Compreensão: empatia, identificações, projeções
• Linearidade no pensar	• Simultaneidade no pensar
• Movimento unidirecional	• Movimento circular recorrente
• Abstração	• Concretização
• Percepção pontual (local)	• Percepção relacional (parte/todo)
• Análise	• Síntese
• Definições classificatórias	• Simbolização: analogia, metáfora
• Busca da certeza	• Diálogo com a incerteza
• Coerência	• Contradição
• Tendência a fechar, convergir	• Tendência a abrir, divergir

A analogia, a metáfora e o mito são alguns dos aspectos do pensamento simbólico/mitológico/mágico. *"O conhecimento por analogia é um conhecimento do semelhante pelo semelhante que detecta, utiliza, produz similitudes de modo a identificar*

os objetos ou fenômenos que percebe ou concebe" (Morin, 1999: 169). Para esse autor, a organização do conhecimento humano necessita de uma dialógica cooperativa e complexa entre as dimensões analógica e lógica, a primeira identificando as múltiplas e infinitas relações de semelhanças, possíveis ou imagináveis; a segunda, pelo princípio da identidade, tratando a informação por um processo binário de exclusão ou inclusão em um conceito classificatório.

> *Entregue a si mesma, a analogia erra, vagabundeia, viaja, atravessa sem entraves fronteiras, espaços e tempos. Ela comporta, potencialmente, erro, delírio, loucura, raciocínio, invenção, poesia. Necessita, desde que passa à prática, ser testada, verificada, refletida, e deve entrar em dialógica com os procedimentos analíticos/lógicos/empíricos do pensamento racional. A racionalidade verdadeira não reprime a analogia, mas se alimenta desta, controlando-a. Pode existir aí desregramento da ponte analógica-lógica: o excesso analógico e a atrofia lógica conduzem ao delírio; mas a hipertrofia lógica e a atrofia analógica conduzem à esterilidade do pensamento. (...) As analogias organizadoras permitem a formação de homologias que suscitam princípios organizadores. O raciocínio por analogia faz logo parte do caminho que leva à modelização e à formalização, mas sob a condição de obedecer à dialógica do analógico, do lógico e do empírico, ou seja, ao controle da verificação dedutiva e da verificação empírica. Assim, constitui-se uma ponte do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto através da qual se tece e se cria a concepção, isto é, um novo modo de organizar a experiência e de imaginar o possível* (Morin, 1999: 171-172-173).

A metáfora, para Morin, é uma das modalidades do pensamento analógico, ligada à esfera do cotidiano e à esfera poética do conhecimento: *"é com freqüência um modo afetivo e concreto de expressão e de compreensão"* (op cit: 173). O mito, para ele, constitui-se como um discurso-narrativa da compreensão subjetiva, é uma forma simbólica pois *"comporta símbolos, produz símbolos e deles se alimenta"* (op cit:192). É um recurso metafórico, do pensamento analógico. Não me aprofundarei, neste momento, no tema da metáfora, pois o terceiro capítulo é totalmente dedicado a ela.

Joe Kincheloe (1997) reflete sobre o compromisso ideológico e político implicado nessa transformação paradigmática, analisando o lugar da Educação e o papel do professor tanto no pensamento moderno como no pós-moderno.

A escola moderna organizou-se em disciplinas isoladas e em hierarquização dos saberes, acompanhando a fragmentação do pensamento moderno. A escola deveria transmitir, às futuras gerações, o conhecimento consagrado como verdade pela Ciência, garantindo a sua manutenção: *"... em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários"* (Kincheloe, 1997:21). Nesse panorama, o professor é visto como um técnico especialista em transmissão de informação e o bom ensino como aquele que leva o aluno a poder reter e repetir o conhecimento pré-estabelecido. *"Já que o conhecimento (...) está pré-definido, esperando para ser descoberto, qual é o propósito de ensinar estratégias especulativas e interpretativas? As escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento"* (*op cit*, 13).

A política do pensamento modernista é de manutenção do *status quo*, de homogeneização das pessoas, do pensamento e do conhecimento. Não há crítica, não há contrapontos, não há discussão. É uma política de poder, o poder do saber absoluto, representado na escola pela figura do professor.

Segundo o autor, a ruptura com o reducionismo modernista é possibilitada pela construção de uma postura crítica em relação ao conhecimento e pelo reconhecimento e valorização das múltiplas formas de inteligência, que haviam sido descartadas pela escola moderna. Propõe o que chama de "construtivismo crítico": uma forma de conceber a aprendizagem como construção de conhecimento na interação com o ambiente (construtivismo), mas também como posicionamento pessoal em relação às crenças, valores, conceitos e mitos culturais desse conhecimento, na tentativa de compreender o próprio processo psíquico e sócio-cultural dessa construção, ampliando a consciência humana – de si mesmo e do mundo circundante (visão crítica).

> *O construtivismo crítico enfatiza a nossa construção, na relação com o mundo, desenvolvendo as nossas habilidades para transcender o contexto existencial no qual estamos acostumados a dialogar e perceber. Transcendendo, podemos descobrir como nossas percepções são construídas, através dos códigos lingüísticos, signos culturais e estereótipos*

> *(meta conhecimento). Somente indo além do pensamento formal, reconhecido e já estruturado na cultura da qual fazemos parte, poderemos descobrir o que nos mobiliza a repetir e a reproduzir. Nesse sentido, faz-se necessário irmos em busca de um pensamento pós-formal* (Fagali, 2001a: 45).

A principal característica do pensamento pós-formal é a expansão das fronteiras do pensamento, que permite a cada um construir novos entendimentos, reinterpretando a sua própria vida como resultado do encontro com o conhecimento formal. É uma visão de cognição como produção de conhecimento que envolve o ser como um todo, em suas inter-relações e intra-relações. *"A fronteira na qual a informação das disciplinas intersecciona com os entendimentos e as experiências que os indivíduos carregam com eles para a escola é o ponto onde o conhecimento é criado (construído)."* (Kincheloe, 1997: 151) O autor elenca alguns dos principais aspectos[3] que, para ele, caracterizam o pensamento e a escola pós-formal:

1. *Sair do reducionismo em busca da pluralidade, da ambigüidade, da complexidade*: aprendendo a lidar com as incertezas, contradições e paradoxos, aceitando a complexidade dos fenômenos, abrindo espaços para os diferentes pontos de vista e para as múltiplas direções e formas de pensar;

2. *Ampliar as formas de questionamento:* aprendendo não só a resolver problemas, mas, principalmente, a formular questões originais, problematizando o conhecimento;

3. *Transcender o egocentrismo:* desenvolvendo condições para que se possa ter confiança nos próprios pensamentos sem que se deixe de considerar o ponto de vista do outro, equilibrando auto-confiança com humildade;

4. *Considerar o jogo da imaginação, explorando o incerto:* trabalhando com o impossível, a fantasia e o imaginário, que nos possibilitam o encontro com o novo;

[3] A dinâmica que realizo com meus alunos de pós-graduação em Psicopedagogia, citada na introdução, se dá sobre essas referências.

olhando com os olhos do humor e do lúdico, que nos ajudam a transpor o já estabelecido;

5. *Enfatizar o valor da metáfora:* buscando as analogias, lidando com as relações. As metáforas têm valor de fluidez, relatividade e ampliação relacional;

6. *Buscar o que está oculto:* captando o que está para além do fenômeno, trazendo novas facetas, que nunca se esgotam;

7. *Conectar a lógica com a emoção:* articulando a lógica com a emoção, a linguagem verbal com a corporal, considerando os reinos do cognitivo, do compromisso emocional e do engajamento político como inseparáveis;

8. *Conectar a mente holográfica:* considerando a realidade como holográfica, em que há uma expressão do todo em cada parte constituinte; a educação vista como uma expressão de uma ordem implícita maior, como manifestação de um processo social mais amplo;

9. *Olhar a complexidade da nossa consciência:* a consciência humana é formada por uma rede de fatores, em que a subjetividade é permeada pelos diferentes valores sócio-culturais e históricos e pelos fatores psico-biológicos; todas essas interconexões gerando múltiplas formas de ser e de aprender;

10. *Transcender as noções simplistas de causa e efeito:* reconhecendo as múltiplas relações de causalidade, a circularidade causal, os círculos retroativos e recursivos;

11. *Considerar a simultaneidade, a sincronia:* enfatizando a sincronicidade, ou seja, as conexões significativas entre fenômenos não conectados por relações de causalidade;

12. *Valorizar o poder cognitivo da empatia sem negar o distanciamento:* considerando a necessidade de se realizar dois movimentos igualmente importantes: o "zoom in", que leva o olhar o mais perto possível do fenômeno, chegando à sua intimidade, ao micro, ao detalhamento, e o "zoom out", que recua o olhar em direção ao panorâmico, ao macro, ao contextual. Na dança desses dois movimentos, garante-se o olhar sistêmico e holográfico;

13. *Buscar o sentido ecológico:* enfocando sempre os contextos em que se inserem os fenômenos, desde o mais localizado até o mais amplo (sistemas dentro de sistemas);

14. *Enfatizar a generalização ou a particularidade?*: colocando a ênfase nas particularidades contextuais, sem uma preocupação em garantir verdades universais, mas também procurando as interações das particularidades no sentido de possíveis "generalizações holográficas";

15. *Ver o mundo como um texto a ser lido e redescoberto:* descobrindo o que os textos revelam e o que ocultam, suas contradições, seus silêncios; lidando com a construção/desconstrução/reconstrução contínuas, com a noção de realidade mutável, em constante processo histórico, inacabada.

No texto abaixo, que compus a partir do alinhavo de pequenos trechos do capítulo em que Kincheloe expõe a natureza do pensamento pós-formal, poderemos vislumbrar o "tecido" que integra esses aspectos acima citados:

> *Nesta múltipla visão pós-formal da realidade, a linearidade abre caminho para simultaneidade, porque os textos se tornam caleidoscópios de imagens recheadas com sinais e significantes a serem desconstruídos. (...) Neste contexto, construção torna-se uma atividade pós-moderna subversiva que permite aos professores pós-formais e aos alunos ler o mundo de novas formas. A pós-formalidade torna-se não somente um ato cognitivo, mas um ato político, porque estas novas leituras libertam os indivíduos das interpretações oficiais dos códigos dominantes. (...) Tais professores lêem seus alunos como textos vivos, com suas histórias de vida, suas estórias, seus misteriosos silêncios e suas digressões entusiásticas. Os professores pós-formais, como construcionistas, vêem estas histórias e as formas como elas são contadas como textos cheios de sinais e códigos. (...) O pós-modernismo*

> *é o cruzador de fronteiras consumado, ignorando os sinais de 'não transpasse' colocados na fronteira da propriedade da certeza do modernismo. (...) A revolução cognitiva iniciada pela pós-formalidade remodela a escola no sentido em que vida e suas conexões multidimensionais ficam no centro do currículo. (...) Se conhecimento e consciência são construções sociais, então o pensamento pós-formal também o é* (Kincheloe, 1997: 165-171-176-177).

Para Abreu Junior (1996), a complexidade é uma ruptura ideológica pois implica em poder colocar-se diante da impossibilidade de se chegar ao ponto final do conhecimento, de se capturar o todo pela simples soma das análises parciais, até porque esse "todo" não existe como entidade estática: a realidade é dinâmica, histórica, imprevisível, em constante construção/desconstrução/reconstrução. As cisões entre ciência, filosofia e arte, entre cognição e emoção, entre homem, natureza e sociedade, são artificiais e reducionistas. *"A simplificação do mundo é corolário dessa visão banal e fragmentada que nos afasta da complexidade do conhecimento"* (Abreu Jr., 1996: 29).

A realidade, nesse paradigma, é concebida como multiplicidade, como metamorfose em *n* dimensões, e o conhecimento como rede de articulações, como diálogo entre Homem e natureza que dá voz aos sentidos dessa trama de inter-relações. Implica em considerar o conhecimento como inerentemente limitado, incapaz de oferecer garantias absolutas, mas em compensação com possibilidades infinitas de ampliação. *"... a ambigüidade, a diversidade e a discórdia não são obstáculos, e sim oportunidades para o diálogo e para a construção de sentidos para novas aberturas conceituais"* (Abreu Jr., 1996: 48).

O papel da Educação, nessa nova concepção de conhecimento, altera-se substancialmente. A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. *"O conhecimento é um produto de nossa História. Recuperar um sentido na fragmentação, refazer os elos de historicidade do conhecimento leva ao contato direto, corporal, do conhecimento entre as pessoas, com a sociedade e com a natureza"* (Abreu Jr., 1996: 175).

Para levar adiante essa reforma do ensino, esse autor propõe o caminho da transdisciplinaridade, entendida como uma organização da ação educacional que vai além dos limites entre as disciplinas, que ultrapassa as barreiras entre ciência, filosofia e arte, que resgata os elos entre o cognitivo e o afetivo, entre conhecimento e vida, entre o fazer, o sentir, o imaginar e o pensar. Ele nos fala da necessidade de "*transversatilidade conceitual*". Este termo é formado a partir dois outros: *transversal*, entendido como "aquele que atravessa", e *versatilidade*, ou seja, a capacidade de adaptar-se ao novo. A transversatilidade conceitual permite transitar entre os significados multi-referenciais, entre as múltiplas dimensões dos fenômenos e os múltiplos desdobramentos das ampliações conceituais oferecidas pelos diferentes pontos de vista, pelas diferentes perspectivas. Parece-me que a metáfora pode cumprir esse papel de transversatilidade, ao aproximar e permitir o trânsito entre diferentes campos semânticos.

Para Morin (2000b), há sete saberes que devem ser levados em conta por todos aqueles que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro de nossas crianças e do nosso planeta. Esses saberes devem permear, segundo ele, a educação de todas as sociedades e todas as culturas, segundo modelos e regras próprias de cada uma. São eles:

1. *As cegueiras do conhecimento: erro e ilusão.* A educação que pretende transmitir conhecimento não pode ficar cega quanto ao que é o conhecimento humano. Deve buscar conhecer o que é conhecer, para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão do saber, especialmente o erro e a ilusão decorrentes da racionalização e da idealidade, que pretendem certezas absolutas e se fecham para o reconhecimento de si mesmas. *"Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar"* (Morin, 2000b: 33);

2. *Os princípios do conhecimento pertinente.* A necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles

inserir os conhecimentos parciais e locais, contextualizando os conhecimentos, operando os vínculos e estabelecendo as relações mútuas e interdependentes entre partes e todo. *"É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido"* (Morin, 2000b: 36);

3. *Ensinar a condição humana.* Ao pensarmos o ser humano a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, faz-se premente reconhecer e pôr em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano, reunindo, organizando e integrando os conhecimentos dispersos em sua complexidade. *"É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade"* (Morin, 2000b: 55);

4. *Ensinar a identidade terrena.* Estamos na era planetária, todos os continentes estão em comunicação entre si. Há uma extraordinária diversidade de culturas, testemunhando a riqueza criadora da humanidade mas também colocando em confronto as diferentes construções históricas realizadas pelos diferentes povos. Em nossa história, vivemos processos de dominação e aniquilamento de uma cultura em relação a outras, que não pode mais se perpetuar, pois corremos o risco de aniquilação da raça humana através do poderio das armas atômicas, desenvolvidas pelos homens. Todos os seres humanos estão partilhando de um destino comum. *"O duplo imperativo antropológico impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. (...) A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca..."* (Morin, 2000b: 78);

5. *Enfrentar as incertezas.* As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas também revelaram muitas incertezas. A Educação deveria incluir o ensino das incertezas, para nos preparar a enfrentar os imprevistos e o inesperado, inerentes ao real. *"É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza"* (Morin, 2000b: 16), para que possamos retomar a

aventura da busca do conhecimento. *"Todo nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia..."* (Morin. 2001: 62);

6. *Ensinar a compreensão.* Na nossa era planetária, a comunicação triunfa, colocando potencialmente todos em contato com todos. Mas a incompreensão permanece. O planeta necessita de uma ética de compreensão mútua, de uma reforma nas mentalidades que leve o ser humano a aceitar, respeitar e aprender com o diferente de si. Precisamos de uma educação para a paz, para a solidariedade entre os povos e entre as pessoas. *"A compreensão humana vai além da explicação. (...) Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade"* (Morin, 2000b: 94-95);

7. *A ética do gênero humano.* A educação deve conduzir à "antropo-ética", que leva em conta o caráter ternário da condição humana: indivíduo/sociedade/espécie. Esta postura ética não é ensinada com lições de moral, mas pela tomada de consciência do pertencimento, enquanto indivíduo, à sociedade e à espécie humana. *"... a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre"* (Morin, 2000b: 17).

A pós-modernidade não é apenas uma mudança paradigmática, no âmbito da academia. É uma ruptura existencial, política, ideológica. È o emergente de toda uma transformação histórica, social e cultural, em que o Homem está alterando a sua forma de conceber o próprio Homem, o conhecimento, a ciência, a sociedade, a natureza... a Educação. *"A reforma do ensino deve levar a uma reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino"* (Morin, 2001: 20). Talvez pudéssemos pensar na "transversatilidade" de Abreu Jr. e nos "sete saberes" de Morin, como eixos norteadores para a transformação da nossa escola em direção à complexidade do conhecimento, à transdisciplinaridade e à educação integral do ser humano. Da integridade do ser humano

que estamos formando hoje depende o futuro da humanidade (e talvez do Planeta) no terceiro milênio.

Um capítulo sobre complexidade não se encerra. A rede do interjogo dinâmico e interdependente entre os fenômenos é inesgotável. Um instante é fugaz; o movimento do tempo é infinito. As palavras delimitam, congelam; ao mesmo tempo, ampliam, insinuam, sugerem. Talvez com um texto literário possamos fechar o capítulo... abrindo!

Eu tenho à medida que designo – e esse é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e não como acho. Mas é do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção é que obtenho o que ela conseguiu.

Clarice Lispector[4]

[4] Citado por Rosenfeld, 1998: 30

CAPÍTULO II: DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM

> As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício... (Wallon, 1995: 131).

A Psicologia, no transcorrer de sua história, estudou o desenvolvimento humano e a aprendizagem de diferentes modos, em função dos referenciais ontológicos e epistemológicos adotados, ou seja, dos princípios que delineiam a visão de Mundo, de Homem e de Ciência que lhes dão sustentação.

O panorama da Psicologia, no final do século XIX e início do século XX, estava marcado pelos pressupostos científicos da Modernidade, apresentados no capítulo anterior. A partir da cisão entre sujeito e objeto, a Psicologia vivia o debate entre as matrizes cientificistas, que procuravam seguir o modelo das ciências naturais, vigente na época, e as matrizes "românticas" e "pós-românticas", que buscavam novos cânones científicos para suas pretensões de contemplar a especificidade do fenômeno psíquico: *"atos e vivências de um sujeito, dotado de valor e significado para ele"* (Figueiredo, 1991: 27). De um lado, a Psicologia objetivista, de outro a Psicologia introspectiva. De um lado, o ser humano compreendido como resultado de suas predisposições inatas, instalando no sujeito a sua própria determinação; de outro lado, o ser humano compreendido como resultado das inscrições feitas pelo seu ambiente, instalando a determinação do sujeito totalmente fora de si mesmo. Concepções completamente antagônicas e irredutíveis, uma vez que parciais e contrárias, ambas privilegiando apenas um dos pólos da questão.

Diante desse impasse, começou a surgir o que poderíamos chamar de "terceira corrente": abordagens interacionistas que buscam compreender o ser humano como resultado da história de suas interações com seu ambiente físico, social e cultural. Segundo Kincheloe, nas abordagens interacionistas *"... o conhecimento não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto). Concebida a partir de Piaget, esta relação dialética está representada pela díade assimilação-acomodação"* (1997: 116).

Esse autor aponta, entretanto, os limites do construtivismo piagetiano, ao privilegiar o desenvolvimento cognitivo e não se aprofundar nas demais esferas do humano e nas imbricações sócio-culturais e históricas dessas inter-relações. O construtivismo social que, segundo ele, tem em Vygotsky e Wallon os seus principais representantes, ultrapassa esses limites, ressaltando a necessidade de se estudar o humano como um ser biológico, social, cultural e histórico.

A escolha do autor de referência para esta pesquisa tem que estar coerente com os pressupostos, tratados no capítulo anterior, do pensamento pós-moderno: a construção do conhecimento vista como um fenômeno complexo, dialético, histórico, imbricado nas inter-relações contextuais em que se situa. Henri Wallon foi o autor, dentre aqueles que pesquisei, com quem mais fortemente encontrei ressonância em relação às minhas inquietações teóricas e epistemológicas.

Este capítulo é dedicado à apresentação desse autor e dos aspectos de sua obra que nortearam a análise dos dados desta pesquisa: os campos funcionais da afetividade e da inteligência, a linguagem, a fase da adolescência e o papel da escola. Esses aspectos foram destacados em função de suas relações com o objeto de estudo em questão: um projeto realizado em uma escola, com adolescentes, utilizando-se de uma figura de linguagem, a metáfora, no processo ensino-aprendizagem. A metáfora, como veremos no próximo capítulo, pode ser considerada como uma ponte entre afetividade e inteligência.

Pelo paradigma da pós-modernidade, faz-se necessário explicitar o contexto para se compreender o detalhe; o sentido de aspectos parciais de uma construção teórica só é garantido pelo resgate do tecido dinâmico de inter-relações em que os diferentes aspectos se inserem. Por esse motivo, iniciarei com uma visão geral das concepções teóricas de Wallon, aprofundando-me, então, nos aspectos mais diretamente relacionados a essa pesquisa.

WALLON: UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE DESENVOLVIMENTO

Este autor francês, que construiu sua obra na primeira metade do século XX, na Europa das grandes guerras mundiais, embasou-se no materialismo dialético para propor uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Para Henri Wallon, o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, de modo que deve ser compreendido, em cada fase do desenvolvimento, no sistema complexo de relações internas, entre os seus campos funcionais (afetividade, motricidade e inteligência) e de suas relações externas, com o seu meio ambiente. Contra simplificações, aponta a importância de se estudar a criança a partir de uma perspectiva global e dinâmica, multifacetada e original, que possa apreender sua real complexidade. Coerente com seu embasamento epistemológico no materialismo dialético, opõe-se aos reducionismos e encara as contradições como inerentes à realidade.

> *...o materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia.* (Galvão, 1995: 30).

Portanto, o ser humano deve ser estudado a partir de uma perspectiva integrada e contextualizada, de modo que possa ser visto como realidade total e viva, no conjunto de suas condições, em todos os aspectos, nunca os tomando de forma isolada, mas sempre os relacionando. *"...um traço isolado tem apenas um significado superficial. O que lhe pode dar verdadeiro significado é o conjunto de que ele faz parte"* (Wallon, 1975: 18). O homem é um ser indissociavelmente biológico e social, existe sempre entre as exigências do organismo e as da sociedade, cabendo à Psicologia situar-se entre as ciências naturais e sociais. *"... o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. (...) Ciência híbrida, situada na intersecção de dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças"* (Dantas, 1992a: 36-37).

Metodologicamente, Wallon trabalhou na perspectiva genética, buscando as origens dos processos psíquicos e a história de suas transformações, e na perspectiva da análise comparativa, privilegiando os campos da Neurologia, da Psicopatologia, da Antropologia e da Psicologia animal. Em relação aos procedimentos metodológicos, Wallon elegeu a observação como o instrumento que permite o acesso à atividade contextualizada da criança, advertindo, entretanto, que não existe observação totalmente objetiva, que toda observação implica em escolhas ligadas à subjetividade do observador e que este deve, portanto, tornar explícitos os referenciais prévios que influenciam seu olhar e sua reflexão.

> *É em todas as suas fases, em todas as suas manifestações, que é preciso estudar a criança. (...) ... saber observá-la. Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. Também eles dependem das investigações próprias de uma época, de um meio. (...) O que faz a grande dificuldade da observação é o fato de o observador estar em presença do real, de todo o real, sem outro instrumento a não ser a sagacidade de que dispõe...* (Wallon, 1975: 16)

No desenvolvimento humano, é possível identificar etapas diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e interesses que lhes garantem unidade e coerência, cada etapa sendo uma preparação indispensável para as seguintes. A cada uma delas, ocorrem transformações conjuntas na criança e em seu meio, um tipo particular de interação sujeito/mundo se sobressai, algumas necessidades tornam-se mais prementes e algumas competências mais focadas. *"...em cada etapa se realiza um equilíbrio instável entre as possibilidades atuais e as condições de vida correspondentes..."* (Wallon, 1995: 49). Assim, Wallon propõe etapas distintas de desenvolvimento, simultaneamente constantes e relativas: a faceta orgânica do ser humano implicando numa certa seqüência de desenvolvimento, ligada ao amadurecimento neurológico, enquanto que as condições sócio-culturais fornecendo o pano de fundo de sua pluralidade.

O desenvolvimento não é um processo linear: é descontínuo, repleto de conflitos e rupturas, retrocessos e reviravoltas, encavalamentos e sobreposições. *"O desenvolvimento psíquico da criança faz-se por fases que não são a perfeita continuação umas das outras"*

(Wallon, 1975:12). Em sua natureza, o desenvolvimento humano é dinâmico e dialético, marcado por relações paradoxais, ambíguas, de reciprocidade e retorno causal... relações complexas. Cada passagem implica em reformulações, em crises e conflitos, tanto ligados a fatores internos da criança (endógenos), como também ao desencontro entre ela e o seu meio circundante (exógenos). As atividades ou formas de funcionamento anteriores não são suprimidas, mas integradas progressivamente em funções cada vez mais aptas para a interação com a situação.

Nesse processo, o movimento pendular é uma constante: oscilando entre o "voltar-se para si" e o "voltar-se para fora", o ser humano vai simultaneamente constituindo a si mesmo enquanto constrói o real e vice-versa. Assim, os movimentos de individuação e de socialização, de subjetivação e de objetivação, são interligados e interdependentes, faces da mesma moeda. Em cada fase da vida, especialmente na infância, há momentos em que há uma *predominância afetiva*, ligada a aspectos subjetivos e à construção do eu, e outros em que há uma *predominância cognitiva*, ligada a aspectos objetivos, à elaboração do real e ao conhecimento do mundo. Entretanto, o afetivo e o cognitivo (e também o motor) não são excludentes, constroem-se reciprocamente, num contínuo processo de diferenciação e integração.

O estado inicial do ser humano é como uma nebulosa, uma massa difusa na qual sujeito e exterior estão fundidos. A emoção é o primeiro instrumento de interação do bebê, sua mais arcaica forma de comunicação, que lhe garante a sobrevivência em sua fase de total dependência do provimento externo de suas necessidades. A exploração sensório-motora do mundo, pela manipulação de objetos e exploração de espaços, só será possível a partir do final do 1º ano de idade, com a maturação neurológica dos centros responsáveis pelo controle viso-motor, pela preensão em pinça e pela marcha. É a etapa do nascimento da linguagem, na qual o ato mental projeta-se em atos motores: o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar. Ao contrário do estágio anterior, predominam as relações cognitivas: a inteligência prática e simbólica marca as relações criança/meio.

Por volta de 3 anos de idade, na fase denominada por Wallon de “personalismo”, há um retorno à predominância afetiva, porém incorporando as conquistas da etapa anterior: afetividade simbólica, através de idéias e palavras. É uma etapa marcada pela construção do eu psíquico, através de diferenciações no plano da pessoa: a criança vive um movimento de auto-afirmação, como se precisasse negar o não-eu, o diferente de si, para poder se encontrar.

> *Na procura de sua autonomia, a criança não faz, durante este estádio, senão submeter-se às influências de que pretende isentar-se. A oposição sistemática não é senão uma submissão voltada do avesso; a exibição é uma submissão à aprovação dos outros; a imitação é a submissão a um sinal estranho. Na realidade, os primeiros esforços da criança para se distinguir do seu meio podem apenas fazer-lhe sentir quanto a sua pessoa nele está incrustada. O lugar que ela aí ocupa faz um todo com ela. (...) Como conseguirá ela separá-las* (as suas relações) *de si própria?* (Wallon, 1975: 67-68)

Essa etapa de semi-confusão e de conflito entre o eu e o outro é inevitável e necessária. Quando os primeiros saltos na formação do eu estão de certa forma garantidos, surge a etapa da sedução, da “idade da graça”, que se caracteriza pelo empenho da criança em ser admirada para poder admirar a si própria e pela imitação de atitudes e papéis sociais, tendo um sentido de reaproximação ao Outro que havia sido negado. Assim, movimentos de expulsão e incorporação do outro são complementares e alternantes no processo de formação do eu.

No movimento de alternância, há um retorno, por volta dos 6 anos, à predominância do aspecto cognitivo, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior através de progressivas diferenciações no plano do conhecimento. A partir da separação entre qualidade e coisa, antes acopladas, torna-se possível que as qualidades sejam recombinadas em conceitos e classes, apontados pela inserção cultural, permitindo comparações, generalizações, análises e sínteses que organizam o pensamento em categorias estáveis e impessoais.

Na adolescência, o pêndulo retorna à predominância afetiva, ao movimento “para dentro”, à construção do eu. Mudanças hormonais, um novo corpo para se habitar, novos

interesses, novas exigências, múltiplas escolhas a se fazer. Instala-se uma nova crise de oposição eu-outro, para que se estruturem as novas definições dos contornos de personalidade, integrando as conquistas das etapas anteriores.

OS CAMPOS FUNCIONAIS DA AFETIVIDADE E DA INTELIGÊNCIA

Na psicogenética walloniana, tudo está ligado a tudo. Afetividade e inteligência, ato motor e ato mental, conhecimento de si e conhecimento do outro constroem-se mutuamente *"... como uma pulsação permanente, uma alternância de opostos"* (Dantas, 1992a: 37), em processos simultâneos e dialéticos de diferenciação e de integração.

O campo funcional da inteligência dedica-se à construção da realidade. Diz respeito a um conjunto de funções, atitudes, atividades ou operações que permeiam a interação do indivíduo com o meio, em suas múltiplas direções. O autor identifica três direções da inteligência: a *inteligência expressiva*, ligada às relações pessoais, a *inteligência prática*, que se refere às ações concretas com as coisas, e a *inteligência teórica*, pela qual o homem passa a interagir com o meio através de representações mentais.

A inteligência expressiva, com origem emocional, é a primeira a surgir no desenvolvimento humano, antecedendo a inteligência prática e a inteligência teórica. Na espécie humana, a sobrevivência inicial do indivíduo depende da ajuda do outro, seus primeiros atos motores não têm eficiência objetiva na realidade. No primeiro ano de vida, a atividade mais eficaz do bebê é desencadear reações no outro, utilizando movimentos que expressam estados afetivos internos, ligados a disposições orgânicas de bem ou mal estar. O meio acolhe e reage ao significado que atribui a essas reações, estabelecendo-se, assim, uma intensa comunicação baseada em componentes corporais e afetivos, um diálogo através de movimentos cada vez mais expressivos. *"A imperícia para agir sobre o meio físico seria compensada por uma exuberância expressiva e por precoces recursos emocionais"* (Pereira, 1998: 38). Fundamental para a sobrevivência do bebê, ao longo do desenvolvimento a inteligência expressiva vai se configurando como ação voluntária para a organização do espaço das interações pessoais: instrumento de ação no meio humano, com

o objetivo de obter respostas, atitudes e reações do outro; e também instrumento de compreensão das situações humanas, das expressões e reações dos outros e de si mesmo, das atitudes sociais.

A inteligência prática está voltada para o mundo físico, dos objetos, para a ação imediata, de tempo presente e espaço delimitado, visando a identificação do objeto exterior e a busca de soluções práticas para situações específicas. Predominam as funções perceptiva e motora (perceber e realizar), iniciando-se com as mais elementares manifestações funcionais dos órgãos da sensibilidade e do movimento e caminhando para a habilidade em lidar com as relações que compõem e contextualizam o objeto, delimitam e configuram uma situação, levando ao aprimoramento da ação prática.

A inteligência teórica é a mais importante conquista intelectual do homem. Através da atividade abstrata e da linguagem, o homem interage com o meio através da representação, pelo ato mental, simbólico, conceitual[1]. Solidários nas origens, o ato motor e o ato mental têm direções opostas: o primeiro, no espaço da realidade concreta, o segundo, no espaço mental. *"Entre a inteligência prática, de situações, e a inteligência discursiva, explicativa, existe ao mesmo tempo passagem, filiação e oposição"* (Pereira, 1994: 72).

Filiação e oposição que também existe entre razão e emoção.

Para Wallon, a emoção tem natureza complexa e paradoxal: está na passagem do mundo orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico. Está na origem da consciência: exprime e fixa, para o próprio sujeito, certas disposições de sua sensibilidade, via grupo social que lhe atribui significado através das suas reações e da linguagem. *"...Wallon confere à emoção o seu papel na gênese do psiquismo. Antes de se tornar 'uma antena entre o mundo interior e o estranho', ela é o comportamento primário em que ainda não existem diferenciações do psíquico e do fisiológico, do eu e do outrem, mas que preludia estas diferenciações."* (Zazzo, 1978: 154).

[1] Será aprofundada no próximo item deste capítulo, que trata da linguagem e do pensamento.

As emoções são definidas como reações organizadas, com centros próprios de comando e regulação no sistema nervoso central, com funções ligadas à ação do homem sobre o seu meio social. *"Sua natureza contraditória vem daí, do fato de participar de dois mundos e ter como função fazer a transição entre eles"* (Dantas, 1992b: 86). Wallon discorda das abordagens mecanicistas, em suas duas tendências clássicas, ambas tentando encaixar as emoções numa lógica linear e simplista: a primeira, que as vê como reações incoerentes e tumultuadas, com efeito desagregador e perturbador sobre a atividade motora e intelectual; e a segunda, que destaca o poder ativador da emoção, por conta da descarga de adrenalina e do aumento de glicose no sangue e nos tecidos que a acompanham, aumentando as disponibilidades energéticas para a ação. A saída dessa dicotomia em relação à emoção – ativadora ou desorganizadora da atividade – está na atitude ideológica do materialismo dialético e na perspectiva genética: *"em sua origem, a conduta emocional depende de centros subcorticais (vale dizer, sua expressão é involuntária e incontrolável) e, com a maturação cortical, torna-se suscetível de controle voluntário"* (Dantas, 1992b: 86).

Há uma distinção entre emoção e afetividade. A emoção é sempre acompanhada de alterações orgânicas: neurovegetativas, mímica facial, postura, gestos. Já a afetividade é um conceito mais abrangente, no qual se inserem os sentimentos, onde idéias e palavras se fazem presentes, não estando acompanhados, obrigatoriamente, de alterações corporais. *"Afetividade é a capacidade do indivíduo sentir-se afetado por algo ou por alguém, e o que sentimos vai depender das nossas experiências sociais que guiam as representações, valores, etc"* (Der, 2001: 113-114).

Wallon dá grande destaque ao componente corporal das emoções. Todas as emoções estão vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome, numa relação de reciprocidade: as variações tônicas atuam como produtoras e como produtos de estados emocionais. A musculatura possui duas funções: a função *cinética*, responsável pelo movimento, através do estiramento e encurtamento das fibras musculares; e a função *postural (ou tônica)*, que regula a variação do grau de tensão dos músculos (tônus). Essas duas funções são vistas, nessa perspectiva, como interligadas, inter-

relacionadas, interdependentes. As variações tônicas estão ligadas às emoções, no domínio da expressividade, mas também à atividade intelectual, refletindo o curso do pensamento, e à percepção, uma vez que contorções e contrações faciais e corporais acompanham o esforço perceptivo, além de exprimirem as sensações experimentadas pelo sujeito em diferentes situações de sua vida.

Para o autor, essa *"impregnação perceptiva"* é o meio pela qual a criança vai tomando consciência das realidades externas, tornando-se capaz de imitá-las, atestando as origens motoras do ato mental. *"O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para finalmente ser reabsorvido por ela. A criança mostra, depois conta, antes de poder explicar"* (Wallon, 1995: 176). No jogo do "faz-de-conta", a origem corporal da representação fica ainda mais evidente, quando o gesto simbólico é capaz de substituir e representar o objeto.

A emoção tem um caráter contagioso e mobilizador, nutre-se do efeito que causa no outro, daí a questão da "platéia", que tem o poder de alimentar a emoção ou de fazer perder a sua força. *"A emoção possui todo um aparelho expressivo que a propaga de um a outro, determinando entre todos um uníssono de lágrimas, de risos, de ameaças, de violência ou de pânico"* (Wallon, citado por Pereira, 1998: 45). Pode-se perceber seu poder de contágio na simbiose inicial vivida pelo bebê, mas também em fenômenos de massa e em cerimônias rituais, situações que são marcadas pelas emoções, onde se vivem *"... relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um (...) uma comunhão de sensibilidades, uma sintonia afetiva que mergulha todos numa mesma emoção"* (Galvão, 1995: 65). O caráter contagioso e coletivo das emoções tem importância decisiva na coesão do grupo social. Ao provocar um estado de comunhão, pode levar a esforços conjuntos, à solidariedade e à cooperação, mas também ao autoritarismo e à manipulação que pretende adesão a um propósito ou a uma idéia, como no caso dos comícios políticos.

Os progressos do processo ideativo e da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência, podendo o ato motor ser internalizado, tornado virtual.

Simultaneamente, o gesto vai se tornando mais eficiente em suas praxias, cada vez mais especializado, tornando a criança mais autônoma para agir na realidade externa. Essa especialização está vinculada ao ambiente cultural, que delineia o uso social dos objetos, e ao exercício e maturação das funções nervosas.

Como já afirmado anteriormente, a razão guarda uma relação simultaneamente de oposição e de filiação com a emoção. A emoção permite o acesso à linguagem e ao universo simbólico da cultura – estabelece os primeiros "diálogos" do bebê através de seus movimentos expressivos, que vão sendo revestidos de significados por seu meio social – e portanto está na origem da atividade intelectual. Porém, conforme a atividade intelectual se desenvolve, vai estabelecendo uma relação antagônica com a emoção: a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual; por outro lado, uma crise emocional tende a se dissipar pela atividade reflexiva. *"A razão nasce da emoção e vive da sua morte"* (Dantas, 1992b: 86). Esse caráter paradoxal da relação entre emoção e inteligência – simultaneamente antagônicos e indissociáveis – impõe uma compreensão dialética, ou nos dizeres de Morin, um princípio dialógico que resgate sua complexidade.

No início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio do componente emocional - a afetividade é praticamente pura emoção; a inteligência é basicamente expressiva. Ao longo do desenvolvimento, esses campos funcionais alternam a preponderância, mas mantêm a reciprocidade:

> *A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos dominantemente afetivos ou dominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (...) a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto* (Dantas, 1992b: 90).

Com a construção, pela inteligência, da função simbólica, a afetividade incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, instalando-se uma forma cognitiva de vinculação afetiva que vai além da comunicação tônica (do toque e da entonação de voz). Finalmente,

na puberdade há uma integração da função categorial, impondo exigências racionais às relações afetivas, numa nova organização da afetividade.

LINGUAGEM E PENSAMENTO

A linguagem é o instrumento e o suporte indispensável para o pensamento: ela o exprime e ao mesmo tempo o estrutura. *"... é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se converte a experiência bruta..."* (Wallon, 1995: 174). A linguagem insere o homem em sua cultura, é o marco de transposição em sua evolução biológica. Simultaneamente, o homem é transformado pela linguagem que ele mesmo produz, pelas realizações mentais, técnicas e sociais permitidas pelo seu uso.

> *Capaz de dar nome às coisas e às relações entre as coisas, ele pode evocá-las na sua ausência, combinar as imagens a seu modo, transmitir o seu saber, acolher o dos outros. Nasceu, desde então, a possibilidade de as civilizações aumentarem o seu patrimônio de época para época. Os indivíduos morrem, mas a bagagem adquirida permanece e frutifica. (...) Todo indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a sua estrutura. Os instrumentos que ele lhe propõe modelam os seus movimentos* (Wallon, 1975: 56-57).

Ao adquirir linguagem, o ser humano deixa de reagir somente àquilo que se coloca em seu campo perceptivo, ou seja, em seu tempo presente e em sua experiência imediata: ao substituir os objetos e as situações concretas, ou seja, ao criar representações sob a forma de símbolos, oferece a possibilidade de evocá-los, em sua ausência, no plano mental. *"Ao mesmo tempo em que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Sobrepõe aos momentos de experiência vivida o mundo dos signos..."* (Wallon, 1995: 174). A linguagem permite ao homem guardar o passado e projetar-se no futuro, implicando, assim, em uma mudança radical na forma da criança relacionar-se com o mundo. A representação mental do objeto permite ir, aos poucos, desvinculando as operações mentais das experiências pessoais, concretas e imediatas, em direção à abstração que possibilita imprimir uma organização lógica aos conteúdos do pensamento.

> *Na verdade, um grande trabalho se impõe à criança: o de saber comparar os objetos entre si, de saber reuni-los segundo suas semelhanças, dissociá-los segundo suas diferenças. É preciso, portanto, saber distinguir objetos e qualidades; identificar o objeto com ele mesmo, apesar de sua diversidade perceptiva ou de uso, e reconhecer-lhe toda a diversidade de suas qualidades; opô-lo a qualquer outro objeto e uni-lo aos que possuem, com ele, uma qualidade comum. Eis aí operações que permanecem, durante muito tempo, confusas e incoerentes na criança. Não é apenas com essa dupla distribuição – qualidades em cada objeto e objetos sob cada qualidade – que ela se choca mas também com a mutabilidade dos próprios objetos e com as mutações, freqüentemente necessárias, das qualidades entre si no mesmo objeto. As qualidades não devem permanecer da maneira como são percebidas no objeto, elas devem como que transcender a percepção, tornar-se mais virtuais que concretas, a fim de convir a um objeto qualquer e destinar, para ele, um local determinado entre os outros. Ela deve tornar-se potencial e categoria, abstração e agrupamento* (Wallon, 1989: 315-316).

A criança percorre um longo caminho, desde a simples nomeação até o ato mental categorial. Inicialmente, o pensamento infantil é fragmentário e sincrético, regido por critérios subjetivos e sensoriais, independentes de sua significação objetiva. Por sincrético entende-se o pensamento de caráter confuso e global, onde tudo pode se ligar a tudo, em ligações impregnadas de subjetividade. *"... os aspectos subjetivo e objetivo misturam-se (...) a criança começa por não saber isolar-se do espetáculo que a cativa ou do objeto que deseja"* (Wallon, 1995: 182).

> *Antes de ser o instrumento por excelência da análise conceitual e das classificações, a linguagem começa permanecendo, ela mesma, engajada em toda uma estratificação de pertencimentos onde mergulham suas significações puras (...) Um mesmo termo pode, sucessivamente, ser admitido ou ser excluído. São ondas analógicas que prevalecem gradualmente, e não o mesmo critério que regula o todo. A proximidade prevalece sobre o conjunto (...) as ligações começam se fazendo, globalmente, termo a termo (...) É através do ato de colocar em imagens as semelhanças e as dessemelhanças que a representação vai tender, por um lado, para o essencial e o estável que define a estrutura e a significação do objeto, por outro lado, para as etapas variáveis que explicam a evolução, a existência dele* (Wallon, 1989: 320-321).

Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: a fabulação (inventar uma explicação original), a tautologia (definir um termo pela sua repetição), a elisão (apresentar uma explicação com pedaços faltando, com lacunas) e a contradição (uma parte da

explicação dizendo o contrário de outra). Nas associações livres da linguagem poética-metafórica também estão presentes os recursos expressivos da subjetivação e da sonoridade, bem como essa liberdade associativa que não se restringe pelas exigências lógicas.

> *No pensamento sincrético encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência. No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas... (Galvão, 1995: 81)*

O pensamento categorial – capacidade de formar categorias e organizar o real em séries e classes apoiadas por um fundo simbólico estável – vai se desenvolvendo através da redução do sincretismo, por um processo de diferenciação no plano do pensamento, levando a criança a realizar tarefas essenciais à compreensão mais objetiva da realidade (análises e sínteses, comparações e generalizações) e a apropriar-se das organizações feitas pela cultura, que devem por sua vez ser realizadas pelo próprio indivíduo. *"As categorias não constituem um número determinado de classes definidas para sempre. São o resultado de um pensamento que sabe pôr ordem entre todas as coisas existentes ou apenas possíveis"* (Wallon, 1989: XI).

O conflito aparece como combustível para o progresso do pensamento tanto na criança, em seu desenvolvimento pessoal, como também na história do pensamento humano, periodicamente submetido a reformulações. Esse caminho não se dá apenas no sentido da redução do pensamento sincrético. Para o desenvolvimento da criação artística, o sincretismo deve ser resgatado: as associações livres, as analogias, a predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos são a base sobre a qual a imaginação criativa expressa, de modo tão fecundo, o seu olhar para a realidade. Os recursos metafóricos têm em si essa possibilidade sincrética, pois servem de base para a criação de ondas analógicas, de múltiplas relações de abertura a diversas interpretações, de inéditas organizações conceituais. Mas não é só na Arte...

> *... mesmo no pensamento racional ou no conhecimento científico é possível assinalar aspectos positivos ao sincretismo: ao misturar e confundir idéias, possibilita o surgimento de relações inéditas. Necessário ao ato criador, o sincretismo é essencial à invenção verdadeiramente nova* (Galvão, 1995: 87).

Apesar de fragmentário e confuso, o pensamento infantil não é inorganizado: é regido por uma dinâmica binária. A criança combina, inicialmente, os objetos mentais em pares, associando os termos por critérios afetivos, vivenciais e perceptivos, sem qualquer estabilidade e sem compromisso de coerência lógica entre as idéias ou entre idéia e contexto. Os sons e as palavras são, de início, *"puramente demonstrativos, exclamativos, optativos. Limitam-se a assinalar ou procuram provocar a presença da coisa (...) o nome se integra ao objeto; torna-se seu complementar"* (Wallon, 1989: 317). Assim, a palavra não exprime ainda a coisa, mas traços parciais dela, em uma aderência confusa, em processos de simplificações e de esquematizações instáveis e muitas vezes injustificáveis. *"O que ela conta segue em linha reta, de surpresas a clichês e de incoerências a repetições, sem previsão da seqüência, sem proporção entre os incidentes e suas conseqüências, sem equilíbrio entre o acontecimento e suas condições, entre a conclusão e suas premissas..."* (op cit: 319).

Os conteúdos escolares estão ligados ao pensamento adulto categorial, cujo funcionamento está pautado na dialética análise / síntese: ele denomina, enumera e decompõe o objeto nas suas partes e o acontecimento nas suas circunstâncias, utilizando termos de significados definidos e estáveis, controlados pela sua adaptação ao real, e reencontra o todo a partir dos seus elementos constituintes. *"Quando surgem os conhecimentos escolares, ainda não terminou o conflito entre as palavras e as coisas (...) prodigiosos esforços de redução lhe são necessários entre estas três fontes do conhecimento: a experiência imediata, o vocabulário e a tradição da escola"* (Wallon, 1995: 179).

Sendo os objetos mentais inicialmente compostos em pares, a comparação pode ser considerada a base para se conhecer as semelhanças e as diferenças entre os objetos. A construção de definições estáveis e lógicas está ligada ao desenvolvimento da comparação, que vai permitindo abstrair a qualidade da coisa, discernir a semelhança no dessemelhante,

a permanência na mudança, a identidade na diferença... *"unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo (...) Ao individualizar o que estava confundido, ao eternizar o que era transitório, a representação ... provoca a oposição entre o mesmo e o outro, o semelhante e o diverso, o único e o múltiplo, o permanente e o efêmero, o idêntico e o variável, a posição e o movimento, o ser e o devir"* (Wallon, 1995: 174).

Na adolescência, o jovem já superou, teoricamente, as insuficiências do pensamento infantil, sendo capaz de abstrair as qualidades da coisa , combinando-as em classes lógicas. Porém, diante de um novo conhecimento, ou de uma nova informação, talvez seja interessante pensar na retomada do mesmo percurso trilhado pela criança: a imersão sincrética do sujeito na realidade, o esforço para uma organização binária, através da comparação, a abstração da qualidade para a composição de uma categoria lógica.

A FASE DA ADOLESCÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

Wallon dedicou-se mais exaustivamente a pesquisas centradas em crianças. Os dados sobre a adolescência, aqui apresentados, foram retirados principalmente da tese de doutorado de Leila Der (2001), em que se faz um levantamento das idéias do autor sobre essa fase do desenvolvimento, a partir dos escritos do próprio Wallon e de Maurice Debesse, seu discípulo que se aprofundou nos estudos sobre a adolescência.

A puberdade pode ser definida como *"um conjunto de transformações físicas e psicológicas ligadas à atividade endócrina das glândulas genitais"* (Wallon, citado por Der, 2001: 95). Profundas alterações hormonais, características sexuais secundárias marcando as diferenças entre meninos e meninas, reações especificamente genitais (menstruação nas meninas; polução noturna nos meninos), crescimento acelerado do corpo, necessidades eróticas antes desconhecidas... é um corpo novo e uma vida nova para se habitar! Embora nessa fase o orgânico seja tão premente, os fatores biológicos e sociais do desenvolvimento psíquico implicam-se mutuamente: *"a maturação oferece ao organismo apenas as suas potencialidades, pois o poder de concretizá-las se encontra no meio em que*

o indivíduo se insere. A maturação, apesar de tornar possível novas aquisições, não tem o poder de determiná-las" (Der, 2001: 94). A partir de uma certa uniformidade de alterações fisiológicas, uma diversidade psicológica, marcada por aprendizagens sociais e culturais necessárias à inserção no meio adulto.

O adolescente está envolvido numa grande tarefa: escolher, definir e assumir seus próprios valores. Ele está imerso numa cultura que orienta suas escolhas, aponta os valores vigentes, organiza o uso dos objetos e as relações humanas. Imerso em um meio social, precisa dele se diferenciar, para nele se inserir. O duplo movimento, de diferenciação e de integração, presente durante todo o desenvolvimento, assume maiores proporções. A afirmação de si pela atitude de oposição ao outro, que já ocorrera na fase do personalismo, ressurge agora como um recurso que o adolescente tem para questionar os valores, os hábitos e as relações familiares que até então mantinha sem se dar conta, para que possa assumi-los ou renová-los, ampliando a consciência de si mesmo e buscando uma maior autonomia, tanto em relação aos adultos como aos seus pares.

Para Wallon, a chamada "crise da adolescência" não é necessária nem universal, depende da cultura em que o jovem se encontra e das relações recíprocas – encontros e desencontros – entre o aquilo que está se passando dentro de si e os diferentes tipos de influência do meio social. A escola e a família adquirem, assim, enorme importância, já que são as principais instituições, na nossa sociedade, a influenciar a construção da consciência do jovem. Além de cuidar dos hábitos, atitudes e valores morais que estão sento apontados, tanto os pais quanto os professores devem abrir espaço para a troca de informações, a expressão e a discussão de dúvidas, desejos e inquietações, para que o jovem possa, livremente, fazer suas escolhas e assumir suas opções.

Há momentos na vida, como na fase do personalismo, na adolescência e na menopausa, que são particularmente ricos em transformações, podendo gerar conflitos e turbulências. Especialmente na puberdade, a "revolução" hormonal provoca profundas alterações, com intensidades e volumes variados, tanto físicas – aparência, voz, estatura, proporções do corpo – como também psíquicas – tarefas evolutivas específicas que o

diferenciam tanto da criança que foi como do adulto que será. Os interesses e necessidades que imperam nessa idade são de cunho pessoais, voltados para a compreensão das transformações que estão ocorrendo consigo mesmo.

Diante de tantas transformações, o adolescente não se reconhece mais. Ele precisa reinstalar-se em seu próprio corpo, reorganizar seu esquema corporal, adaptar-se ao seu novo aspecto visual. Examinando-se no espelho, percebe suas transformações e tem reações ambivalentes: ora de admiração, ora de rejeição. Essa preocupação com o seu próprio visual é extremamente influenciada pelo social, pelos padrões estéticos de beleza e de adequação ditados pelo meio. Assim, *"...a tarefa de reorganização do eu corporal e os novos significados que o adolescente vai dar a ele estão impregnados por julgamentos de valor, prejulgamentos e gostos estabelecidos pelo meio social em que ele está inserido"* (Der, 2001: 106)

As transformações da puberdade instalam no adolescente um sentimento de desorientação. Acontecimentos comuns desencadeiam fortes emoções e são vividos como fatos de grande relevância. "Não reconheço mais a mim mesmo, minha vida, minhas crenças... Não reconheço mais minha família, não me compreendem mais como antes... Fui eu ou minha família que mudou?" O adolescente vive uma inquietação em relação a si mesmo e uma insatisfação em relação ao seu ambiente, oscilando entre reações ambivalentes, sem rumo definido, ora querendo mudar tudo, ora querendo que tudo fosse como antes. Há um sentimento de *"desenraizamento face a ele próprio, ao seu passado, aos seus hábitos, à sua família"* (Wallon, 1975: 70).

A ambivalência de ações e de sentimentos é a grande marca desta etapa: agita a vida do jovem e traduz o desequilíbrio interior vivido por ele. Wallon define ambivalência como *"... dois sentimentos que são contrários, muitas vezes simultâneos, às vezes um dominando mais e o outro menos, mas nunca um sendo estranho ao outro"* (1975: 219). Sempre mantendo a complementaridade, ora predomina um sentimento ora o seu oposto, um não aparecendo sem estar acompanhado, de forma latente, do outro, traduzindo a instabilidade de atitudes e de representações peculiares à adolescência. A resolução das ambivalências

vai construindo a pessoa moral do futuro adulto, capaz de orientar-se segundo as opções que fez e os valores que definiu e assumiu para si, com flexibilidade suficiente para que sejam revistos, renovados ou reconfirmados durante a vida.

Com o retorno da predominância afetiva, o movimento psíquico está mais fortemente voltado para dentro de si, para a construção da pessoa, da consciência. Porém, ao mesmo tempo, o salto intelectual torna o adolescente capaz de reflexão, e ele busca construir, no plano do pensamento, os valores pelos quais pautar suas atitudes. E aqui, mais uma vez, se faz presente a ambivalência: entre os seus argumentos e suas ações, entre o que pensa e o que sente.

A ambivalência faz surgir no jovem, segundo Wallon, o desejo de renovação, de ultrapassar a rotina do cotidiano, a necessidade de conquista e de aventura, uma busca de liberdade pela ação, pelo inédito, pelo imprevisto. Tais desejos e necessidades fazem com que, muitas vezes, o adolescente sinta-se incompreendido pelos outros, o que o leva a querer ficar sozinho. Esse isolamento é terreno fértil para a imaginação se desenvolver, e o jovem se entrega às fantasias e sonhos acordados, às divagações, reflexões e construções teóricas. Ao mesmo tempo, sente necessidade de se unir a outros como ele, com os mesmos sentimentos e aspirações, o que o conduz a um estado de indiferenciação com o grupo de pares: *"o nós se confunde com o eu e se tinge de subjetividade"* (Bianka Zazzo, citado por Der, 2001: 111). Estão todos "no mesmo barco": diferenciar-se do adulto.

O adolescente incomoda-se com as exigências e intromissões dos pais e se irrita até com os seus cuidados; reage com hostilidade às determinações e valores familiares, considerando-os ultrapassados, fora de moda. Essas atitudes de oposição têm intensidades variáveis, dependendo da forma como a família percebe e lida com essa insatisfação e do espaço que abre para o diálogo. *"Os esclarecimentos necessários devem ser inseridos no diálogo aberto e franco do dia-a-dia. Caso contrário, ele não vai se sentir à vontade para procurá-lo* (o adulto) *quando precisar discutir as questões que tomam conta do pensamento nessa idade"* (Der, 2001: 112). É importante ressaltar que as atitudes de oposição têm valor positivo no processo evolutivo, pois fazem parte do movimento de

construção de uma personalidade forte, autônoma e diferenciada. Os momentos de diálogo entre gerações não favorecem apenas ao jovem: além de ser uma forma de aproximação afetiva numa fase de tantos afastamentos, também é uma oportunidade para o adulto rever novamente os seus próprios valores, posturas e decisões, atualizando-os ou reassumindo-os num novo patamar de consciência.

As flutuações de condutas e atitudes, a instabilidade de crenças e valores morais, as oscilações entre timidez e cinismo, entre arrogância e vergonha, entre o egoísmo absoluto e o sacrifico pessoal, a alternância entre a necessidade desafiadora de independência e a necessidade infantil de dependência são expressões do estado não integrado em que o adolescente se encontra, no qual precisa mergulhar para poder se encontrar. Muitas vezes, a família fica desconcertada, com dificuldade para lidar com os conflitos, contagiando-se e misturando-se em toda essa ambivalência: os pais também têm flutuações em seus sentimentos e em suas atitudes, ora tratando o adolescente como criança, ora como adulto.

A ruptura com a estabilidade do sentimento familiar orienta o jovem para o sentimento de amizade em relação ao seu grupo de pares e, não raro, em relação a um adulto que não seja da família, que freqüentemente tem um papel preponderante como modelo de identificação. Ídolos da música, do cinema, dos esportes, também são escolhidos, intencionalmente, como modelos. O adolescente nutre por eles uma paixão admirada, tentando imitá-los em tudo, ficando impregnado pelas personagens-modelo e pelos valores morais que elas encarnam.

O adolescente está à procura de sua identidade. Nessa busca, exercita vários papéis, experimenta vários ideais representados pelas personagens-modelo com as quais se identifica. A identificação tem um papel importante na formação da personalidade, é um recurso de desenvolvimento que permite *"... copiar e assimilar os méritos e qualidades da pessoa-modelo, a fim de permitir o surgimento da consciência objetiva de si"* (Der, 2001:121). A personalidade do adolescente vai sendo construída a partir de empréstimos de valores, inicialmente acoplados aos modelos eleitos, reais ou imaginários, que permanecem descoordenados e mutáveis, sem uma síntese equilibrada.

A afirmação de si, nessa fase, se dá das mais variadas formas, inclusive através de condutas negativas, como cinismo, insolência e grosseria. Faltam ao adolescente imparcialidade e experiência, o que o torna, muitas vezes, impaciente, pretensioso e arrogante... Ao mesmo tempo, ele ainda é muito ingênuo, muito permeável às influências do meio, como uma esponja que a tudo absorve, respondendo a uma infinidade de solicitações e de modelos. Ao se defrontar com seus vários meios sociais e experimentar vários papéis e vários estilos, tomados de empréstimo das personagens-modelo eleitas, o adolescente vai aos poucos tomando consciência de si mesmo, descobrindo suas próprias qualidades e defeitos, suas possibilidades e seus limites. Vai paulatinamente se reconhecendo, em seu novo corpo e em sua nova vida, retomando a linha de continuidade de si mesmo no tempo, em uma nova reconstrução e aperfeiçoamento da identidade. O sentimento de identidade, de ser o mesmo apesar das transformações vividas, de ainda ter em si a criança que foi, ao mesmo tempo em que prepara o adulto que será, constitui-se numa dimensão temporal que encontra, na disciplina de História, um campo fértil de trabalho.

A escola é um meio privilegiado em que o adolescente se insere. O professor é o representante das normas e das leis escolares, é o mediador do saber, aquele que pode alimentar a sede de conhecimento do adolescente. Na dimensão cognitiva, o pensamento categorial, conquistado na fase anterior do desenvolvimento, instrumentalizou o jovem para a reflexão, e ele passa a se interessar por tudo que possa contribuir para o conhecimento de si mesmo e para elucidar as suas questões metafísicas, as suas buscas de explicações, de discriminações, de entendimento. O professor que trabalha em parceria com seus alunos, permitindo uma aproximação afetiva e a formação de vínculos positivos, pode permitir, por um lado, a neutralização das atitudes de oposição, como também, por outro, alimentar as suas necessidades de questionamentos, orientando-os na direção dos valores e normas sociais e morais condizentes com a sociedade e ajudando-os a se posicionarem e a conquistarem a autonomia.

O adolescente vive uma inquietude intelectual, uma nova fase dos "porquês", com preocupações metafísicas sobre o sentido da vida e da morte, sobre o tempo passado e o tempo futuro, sobre a razão da existência das coisas, sobre os destinos de si mesmo e do mundo. São temas existenciais, transcendentais, sobre os mistérios que ultrapassam a realidade tangível e adquirem um caráter cada vez mais subjetivo. *"O sentimento de desorientação que toma conta de seu ser na fase da puberdade faz com que seu pensamento adquira um caráter global e indiferenciado, semelhante ao sincretismo que caracteriza o pensamento da criança do personalismo"* (Der, 2001: 132). Além disso, as atitudes de afirmação de si e de oposição ao outro revestem o pensamento do adolescente de uma necessidade de posse, que também provocam o retorno ao sincretismo. Ambivalência mais uma vez: por um lado, uma tendência à mistura sincrética do pensamento; por outro, a busca das diferenciações conceituais, do entendimento.

> *As novas situações, os novos conhecimento, as novas informações, no entanto, vão sempre provocar o retorno ao sincretismo. Saber lidar com o constante sincretismo dos alunos, significa dizer que o professor sabe tirar os significados importantes das situações novas que aparentemente não parecem ter. Os porquês vão estar expressando o caráter sincrético do pensamento do adolescente e sinalizam para o professor necessidades e interesses que deveriam ser levados em conta na seleção de conteúdos e no planejamento de atividades* (Der, 2001:134).

Os sonhos e fantasias (muitas vezes alimentados por imagens de filmes, novelas, livros, propagandas, etc), as divagações e as reflexões a que o adolescente se entrega, que emergem como *"fervores religiosos, metafísicos, políticos e estéticos"* (Wallon, 1975: 70), fazem nascer no jovem o gosto pela discussão. A escola pode ser, então, o ambiente propício para que o adolescente aprenda a discutir seus pontos de vista, a se posicionar, com seu toque pessoal, em relação às idéias e às situações. Cabe ao professor, a partir da sua própria conduta e da coerência entre o que faz e o que exige, criar o ambiente de respeito e valorização das diferentes manifestações, coordenando a discussão e ampliando as informações que possam dar sustentação às reflexões teóricas, integrando assim os movimentos de subjetivação e de objetivação na construção do conhecimento.

A escola, na nossa sociedade, é a fiel depositária da cultura, seu principal centro de difusão. Deve, portanto, estar atenta quanto ao seu papel na formação da pessoa total do adolescente, futuro adulto que formará o mundo do amanhã.

> *É a adolescência a idade das interrogações sobre o ser e o não-ser, do amor, da ambivalência da vida e do nada, da morte. Para Wallon, é dessa crise que surge o adulto que optou pela vida contra a morte. A integração funcional permite o surgimento da consciência múltipla, das várias dimensões da atividade e dos diferentes domínios e níveis do conhecimento e da realidade exterior numa perspectiva espaço-temporal: espacial, cultural e histórica. Uma consciência múltipla que é não só individual, biográfica, mas coletiva, humana, que apreende a idéia de origem, transformação, sucessão, concomitância, possibilidade e princípios* (Pereira, 1994: 73).

Para Wallon, a criança e o adolescente devem ser observados e estudados tomando-se como ponto de partida a perspectiva da própria criança ou adolescente, e não a perspectiva do adulto, *"...sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas"* (Wallon, 1995: 29). Assim, para fechar esse capítulo, nada melhor do que dar a voz a uma adolescente...

"Tantas lembranças...
profundos sentimentos,
sombrios mistérios,
confusas emoções.
Na vida, na Terra,
nas ondas do mar.
Tanta vida pra viver,
tanta coisa pra contar!
Tudo isso aqui,
perdido na escuridão,
nos versos de uma canção,
nas profundezas de um coração.
Perdidos por aí,
em qualquer lugar do mundo.
Desse extenso mundo
cheio de mágoas pra chorar.
Onde estará meu passado?
Minhas memórias?
Meus erros?
Onde estarão minhas respostas?
Meus caminhos?
Não sei onde essa estrada vai dar,
mas sei que nada devo temer.
O que me resta agora é esperar
e viver o que tenho pra viver.
E sonhar o que tenho pra sonhar
e sentir o que tenho pra sentir
e, enfim, terminar
essa tão insaciável
busca de mim."

"Em busca de mim", Carolina Abed (12 anos), 2002

CAPÍTULO III: A METÁFORA

Uma lata existe para conter algo,
Mas quando o poeta diz lata
Pode estar querendo dizer o indizível

Uma meta existe para ser um alvo,
Mas quando o poeta diz meta
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo-nada cabe,
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta,
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora.

("Metáfora", Gilberto Gil)

METÁFORA: TRANSPORTE E SEMELHANÇA

A metáfora é uma figura de linguagem que aparece em diferentes discursos – no poético/literário, no científico, no religioso, no mítico, no cotidiano – e é estudada por diferentes áreas do conhecimento – pela teoria literária e poética, pela lingüística, pela filosofia. Desde as últimas décadas do século XX, o interesse pela metáfora vem se intensificando e as formulações teóricas se multiplicando, acompanhando, talvez, a mudança paradigmática discutida no capítulo um. Em 1978 ocorreu, em Chicago, o Simpósio *"Metáfora, o salto conceitual",* que deu origem à coletânea organizada por Sheldon Sacks intitulada *"Da Metáfora"*. Esse livro reúne diferentes concepções para o tema, algumas das quais servirão de base para as reflexões apresentadas neste capítulo.

A palavra metáfora vem do grego "*metaphorá*", que significa "transporte". No "Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa" (1995: 430), encontramos a seguinte

definição para a metáfora: "Tropo[1] que consiste na *transferência* de uma palavra para um *âmbito semântico* que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa *relação de semelhança* subtendida entre o sentido próprio e o sentido figurado" (grifos meus).

Olhando para essa definição, os aspectos que destaquei chamam-me a atenção e convidam-me para a reflexão: "transferência", "âmbito semântico", "relação de semelhança"... Minha mente se inunda de imagens, de associações, de metáforas... Mas antes de mergulhar nesse meu oceano de sentidos, vamos ver o que dizem os autores consultados.

Os estudos sobre a metáfora nos levam, inicialmente, até Aristóteles. Na "Poética", no tópico XXII (A elocução poética: críticas à elocução nos poemas homéricos), ele descreve como *"...claríssima, mas baixa, a linguagem constituída por vocábulos correntes (...) Pelo contrário, é elevada a poesia que usa de vocábulos peregrinos e se afasta da linguagem vulgar"* (p. 463/464). Os vocábulos correntes são aqueles de uso comum, em seu sentido denotativo, descrito em dicionários, enquanto que os vocábulos peregrinos são os que se afastam desse uso corrente (sentido conotativo). Aristóteles localiza, dentre eles, a metáfora, que *"consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia[2]"* (p. 462). Segundo Aristóteles, a linguagem metafórica torna o texto enigmático, pois reunindo absurdos, diz coisas acertadas. Para ele, é necessária uma mistura dos dois tipos de vocábulos: os peregrinos, para elevar a linguagem acima do vulgar e do uso comum e os correntes, para lhe conferir a clareza.

As idéias de "transporte" e de "semelhança" já estão presentes, portanto, desde Aristóteles. Ele acrescenta, porém, outro termo que faz minha mente penetrar ainda mais fundo no meu "oceano metafórico": vocábulos *peregrinos*... Peregrinação, caravanas no deserto, homens sábios carregando, de um lado para o outro, suas reflexões e suas buscas... Voltarei a isso mais tarde, primeiro vamos rever algumas das idéias sobre a metáfora...

[1] Tropo: emprego de palavra ou expressão em sentido figurado (Dicionário Aurélio, p. 652).
[2] Analogia: ponto de semelhança entre coisas diferentes; semelhança, similitude, parecença; semelhança de função entre dois elementos, dentro de suas respectivas totalidades (Dicionário Aurélio, p.40)

Ao retomarmos o percurso histórico das concepções sobre o que é a metáfora, qual é o seu uso, que mensagens veicula, qual é o seu poder e o seu valor nos discursos literários, filosóficos e científicos, deparamo-nos com questões que nos remetem diretamente ao que foi discutido no primeiro capítulo: a metáfora tem sido vista e pensada em função das concepções epistemológicas de que se parte.

Século XVII, iluminismo, nascimento da Ciência Moderna... Partindo das concepções de separabilidade e de racionalidade, constitutivas do paradigma da modernidade, o filósofo John Locke argumenta que a metáfora é indução ao erro e deve ser evitada, se o objetivo for chegar ao conhecimento real. Não serve para informar ou instruir, é puro ornamento que serve ao prazer e, por ser bela, é perigosa, pois seduz. Em seu ensejo de delimitar o que é conhecimento válido, o que é verdade, o que é Ciência, Locke detalha a dicotomia por ele proposta entre a linguagem figurada e a não figurada:[3]

Linguagem figurada	Linguagem não figurada
Leva ao engenho, à fantasia, à ilusão Pretende o deleite e o prazer É um instrumento de erro e engano *"Como uma mulher (...) é algo desejável, contanto que seja mantida em seu devido lugar"* (De Man, 1992: 21)	Leva ao conhecimento real Pretende informar e instruir Transmite a verdade crua e árida *"...assuntos sérios dos homens ('se formos falar das coisas tal como são')"* (De Man, 1992: 21)

No texto de Locke e na análise feita por De Man, ficam evidenciadas as cisões entre o "masculino" e o "feminino": de um lado, o sério, o correto, o conhecimento verdadeiro e objetivo das coisas; de outro, o frívolo, a ilusão, o não conhecimento real das coisas uma vez que estas se apresentam deformadas pela subjetividade. Assim, na palavra que informa não pode haver prazer, a verdade é crua e árida e, portanto, desprovida de sentido humano, as palavras são substituições arbitrárias de idéias e não uma estrutura viva e autônoma. A metáfora é um abuso intolerável da palavra, uma sedução, um erro que não contém

[3] Quadro construído a partir de: Locke, *An Essay Concerning Human Undestanding*, citado por De Man (1992: 20)

qualquer verdade, qualquer valor. De um lado, precisão, clareza e certeza; de outro, erro e ilusão. Sinto-me arremessada novamente a Morin, em sua crítica aos pilares da Ciência Clássica, discutidos no primeiro capítulo.

Rosenfeld (1998:89-112) apresenta em sua obra o que chama de *"um pequeno percurso histórico-epistemológico"*. Faço a seguir uma síntese desse percurso, no sentido de que possamos acompanhar, historicamente, a passagem dessa atitude negativa, representada por Locke, das críticas iluministas à metáfora, para uma atitude positiva, de resgate das relações complexas entre imaginação, emoção e conhecimento, que estão presentes no processo de metaforização.

Para Nietzsche (século XIX), a metáfora é o modo original de responder ao mundo com palavras, é anterior à linguagem literal, que não passa de metáfora congelada. Deve ser altamente valorizada, pois é via de acesso à verdade, à realidade, ao conhecimento. Vico (século XVII) já sustentava que os homens falavam, primitivamente, por poesias, sendo portanto a metáfora uma necessidade inevitável de expressão.

Max Black (século XX – anos 50), questionando as idéias dominantes da época, mais próximas às de Locke, defendia que o papel essencial da metáfora é cognitivo: é um "modelo" que ajuda a explicar e compreender, através de comparações, algo que ainda está indefinido, sendo portanto um instrumento essencial no estágio embrionário das teorias. Ao defender a capacidade cognitiva da metáfora, Black questionou o caráter meramente decorativo ou estético até então atribuído a ela. Entretanto, permaneceu ainda numa dicotomia, ao valorizar apenas o aspecto do conhecimento intelectual.

DIZER O INDIZÍVEL

O núcleo da metáfora está, como vimos inicialmente, na idéia de "transporte" de palavras entre diferentes campos semânticos, por relações de "semelhança". A filósofa Susanne Langer (século XX – anos 80) reflete sobre o porquê de se realizar esse transporte:

para apreender o indizível, para dar nome a uma experiência que não é captável pela linguagem comum, pela linguagem representativa. Diz ela:

> *Onde falta uma palavra precisa para designar a novidade que o locutor gostaria de salientar, ele recorre aos poderes da analogia lógica, utilizando uma palavra que denota outra coisa, que é um símbolo presentificador para a coisa a que se refere; o contexto evidencia que ele não pode estar significando a coisa literalmente denotada, e precisa indicar outra coisa simbolicamente... Em uma genuína metáfora, uma imagem do significado literal é nosso símbolo para o significado figurativo, a coisa que não tem um nome próprio. (...) Toda experiência nova, ou idéia nova a respeito de coisas, provoca antes de mais nada uma expressão metafórica* (Langer, 1989:143-145)

Na mesma linha de pensamento de Nietzsche, Vico e Black, essa autora também está relacionando o uso da metáfora com o processo de nascimento de uma nova idéia, na gênese de um novo saber na consciência humana. Serve, portanto, para falar da "coisa" que ainda não tem nome, dar ao "amorfo" algum contorno, alguma forma, alguma visualização. Serve para expressar o inominado, trazer a tonalidade afetiva, a textura emocional da experiência. Para compreendermos melhor essas idéias, vamos ver como Langer diferencia as formas simbólicas em "discursivas" (representativas), e "não discursivas" (expressivas ou presentificadoras):

> *A construção dos símbolos discursivos é mediada pelas funções lógico-gramaticais da linguagem, e o resultado é veicular um saber organizado através de análises e sínteses intelectuais, em que objetos não presentes são simbolicamente representados. (...) As formas simbólicas não discursivas, por sua vez, embora tenham funções representativas, são impregnadas pelos componentes expressivos, que se ligam à percepção da tonalidade afetiva das experiências. (...) não representam, presentificam a textura emocional do mundo (...) Para ser expresso, é preciso que o sentimento se vincule a uma forma articulada e lógica, embora se trate de uma lógica analógica, diferente da lógica que rege a representação* (Rosenfeld, 1998:95-96).

As formas discursivas, que poderíamos relacionar com a linguagem literal, têm uma função substitutiva, de representar o objeto que está ausente. Já as formas não discursivas, ao invés de substituírem, *trazem à presença...* ao "presentar", expressam toda a tessitura emocional, todo o contexto de inserção do homem no mundo que não caberia em palavras. Diz o indizível. *"É o que se passa no domínio da arte, do mito, da religião, do sonho, da*

neurose. E também no domínio da metáfora. (...) A metáfora enquanto forma criada corporifica o irrepresentável" (Rosenfeld, 1998:96).

Voltarei, mais adiante, a partir de Paul Ricoeur, à questão da metáfora enquanto imagem que delineia um corpo, que dá forma ao amorfo. Ainda acompanhando a trajetória de Rosenfeld (1998), cabe falar sobre a "semelhança" na construção metafórica. Ela parte das contribuições de vários autores (Octávio Paz, Alfredo Bosi, Karsten Harries, Heidegger, Paul Ricoeur) para refletir sobre a base de semelhança que serve de ponte para o transporte metafórico entre campos semânticos diferentes.

A semelhança metafórica sugere um *contato tangencial* e não uma identidade. A metáfora da meia-luz, de Heidegger, ilumina essa idéia: quando o brilho de uma luz é excessivo, ofusca a visão. A meia-luz, por sua vez, elimina esse excesso de brilho, sem eliminar a claridade. Não ilumina totalmente (não define, não fecha), mantém o oculto como dimensão inerente; tangencia sem capturar totalmente, fala da coisa sem revelá-la por completo, indicando a abertura de múltiplos caminhos de compreensão, libertando a palavra para seus múltiplos sentidos (polissemia). *"Devemos pois nos aventurar evitando o excesso de clareza, que mata a verdade, e a excessiva obscuridade, que a torna invisível"* (Morin, 1999: 188).

A metaforização é um ato criativo, é uma relação dialética em que... *"o 'é' metafórico significa a um só tempo 'não é' e 'é como'."* (Ricoeur, 2000: 14). A percepção do semelhante no dessemelhante inaugura, faz criar um sentido que é instituído no ato mesmo da nomeação metafórica. Esta é a força da metáfora: dizer o indizível. Para apreender esse indizível, a metáfora o recria, lhe dá contorno e forma, nomeia, franqueia o intervalo entre imagem e palavra, traz à tona experiências que estavam mudas.

Karsten Harries (1992) fala em metáforas de coligação e de colisão: as primeiras tendem a conectar, associar, juntar – são agentes de unidade; as segundas, a romper, explodir, desintegrar – são agentes de tensão e oposição. Esse autor analisa a arte, a poesia e a metáfora, refletindo sobre este lugar ambíguo que ocupam: ao mesmo tempo em que o

poeta está na dependência inevitável do discurso já estabelecido, deve lutar contra essa dependência para poder transcendê-la e inaugurar novas possibilidades, novos sentidos. *"A obra de arte sempre aponta para além de si mesma (...) nos convida para ir além (...) as metáforas se tornam armas apontadas contra a realidade, instrumentos a serem usados para quebrar a referencialidade da linguagem..."* (Harries, 1992:81-83). Podemos pensar a coligação e a colisão como duas funções dialeticamente complementares: a semelhante e a dessemelhança, o pertencimento e o distanciamento, a proposição e a especulação, o pensar e o poetar.

O CULTIVO DA INTIMIDADE

Gosto muito da música "Certas coisas", de Lulu Santos, que diz:

Não existiria som se não houvesse o silêncio.
Não haveria luz se não fosse a escuridão.
A vida é mesmo assim: dia e noite, não e sim.
Cada voz que canta o amor não diz
tudo o que quer dizer.
Tudo que cala fala mais alto ao coração.
Silenciosamente eu te falo com paixão.
Eu te amo calado como quem ouve
uma sinfonia de silêncios e de luz.
Nós somos medo e desejo,
somos feitos de silêncios e sons.
Tem certas coisas que eu não sei dizer...
... e digo...
("Certas Coisas", Lulu Santos – CD Acústico)

A partir do jogo dialético de antíteses e de complementaridades, essa música ilustra bem, para mim, a função de presentificação, de dizer as "certas coisas" que são silêncios, mas que justamente por serem silêncios falam mais alto ao coração... De dizer o que é sim e não, é medo e desejo, é silêncio e som, é luz e escuridão (Será que ele leu Heidegger?!). Tem certas coisas que ele não sabe dizer... e diz! Diz pelo poético, pela inauguração de sentidos expressos por suas palavras ditas e também pelas palavras não ditas, que

permanecem como um convite de preenchimento a ser feito por aquele que ouve a sua música.

Esse convite oculto e o que ele realiza entre o falante e o ouvinte é o tema desenvolvido por Ted Cohen (1992), que utilizei como uma das bases de análise dos dados dessa pesquisa. *"O criador e o apreciador de uma metáfora aproximam-se de forma singela"* (1992: 13). Segundo ele, há três aspectos, também presentes no discurso literal, que ganham um destaque e uma singularidade especial no discurso metafórico:

1. o falante emite um convite oculto;
2. o ouvinte deve realizar um esforço especial para aceitar o convite;
3. constitui-se o reconhecimento de uma comunidade.

Ao receber uma metáfora, o apreciador deve perceber que é uma metáfora e imaginar o seu objetivo, as suas intenções, como deve entendê-la. Ou seja, deve levantar uma série de suposições, hipóteses e inferências acerca do outro: *"em que acredita o falante, em que o falante acredita sobre o que o ouvinte acredita (o que inclui crenças sobre o que o falante imagina que o ouvinte possa acreditar a respeito dele, o falante)"* (Cohen, 1992: 13-14).

Convite feito, convite aceito: cria-se uma cumplicidade.

De forma muito apropriada, Cohen intitula seu artigo de "A metáfora e o cultivo da intimidade". O uso literal dos termos é, teoricamente, acessível a todos os falantes de uma língua; entretanto, o uso figurado circunscreve um círculo de pessoas que estão compartilhando de um mesmo conhecimento, das mesmas crenças, intenções e atitudes, criadas conjuntamente nessa cumplicidade em torno da expressão metafórica. Quando Lula afirma que *"...o Brasil é como o Titanic e quem está no comando do Titanic é o Fernando Henrique Cardoso. Ele que preste atenção no iceberg que se aproxima..."* (Folha de São Paulo, 25/06/2002), está fazendo um convite para que associemos o Brasil ao Titanic e o Fernando Henrique ao comandante desse navio. Convida-nos a imaginar o que ele quis

dizer com isso, convida-nos a compartilhar tudo o que sentimos / vivemos / pensamos ao assistirmos o filme "Titanic" (ou qualquer outra forma de contato com a história do naufrágio), convida-nos a criar essa intimidade de compartilhamento de sentidos. Entretanto, isso só é possível para quem souber algo sobre Lula, Brasil, Fernando Henrique e Titanic, o que restringe a comunidade que compõe esse espaço de intimidade.

Cohen está discutindo o valor da metáfora. Ele se pergunta: por que usar metáfora? Só por estética, para dizer algo bonito? Ou a arte só poderá ser respeitada se nela se encontrar conhecimento?

> *Será que o conhecimento é a preocupação única, ou talvez a mais importante? Será que a semântica formal é tudo o que importa no uso da linguagem, ou então será que é o único tópico correto e relevante? Será que uma piada é menos importante do que um teorema, mesmo se a piada for ótima e o teorema for trivial?* (Cohen, 1992:13)

O ponto que está sendo levantado pelo autor não diz respeito nem ao cognitivo nem ao estético, mas ao espaço de relacionamento humano que o uso da metáfora configura: um espaço compartilhado, de cumplicidade, de intimidade. E eu me pergunto: será que o uso de recursos metafóricos em sala de aula contribui para a criação de um espaço de intimidade entre o professor, os alunos e o conhecimento, aproximando-os de forma singular?

METÁFORA: COGNIÇÃO, IMAGINAÇÃO E SENTIMENTO

Acompanhamos o movimento de resgate do valor positivo da metáfora, de como ela deixou *"a periferia ornamental do discurso para ocupar um lugar de destaque no processo de entendimento da própria compreensão humana"* (Cowan & Feucht-Haviar *in* Sacks, 1992: 7). Max Black aponta o valor cognitivo da metáfora, Ted Cohen o seu valor nas interações humanas... Posições ainda dicotômicas, tal qual um pêndulo: ora num pólo, ora noutro. Encontraremos em Paul Ricoeur uma construção teórica que busca compreender as interações complexas entre essas várias facetas do processo de metaforização. Em seu

artigo "O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento", Ricoeur (1992) focaliza a questão da metáfora *entre* os campos da teoria semântica e da teoria psicológica.

> *Por teoria semântica, quero me referir a uma análise da capacidade da metáfora de fornecer informação intraduzível e, ao mesmo tempo, a pretensão da metáfora de propor um verdadeiro* ***insight*** *da realidade. A questão a que vou me referir está em verificar se tal indagação pode estar completa sem incluir como componente necessário um momento psicológico do tipo habitualmente descrito como "imagem" ou "sentimento". (...) Minha tese é a de que não é apenas para teorias que negam às metáforas qualquer valor informativo ou qualquer pretensão à realidade que as imagens e sentimentos têm uma função* ***constitutiva*** (Ricoeur, 1992: 145).[4]

De forma expressa, esse autor propõe uma teoria que pretende ultrapassar a dicotomia entre "fornecer informação" e "provocar cadeias de imagens e sentimentos": o funcionamento do sentido metafórico envolve, de maneira interligada, todos esses aspectos. Ele se refere à "função semântica da imaginação e do sentimento", ou seja, à existência inerente de significados tanto nas imagens como nos sentimentos.

Retomando a partir de Aristóteles, Ricoeur destaca a dimensão pictórica do sentido metafórico. A metáfora tem a capacidade de "colocar frente aos olhos", de fazer o discurso tomar uma forma, corporificando uma mensagem. *"Ao dar à mensagem uma capacidade de atuar como um retrato, os tropos fazem com que surja o discurso"* (Ricoeur, 1992: 146). A própria expressão "figura de linguagem" traz essa conotação corpórea.

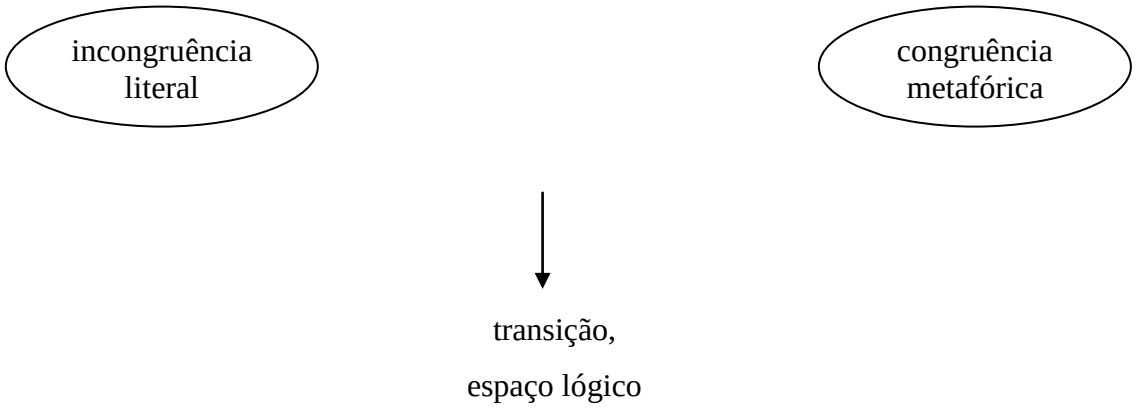
O momento pictórico ou icônico está implicado com a busca de semelhanças, com o *insight* de similaridades. Através das semelhanças, as imagens são criadas, os sentidos corporificados, os significados produzidos. Ele chama esse aspecto produtivo, de criação de novas pertinências predicativas através do trabalho de semelhança, de "assimilação predicativa". Essa produção não se dá, entretanto, pela substituição de uma palavra por outra, mas pela criação de uma nova interação predicativa.

Vejamos o que isso quer dizer. O sentido literal traduz uma interação lógica entre o sujeito e o predicado de um enunciado. Ao se criar uma metáfora, novos significados

[4] grifos no original.

surgem a partir do colapso dessa interação literal. Configura-se uma nova pertinência que "faz sentido como um todo", que sugere novas interpretações a partir de um desvio que se torna, assim, aceitável. Parte-se de uma não pertinência semântica (do sentido literal) para, através da fixação de uma nova pertinência semântica, produzir-se uma guinada no nível do sentido. Por exemplo, quando digo "O gato caiu do muro", há uma relação lógica entre o sujeito e o predicado dessa sentença, que comunica de forma literal um acontecimento, um fato expresso pelo verbo "cair". Fechamos os olhos, vemos a imagem do gato caindo de cima do muro e sentimos várias coisas, dependendo de nossa relação pessoal com gatos e muros. Entretanto, quando digo "A casa caiu" para me referir a uma discussão violenta entre marido e mulher, o sentido literal da casa concreta desmoronando entra em colapso, para dar lugar à criação de uma nova pertinência que, como diz Ricoeur, tem a capacidade "*revelar cadeias de imagens e provocar sentimentos"* (1992: 145).

Essa tarefa é realizada pelo trabalho de semelhança, que aproxima os dois campos semânticos (do cair literal do gato com o cair metafórico da casa). A inovação semântica se dá pela mudança nessa distância lógica – de distante para próximo – entre dois campos semânticos diferentes: de um lado, da incongruência literal e, de outro, da congruência metafórica.



O trabalho de semelhança realiza essa tarefa de alteração de distância na medida em que é apropriada ao desvio e à singularidade da inovação semântica que se pretende introduzir. *"Coisas ou idéias que estavam remotas parecem agora próximas. A*

similaridade não é nada mais que essa aproximação que revela um parentesco entre idéias heterogêneas" (Ricoeur, 1992: 148). Há um caráter paradoxal na estrutura lógica da similaridade, que consiste em ver o semelhante *apesar* e *através* da diferença; permanece a tensão entre proximidade e distanciamento, entre compatibilidade e incompatibilidade.

Ricoeur identifica três fases em sua tentativa de ajustamento e complementação entre uma teoria semântica da metáfora e uma psicologia da imaginação e do sentimento. Seguirei a sua forma de apresentação, falando primeiramente da imaginação e em seguida do sentimento, embora haja uma interligação entre essas duas instâncias.

Em sua primeira fase, a imaginação cumpre a função de esquematização da nova congruência predicativa, uma "visão" que provoca o *insight* da aproximação entre os campos semânticos, que é tanto um "pensar" como um "ver": *"...é um pensar no sentido em que afeta uma reestruturação de campos semânticos (...) mas esse pensar é um ver, no sentido em que o insight consiste na captação instantânea das possibilidades combinatórias..."* (Ricoeur, 1992:149).

A segunda fase diz respeito à dimensão pictórica da imaginação, ao caráter figurativo da metáfora. A inovação semântica não é apenas esquematizada, mas "retratada". O autor retoma Kant para afirmar que uma das funções de um esquema é prover um conceito de imagens.

> *Precisamos compreender o processo pelo qual uma certa produção de imagens possibilita a esquematização da assimilação predicativa. Ao expor a corrente de imagens, o discurso inicia mudanças na distância lógica, gera proximidade. Formar imagens, ou imaginar, então, é o meio concreto no qual, e através do qual, vemos similaridades. Imaginar, assim, não é ter uma figura mental de alguma coisa, mas expor relações de uma maneira figurativa. Se essa descrição diz respeito a semelhanças não-expressas e não-ouvidas ou se se refere a qualidades, estruturas, localizações, situações, atitudes ou sentimentos, a cada vez a nova conexão pretendida é captada como aquilo que o ícone descreve ou retrata* (Ricoeur, 1992: 151).

Essas imagens, que pertencem à produção de sentidos, são imagens interligadas, que fundem "sentido e sentidos", um fluir de imagens, uma reverberação. O significado verbal

gera imagens, que trazem uma complementação concreta, sensorial, ao processo metafórico, enquanto que o sentido metafórico é gerado pela densidade da cena imaginada.

A terceira e última fase refere-se ao valor referencial da linguagem figurada, de como ela reorganiza o mundo, a maneira de olhar e perceber as coisas. O processo metafórico introduz uma "interrupção" ou "negatividade" na referência denotativa. A partir de uma suspensão (ou *epoché*) da referência comum, cria uma referência de segunda ordem que, entretanto, não apaga a primeira mas torna-a ambígua. A permanência simultânea da similitude e da diferença cria uma "referência dividida", uma mensagem de duplo sentido entre um emissor dividido e um receptor também dividido: *"...o sentido metafórico não só abole mas preserva o sentido literal, a referência metafórica mantém a visão usual em tensão com aquela que ela sugere"* (Ricouer, 1992: 155). A imaginação tem, segundo o autor, o papel de dar uma dimensão concreta ao apagamento próprio à referência dividida, contribuindo simultaneamente tanto para o *epoché* como para a *projeção* de novas possibilidades de reescrever o mundo, ou seja, permite uma solidariedade entre esses dois movimentos opostos – de apagamento e de criação – que têm o poder de fazer com que se reporte às potencialidades arraigadas da realidade, que estavam ocultas.

Para Ricoeur, existe uma ligação entre a imaginação e sentimento. Os sentimentos acompanham e complementam a imaginação, e sua análise do lugar e do papel do sentimento no processo de metaforização está correlacionado às três fases propostas para a imaginação.

1. Os sentimentos acompanham e complementam a imaginação na função de esquematização da nova congruência predicativa. Essa apreensão instantânea de semelhanças e diferenças não é apenas "vista", mas também "sentida". O sentimento é o que nos inclui no processo como sujeitos conscientes, tornando os pensamentos esquematizados pela imaginação como sendo "nossos".

> ***Sentir**, no sentido emocional da palavra, é tornar **nosso** o que foi colocado a distância pelo pensamento em sua fase de objetivação. (...) A sua função é de apagar a distância entre o "conhecedor" e o "conhecido" sem cancelar a*

> *estrutura cognitiva do pensamento e a distância intencional que isso implica. O sentimento não é contrário ao pensamento. É o pensamento que é legitimado como nosso* (Ricoeur, 1992: 157).[5]

2. Os sentimentos acompanham e complementam a imaginação como relações pictóricas: são o modo como o ícone nos afeta, como ele é sentido.
3. Finalmente, os sentimentos também expõem uma estrutura dividida, na medida em que são "experiências de segunda ordem", que implicam num tipo de *suspensão* de nossas emoções, de primeira ordem.[6] A emoção é mais primitiva, ligada às manifestações corpóreas, enquanto que o sentimento se constitui a partir da emoção atravessada pelas representações pessoais, sociais e culturais. Assim como a imaginação suspende e mantém a referência usual, o sentimento suspende e mantém a emoção, transformando-a. *"Por causa dos sentimentos, estamos 'afinados' com aspectos da realidade que não podem ser expressos em termos dos objetos mencionados na linguagem comum"* (Ricoeur, 1992: 159). Essa sintonia é a reverberação em termos de sentimentos da referência dividida.

Voltando aos vocábulos peregrinos de Aristóteles... Peregrinação, caravanas no deserto, homens sábios carregando, de um lado para o outro, suas reflexões e suas buscas... Há de se encerrar um capítulo sobre metáfora com a construção de uma metáfora! A metáfora que se forma em mim, ao final desses três capítulos teóricos, depois de passear por esses autores e por essas idéias, é de um ***atravessador de fronteiras***. Aquele que caminha ***entre*** espaços – os espaços entre os campos semânticos, os espaços entre os campos funcionais, os espaços entre os saberes estabelecidos, os espaços entre os diferentes pontos de vista, entre diferentes pontos de partida e pontos de chegada. Cada cidade, cada construção, cada vilarejo tem as suas singularidades próprias, a sua identidade. Mas isso não impede que o atravessador possa passear entre elas, conhecendo-as - é claro que não tão profundamente quanto se fixasse residência. Ao transitar, o atravessador de fronteiras faz tal qual uma borboleta, que de flor em flor carrega o pólen para disseminar beleza, proliferar a riqueza, colaborar com a criação...

---

[5] Grifos no original.

[6] O autor está partindo de uma concepção de emoção e sentimento que coaduna com as idéias de Wallon, expostas no capítulo anterior. Embora caminhem juntos, há uma distinção entre eles: as emoções são estados do corpo, enquanto que os sentimentos são ligados aos significados, à linguagem.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

MODALIDADE DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Está ancorada nos pressupostos da vertente crítico-dialética, tomando-se como referência o esquema paradigmático proposto por Gamboa (1987). Esta vertente metodológica é a que melhor se coaduna com os pressupostos epistemológicos da pós-modernidade, apontados no primeiro capítulo, uma vez que procura compreender a complexidade de uma realidade inerentemente contraditória e em constante movimento, a partir de uma certa imersão do pesquisador na realidade a ser estudada.

Para Gamboa (1989), a pesquisa qualitativa surgiu como uma alternativa ao enfoque da abordagem empírico-analítica da ciência clássica. Na vertente crítico-dialética, que tem como suporte os pressupostos do materialismo-dialético, a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito-pesquisador que estuda a realidade concreta, concebida como construção humana, social e histórica.

Segundo Chizzotti (2000), designam-se como estudo de caso as pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular, que é tomado como unidade significativa sobre o qual é possível realizar uma análise ordenada, fazer inferências em relação a situações similares e propor intervenções. *"... um marco de referência de complexas situações socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspetos globais, presentes em uma dada situação"* (2000: 102). Para Lüdke & André (1986), o interesse do pesquisador incide, nessa modalidade de pesquisa, sobre a singularidade, a particularidade do caso estudado. Mas ao mesmo tempo em que o caso é único, a sua unicidade está inserida em um contexto mais amplo, o que permite supor certas semelhanças com casos ou situações similares.

Dentro da visão holográfica do pensamento pós-moderno, discutida no primeiro capítulo, o estudo de caso apresenta-se como uma possibilidade de se vislumbrar, a partir da parte, o todo em que está inserido. Transitando entre os movimentos de *zoom in* – o

detalhamento da situação estudada – e de *zoom out* – o olhar mais amplo, em direção aos contextos e às inter-relações, tanto no plano teórico como no vivencial, essa modalidade de pesquisa permite uma construção dialética, que se abre para a multiplicidade de representações acerca do fenômeno estudado, em busca de sua inesgotável complexidade.

A unidade social pesquisada é uma sala de aula do Ensino Médio, em uma escola particular de São Paulo, na disciplina de História. Desde 1998, o professor vem desenvolvendo, em suas aulas regulares, alguns projetos nos quais utiliza recursos metafóricos. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o desenrolar da aplicação de um desses projetos – "o Sonho de Ícaro" – realizada no último bimestre de 2001, na turma do 1º ano. A escolha deste caso se deu por uma feliz sincronicidade: o professor Marcos e eu trabalhamos juntos em um núcleo de Psicopedagogia e, por uma série de acontecimentos, coincidiu o seu interesse em montar esse projeto com o meu momento de escolhas metodológicas para a estruturação da pesquisa.[1]

Em relação aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, foram utilizados:

- gravação das aulas em vídeo, realizada pela pesquisadora. As aulas foram filmadas na íntegra, excetuando-se apenas os momentos em que os alunos trabalhavam em suas produções (desenhos e escrita de texto), em que foram registrados apenas alguns flashes;
- entrevistas semi-estruturadas. Com o grupo de alunos, a entrevista se deu na sala de aula e foi filmada. O professor cedeu alguns minutos, logo no início da aula seguinte ao término do "projeto de Ícaro", para conversarmos sobre a experiência realizada. Com a coordenadora da escola e com o professor, as entrevistas foram individuais, em locais reservados, gravadas em fita cassete;
- análise documental: produções gráficas realizadas pelos alunos;
- análise documental: textos redigidos pelos alunos.

[1] O relato detalhado desse processo encontra-se no anexo 1.

Segundo Lüdke & André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas, pois permite *"... um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos'"* (Lüdke & André, 1986: 26). Uma das críticas em relação à observação diz respeito às alterações que a presença do observador pode provocar no ambiente ou no comportamento das pessoas. Com o intuito de minimizar esse efeito, houve um cuidado especial na aproximação da pesquisadora com o grupo pesquisado. Uma semana antes do início do projeto, fui conhecer os alunos e me apresentar, a mim e à pesquisa (este primeiro contato está relatado em anexo). Outra questão relevante diz respeito à seletividade do pesquisador em relação à realidade observada, razão pela qual optei por filmar as aulas na íntegra.

Carvalho e colaboradores (1996) refletem sobre a colaboração específica da vídeogravação – este instrumento que preserva o fenômeno no tempo. Primeiramente, a observação sistemática é facilitada pela possibilidade da reprodução repetida das cenas, especialmente importante quando se filmam situações naturais, ricas em detalhes e ocorrências não planejadas. A vídeogravação é um instrumento auxiliar que, por um lado, aumenta a capacidade sensorial do observador, uma vez que ele pode rever as cenas tantas vezes quantas forem necessárias para a melhor apreensão do fenômeno, detalhando cada vez mais a sua percepção e amplificando suas possibilidades de análise. Por outro lado, reduz a informação sensorial aos contornos da tela, transformando uma realidade tridimensional em imagens bidimensionais. Por essa razão, a filmagem se deu em zoom out máximo, de modo a enquadrar da forma mais ampla possível os acontecimentos.

As entrevistas realizadas nessa pesquisa foram semi-estruturadas. Segundo Lüdke & André (1986), a entrevista representa, ao lado da observação, um dos principais instrumentos em pesquisa qualitativa. Seu caráter interacional garante maior proximidade entre o pesquisador e o pesquisado. *"Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica"* (1986: 34). Nas entrevistas realizadas, preparei um roteiro prévio de tópicos que seriam abordados. Entretanto, procurei garantir uma liberdade de percurso que me permitisse penetrar no

universo pesquisado a partir da conjunção dialética entre os meus interesses iniciais e os pontos de vista que iam sendo expressos pelos entrevistados.

A análise documental, dos textos e imagens produzidos pelos alunos, é apropriada, segundo Lüdke & André (op cit), quando se quer estudar um problema a partir da própria expressão dos indivíduos, como é o caso desta pesquisa. Todas as produções realizadas durante o projeto foram coletadas, sem qualquer seleção prévia. A seleção do material foi se dando em função das categorias de análise, que foram construídas a partir do encontro entre a repetida observação das gravações e o aprofundamento teórico nos três eixos de discussão: a complexidade, o processo ensino aprendizagem e a metáfora.

Foram filmadas todas as aulas[2] do último bimestre letivo de 2001, que se iniciou com o projeto "Sonho de Ícaro" e teve sua continuidade com debates e discussões a partir dos textos didáticos do livro e de esquemas construídos pelo professor, detalhando o período histórico da Idade Moderna. No final de abril de 2002, o professor Marcos convidou-me para filmar as três aulas do projeto "Prometeu"[3], que estaria desenvolvendo com essa mesma turma de alunos, agora cursando o 2º ano do Ensino Médio. Para fins de análise, entretanto, optei por delimitar o foco da pesquisa nas quatro aulas do projeto "Sonho de Ícaro". Tendo elegido três eixos teóricos (a complexidade, o processo ensino-aprendizagem na concepção walloniana e a metáfora), considerei que ficaria por demais extenso e complicado estender o olhar por toda a experiência, por todos esses dados. Principalmente se considerarmos que a complexidade clama por uma análise... complexa!

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Trata-se de uma escola particular, católica, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. A sede de sua mantenedora, uma congregação franciscana, está instalada na parte superior do quarteirão, onde as irmãs residem. É uma congregação brasileira, que mantém obras assistenciais, orfanatos e asilos, tanto na região como em outras localidades

[2] Total: 10 aulas.
[3] As linhas gerais desse projeto encontram-se no anexo 1.

da capital e da Grande São Paulo, e também em Minas Gerais e no Paraná. A escola é sua única instituição com fins lucrativos, sua única fonte de renda, que sustenta a congregação e colabora na manutenção das obras assistenciais, complementando a renda obtida por donativos e pelas respectivas prefeituras.

A maioria dos alunos é proveniente, segundo a coordenadora, da classe média baixa. Atualmente, a mensalidade está "um pouco mais alta", mas os parentes se cotizam para manter os alunos na escola: *"colaboram os avós, o padrinho, a tia... famílias que fazem questão de deixar numa escola católica..."* Alguns poucos que têm um poder aquisitivo um pouco melhor estão concentrados no Ensino Médio, uma vez que é um curso mais caro.

As salas de aulas estão organizadas em alas: da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio. A pré-escola é constituída por salas amplas e bem iluminadas, com piso de cerâmica, um espaço central vazio rodeado por mesas com cadeiras, próprias para crianças pequenas. As salas têm uma grande porta balcão envidraçada, que dá para um corredor que leva, do lado esquerdo, à casa de bonecas, do lado direito, à brinquedoteca e, à frente, a um grande pátio com um play ground ao fundo e uma horta à direita, que se prolonga em um bosque, separado do pátio por grades. É tudo muito bonito e muito bem cuidado. Entre esta construção e o prédio onde se localiza o restante das salas há um amplo pátio coberto, com uma lanchonete e várias mesas com cadeiras, ao lado de quadras poli-esportivas. A ala do Ensino Médio fica no 2º andar deste segundo prédio e é composta por quatro salas de aula e uma sala de leitura, na qual foi realizada a vivência do "Sonho de Ícaro". As salas são amplas e bem iluminadas.

A diretora e a vice-diretora da escola são irmãs da Congregação. A escola passou por transformações na passagem entre os anos letivos de 2001 e 2002: foi contratado um Gestor Educacional e a coordenadora, com quem eu mantivera contato em 2001, foi dispensada. De acordo com o professor Marcos, o corpo docente não gostava daquela coordenação, que durou apenas um ano letivo. Atualmente, há duas coordenadoras, que cuidam tanto da coordenação pedagógica, junto aos professores, como da orientação educacional, junto aos alunos e a seus familiares. Uma coordenadora responde pela Pré-

escola e pelo Ensino Fundamental I e a outra, que me concedeu a entrevista[4] pela qual obtive os dados da escola, responde pelo Fundamental II e pelo Ensino Médio. Ela está há dezoito anos na escola, começou como professora, foi orientadora educacional e neste ano assumiu a coordenação. Falou com muito amor da escola, descreveu o ambiente como muito fraternal e muito gostoso de se trabalhar. Os professores e funcionários, em sua maioria, têm muito tempo de casa e, assim como ela, *"...vestem a camisa".* Os pais também apontam, como característica da escola, esse ambiente de calor humano, essa valorização da educação global, do ser integral.

Logo na entrada da recepção, há dois *banners* pendurados, com dizeres que me parecem traduzir os fundamentos filosóficos da escola:

NOSSA MISSÃO

Ser um espaço de missão
evangelizadora e educativa,
onde as pessoas sejam
formadas integralmente
para serem sujeitos de seu
próprio desenvolvimento
e da sociedade, em toda
a dimensão terrena e
transcendental.

[4] Em maio de 2002.

Nossos Princípios e Valores

Uma escola Franciscana deve pautar seu trabalho educativo nos princípios cristão de formação do Homem, sob todos os aspectos, levando-o a desenvolver bons hábitos de estudos, aprimorar suas competências e habilidades físicas e artísticas, a adquirir uma formação qualificada, valorizando a tecnologia e todas as ciências.

São seus valores: a Justiça; a Paz; a Fraternidade; a ética das relações; a participação; a simplicidade; a alegria e a cortesia; a criatividade; a responsabilidade, a autonomia, a solidariedade e a preocupação com a ecologia.

A proposta pedagógica, segundo a coordenadora, é *"basicamente tradicional"*; compreende aulas expositivas, complementadas com trabalhos de pesquisas feitas pelos alunos. Quando a coordenadora foi contratada, em 1983, como professora, a escola era dirigida por uma irmã, não havia um coordenador pedagógico, ainda se usava muita cópia, num ensino bastante tradicional, utilizando-se das apostilas do "Método Positivo". Os professores não estavam satisfeitos, a direção da escola foi mudada e muito foi se alterando desde então. A nova direção convidou-a para fazer um trabalho com os professores do período oposto ao que lecionava, e ela indicou uma colega, que trabalhara consigo em uma escola montessoriana, para assumir a coordenação pedagógica. Juntas, começaram a mudar

a proposta pedagógica, introduzindo a pesquisa, por parte dos alunos, como prática pedagógica. *"A escola foi se modificando, ela foi tomando corpo".*

Os alunos, em sua maioria, permanecem muitos anos na escola. Dependendo do número de alunos, compõem-se uma ou duas turmas em cada série, de modo que, às vezes, é possível alterar a composição dos alunos nas salas, alternando os alunos nas turmas. A diferença de mensalidade entre o ensino fundamental e o médio é grande, de modo que sempre tem havido um afunilamento nessa passagem.

Perguntei à coordenadora como ela percebia, na escola, os momentos de passagem (do Fundamental I para o II e do Fundamental II para o do Ensino Médio). Após discorrer sobre as dificuldades ligadas à entrada na 5ª série, localizou, no 1º ano do Ensino Médio, a necessidade de uma adaptação que desestabiliza alguns alunos, que *"...não estão sabendo direito o equilíbrio: tem aluno até que chora, porque diz que não faz outra coisa senão estudar. Eles estão exagerados! Outros não estão conseguindo, estão desesperados porque acham que têm que estudar muito, considerando o curso muito forte... o pique é diferente, mais exigente, a carga de conteúdos é muito grande".*

Questionei, também, sobre o modo como a escola encarava a realização de propostas alternativas, como as que o professor Marcos vinha realizando. Ela me respondeu que considerava "*maravilhoso, fantástico*": os alunos *"amam de paixão"* e é possível perceber o quanto eles aprendem e o quanto desenvolvem seu raciocínio (sua filha estuda na classe que está sendo pesquisada). Considera importante desenvolver projetos alternativos, mas não só, não o tempo todo, não de forma exclusiva. Há uma preocupação com o tempo: o conteúdo a ser trabalhado é bastante extenso, especialmente no Ensino Médio, e essas experiências consomem tempo. Segundo a coordenadora, o principal objetivo do Ensino Médio, na escola, é a preparação para o vestibular. Discutimos essa necessidade de buscar formas de equilíbrio entre a construção do conhecimento e a sua formalização, entre projetos que consomem mais tempo, permitindo maior aprofundamento, e a necessária preparação para o vestibular, para que *"corram em paralelo"* a subjetivação e a objetivação do conhecimento.

A CLASSE

A classe onde foi realizada a pesquisa era proveniente da 8ª A e da 8ª B, que tinham aproximadamente 30 alunos cada uma. Na passagem para o Ensino Médio, muitos alunos saíram, resultando em uma sala com 33 alunos, 15 moças e 18 rapazes, com idades entre 15 e 16 anos. Desses, apenas uma aluna ainda não estudava na escola. Eles começaram a ter aulas de história com o professor Marcos no ano em que se deu a pesquisa, sendo a primeira vez que participavam, com ele, de um projeto desta natureza.

Segundo a coordenadora, os professores *"apostam nesta classe"*, que tem alunos muito bons, só que muitas vezes eles *"se perdem na indisciplina".* Agora, no 2º ano, eles *"levaram o maior susto, porque tem muita gente com nota baixa, e já estão começando a resgatar essa coisa..."*. Eles são muito unidos. No ano anterior, havia alguns grupos mais fechados na classe, porém neste ano eles estão mudando... *"ajudando uns aos outros... os que sabem mais matemática, começam a ensinar os outros... o que sabe mais História... um se dispõe a ensinar o outro, a estudarem juntos... tem ótimas pessoas lá".*

O PROFESSOR MARCOS

O professor Marcos trabalha nessa escola, onde se deu a pesquisa, há oito anos, lecionando na disciplina de História nos três anos do Ensino Médio. Há três anos, assumiu a disciplina de Sociologia, que ocorre no 2º ano do Ensino Médio e neste ano (2002) assumiu também as disciplinas de Filosofia (1º ano do Ensino Médio) e de Ensino Religioso (da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). O seu primeiro projeto desta natureza – utilizando o mito de Prometeu – foi desenvolvido em 1998 e reaplicado em todas as turmas, no 2º ano do Ensino Médio. Em Sociologia, há dois anos, montou um projeto a partir do mito de Palas Atena, para a construção do conceito de sabedoria, que foi desenvolvido apenas uma vez. O projeto "Sonho de Ícaro" foi aplicado pela primeira vez durante a pesquisa. A elaboração e o desenvolvimento desses projetos,

em sala de aula, estão ancorados nos pressupostos da Psicopedagogia Integrativa, desenvolvidos pelo Núcleo Psicopedagógico Integração.[5]

O trabalho do professor, para Marcos, é aproximar duas coisas que estão distantes: o conhecimento e o aluno. O professor não apenas aproxima o aluno do conhecimento, mas é o mediador dele, *"...levando esse aluno pelo braço no caminho do conhecimento"*. Cabe a ele, então, cuidar das emoções que fazem parte dessa caminhada do aluno em direção ao conhecimento. Para que isso possa ocorrer, Marcos acredita na necessidade de se investir tanto na formação acadêmica do professor, como em sua disponibilidade interna em tomar posse de suas próprias relações afetivas com o conhecimento.

Para ele, deixar emergir a emoção em sala de aula, no papel de professor, não é ser um terapeuta que vai esmiuçar as questões afetivas dos alunos. É configurar um espaço que possibilita a criação, por parte deles, de suas próprias interpretações dos fatos a partir da reflexão sobre as suas próprias vivências. O papel do professor não é entrar no detalhe da vivência, ir fundo na emoção, mas *"... ficar na metáfora... quando eu fico em cima da metáfora... quando tá todo mundo em cima da metáfora, está falando as suas experiências sem dizer... sem dar nomes pra essas experiências... Tá todo mundo falando a mesma coisa, só que cada um pensando na sua própria experiência. Ninguém precisa se expor. Você vai falar de si mesmo através da metáfora"*.

O seu interesse pessoal pelo estudo da História deu-se através da emoção. Durante sua escolarização, detestava História, só decorava e colava nas provas. Quando estava cursando o Ensino Médio, participou do "Movimento pelas Diretas Já", percebendo-se, então, como parte integrante de um processo histórico: *"Entendi o que era a história: o que eu estava vivendo ali, em abril de 84, futuramente estaria escrito nos livros e os alunos estariam lendo na sala de aula... os meus filhos estariam estudando a história que eu vivi. Achei um barato! Pegou pelo sentimento, pelo significado da coisa. Descobri que as pessoas dos livros eram pessoas de verdade, tinham emoção, eu podia sentir o que eles sentiam, me imaginar dentro da história. Fui fazer história... primeiro vivendo a história."*

[5] Detalhados no anexo 1.

A partir dessa experiência, decidiu que seria professor de história. Queria ser um educador diferente daqueles que haviam passado pela sua vida, queria ser um agente de mudanças sociais, desenvolvendo a *"consciência crítica"* e a *"consciência histórica"* nos jovens, ajudando-os a sair de uma *"consciência ingênua"*.

Na escola, ele trabalha *"com a história cronológica, enfatizando os temas"*. Por exemplo, no estudo das revoluções burguesas, enfatizou o processo revolucionário: a quebra de uma estrutura de funcionamento e suas conseqüências. Conforme segue a cronologia, faz retomadas em relação aos processos históricos já estudados, para que os alunos compreendam as ligações entre os fatos, a construção histórica/processual dos acontecimentos. Ele percebe que, ao usar um mito, ou um filme, ou uma música "... *fica muito fácil para o aluno se lembrar, fica bem marcado... a aula fica marcada, o conteúdo fica marcado... O conceito fica, o aluno se apropria mesmo do conceito, podendo usá-lo quando estuda outros períodos históricos, estabelecendo as relações."* Fica mais fácil também para ele mesmo, professor, pois pode "chamar" os conteúdos já estudados através do recurso utilizado. *"Quando eu estava trabalhando a "Comuna de Paris", perguntei: lembram do Prometeu? O processo está se encerrando aqui..."*

Se por um lado, sente o desejo de usar metáforas em todas as suas aulas, por perceber seu valor como instrumento psicopedagógico, por outro lado acredita que é preciso preparar o aluno para todas as atividades acadêmicas: leitura e interpretação dos textos formais, respostas a questionários, escrita formal etc.

O DESENVOVIMENTO DO PROJETO "SONHO DE ÍCARO"

Na primeira aula do projeto, o professor Marcos contou, para a classe, o mito do "Sonho de Ícaro", promovendo em seguida um espaço para debates, enfatizando as relações existentes entre as experiências de vida dos alunos e as personagens e fatos mitológicos narrados. O tema básico levantado pelos alunos: até onde se deve lutar pela realização de um sonho. Ocorreu uma acalorada discussão entre os adeptos da idéia de que vale a pena

morrer pela realização de um sonho e os contrários a essa idéia, que defendiam a necessidade de cautela, de se lidar com os limites impostos pela realidade. Na segunda metade da aula, foi solicitada aos alunos, em duplas, a produção de uma imagem que expressasse o sentido do mito para eles.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a mostrarem e comentarem suas produções. A partir do desenho de uma balança (anexo 5), a discussão do dia anterior foi retomada: se Ícaro tinha ou não razão no que fez. Partindo de uma colocação feita por um aluno, o professor salientou a questão do poder no Sistema feudal da Idade Média. Apenas lançou a idéia, dizendo que voltariam mais tarde a isso. Ouviram, então, a música "Tendo a Lua", com a letra em mãos, e um novo espaço de debates foi promovido. Os temas levantados pelos alunos: o papel da História enquanto fonte de ensinamento para o homem construir seu futuro; as analogias existentes entre o mito de Ícaro e a vida de Galileu, representante da passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

Na terceira aula, retomaram e detalharam as relações entre o mito de Ìcaro e o início da Idade Moderna, aprofundando-se na reflexão sobre as transformações ocorridas na passagem de uma época para a outra. Na segunda metade da aula, os alunos dedicaram-se à elaboração de um texto, em duplas, sobre as relações entre "O sonho de Ícaro", a música "Tendo a Lua", a vida de Galileu e a passagem da sociedade medieval para a moderna. Na quarta e última aula do projeto, as principais características da Idade Moderna foram levantadas e sistematizadas pelo professor, a partir dos elementos presentes nos textos produzidos e lidos pelos alunos: o cientificismo, o materialismo e o racionalismo.

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise tem início pela exploração da natureza metafórica do recurso utilizado, discorrendo, em seguida, sobre as funções - afetivas, cognitivas e imaginativas - do uso da metáfora no processo ensino-aprendizagem, bem como sobre a função de *marca* para o registro do conhecimento. Finalmente, estarei refletindo sobre a metáfora como um recurso

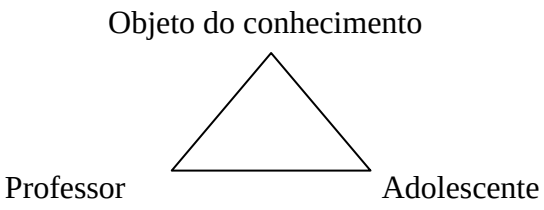
facilitador para uma melhor compreensão, apropriação, ampliação e contextualização do saber.

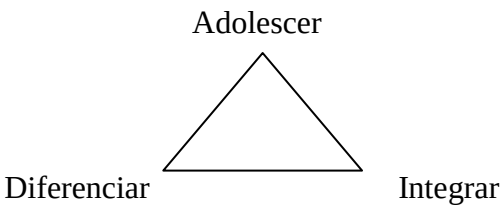
As categorias de análise ficaram assim nomeadas:

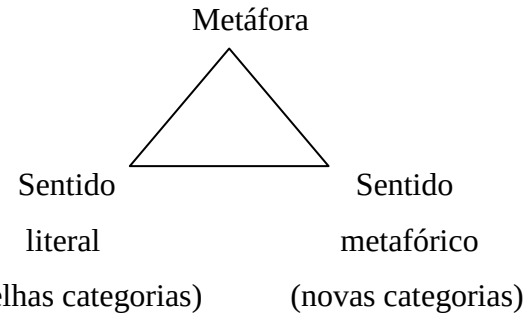
- A metáfora e o trânsito entre diferentes dimensões;
- A metáfora e o cultivo da intimidade;
- A metáfora e a esquematização de um novo conhecimento;
- A metáfora, a imaginação e a consciência histórica;
- A metáfora como criação de marcas de referência;
- A metáfora como recurso de ampliação do conhecimento.

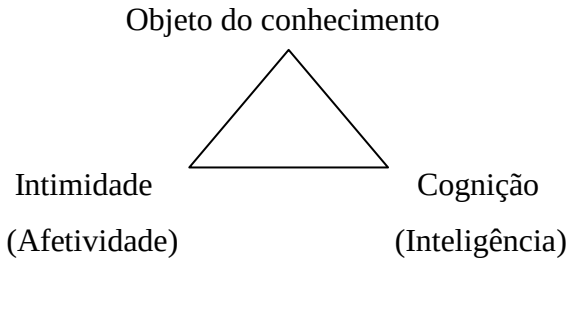
CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS

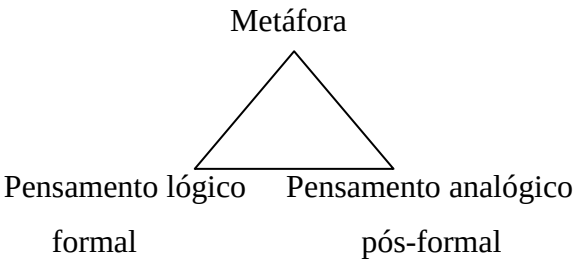
Minutos de espera em frente ao computador... Como é difícil iniciar uma análise, especialmente tendo a pós-modernidade como paradigma a guiar as nossas concepções... Percebo-me diante de uma riqueza teórica, que inunda minha mente de lentes pelas quais eu olho para a riqueza da experiência vivida por esta classe. Parece-me que há tanto o que dizer! E é tudo tão imbricado, os aspectos são todos tão interligados e interdependentes, compondo uma rede de inter-relações tão fascinante, que a *Palavra* parece aprisionar, reduzir, empobrecer... Surge então em mim uma metáfora, para dar forma a esse indizível. É uma metáfora matemática – eu adoro matemática! Diz respeito a pontos, retas e planos... Lembro-me de que um plano é definido por três pontos não colineares... o que me remete a formações triangulares... Lanço meu olhar para os dados e localizo muitas triangulações...

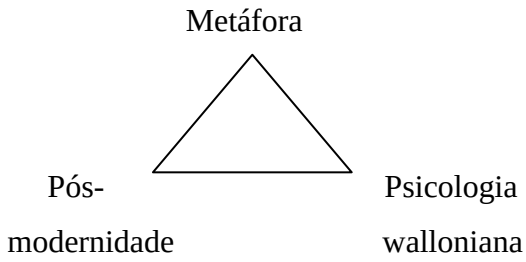












A imagem que se forma em mim é de cada um desses triângulos definindo planos que se estendem ao infinito e que permanecem em constante movimento, ora se distanciando, ora se aproximando; ora se contrapondo, ora se encontrando; ora paralelos, ora concorrentes... Como aqueles protetores de tela de computador, que se movem incessantemente, criando infinitas possibilidades de combinações.

Vejo outros planos, outras triangulações, parecem-me inesgotáveis. Mas devo fazer uma análise, o que implica em recortar, localizar, focalizar. Percebo-me, então, como se estivesse com uma lanterna, a lançar um facho de luz sobre os dados. (Lembro-me da metáfora da meia-luz, de Heidegger). É hora do movimento de *"zoom in".* Os múltiplos planos em movimento são, para mim, o *"tecido complexo"* do qual brotam as categorias de análise de minha lanterna, pelas quais posso "distinguir sem disjuntar", como diria Morin.

As categorias de análise que compõem os raios de luz de minha lanterna nasceram de um encontro pessoal e dialético, num constante ir e vir, entre a construção dos eixos teóricos e o mergulho nos dados coletados. Coerentemente com a abordagem por mim adotada, não pretendo esgotar o entendimento dos fatos, mas lançar luzes de compreensão integradas a possibilidades de novos questionamentos que levem a novos olhares... Iniciarei explorando a natureza metafórica do recurso utilizado, explicitando os campos semânticos e psíquicos que foram aproximados pelo transporte metafórico. Em seguida, estarei discorrendo sobre as funções - afetivas, cognitivas e imaginativas - do uso da metáfora no processo ensino-aprendizagem, bem como a função de *marca* para o registro do conhecimento. Finalmente, estarei refletindo sobre a metáfora como um recurso facilitador para uma compreensão mais integrada do objeto do conhecimento, contribuindo para uma melhor apropriação, contextualização e ampliação do saber. Entendo por "compreensão integrada" a possibilidade de articulação entre várias dimensões do conhecimento humano, inclusive no que concerne à subjetividade e à singularidade da experiência de vida de cada um, em direção ao resgate da complexidade dos fenômenos.

A METÁFORA E O TRÂNSITO ENTRE DIFERENTES DIMENSÕES

1. Os elementos de aproximação: Sonho de Ìcaro e Modernidade

Ao escolher o mito do sonho de Ícaro como recurso metafórico para o estudo do nascimento da Idade Moderna, o professor Marcos já vislumbrava algumas pontes de semelhança entre um e outro. A história da gênese desse projeto demonstra o modo como o espaço lógico entre o mito e o conteúdo histórico em questão foi se constituindo, primeiramente, no próprio professor, antes de ser apresentado à classe e de servir como referência para a construção, por parte dos alunos, das pontes entre esses dois campos semânticos.

Desde a infância, Marcos gostava muito desse mito. Mexia com ele, encantava-lhe a imagem de Ícaro voando no céu... Adorava a música de Biafra, que diz: "Voar , voar, subir, subir, ir por onde for... até o céu, deixar cair". No ano passado, estava ele no supermercado, comprando frutas, legumes e verduras, quando começou a tocar a música "Tendo a lua"[1], que já conhecia. Enquanto escolhia suas compras, cantarolava e deixava a mente voar... O verso *"O céu de Icaro tem mais poesia do que o céu de Galileu"* chamava a sua atenção: poderia criar algo para os seus alunos, aproximava-se o momento de entrar no estudo da Idade Moderna, assunto ligado a Galileu.

Ali mesmo no supermercado, comprando suas coisas, ficou consigo mesmo pensando nas possíveis ligações: o que havia em comum e de diferente nas histórias de Ícaro e de Galileu? Era possível realizar aproximações entre um e outro? Duas épocas tão distantes na História, tão diferentes, mas ao mesmo tempo... O renascimento é um resgate dos valores da cultura greco-romana, esse é um dos pontos teóricos que estudariam: o classicismo. É um primeiro elo de ligação, mas que não estrutura uma ponte significativa entre os dois. Começou a meditar sobre as mudanças que ocorreram na maneira como o mundo estava organizado, entre o final do século XV e o século XVIII, inaugurando a Modernidade: o Homem permitindo-se a busca do conhecimento através da pesquisa científica, do uso do método e da razão, que durante a Idade Média eram terminantemente

[1] Veja a letra da música no anexo 3 – 2ª aula

proibidos, perseguidos pela Inquisição. Galileu pode ser pensado com um representante do movimento de libertação do homem do poder aprisionante da Igreja, na estrutura da sociedade medieval. Mas para defender as suas descobertas, Galileu teve que ir além de sua realidade, teve que sonhar... assim como Ícaro! Ambos pagaram com a própria vida, em nome da realização de um sonho. Pronto! Encontrara os elos de ligação:

- Labirinto de Ícaro => o poder da Igreja, as explicações teológicas da Idade Média;
- Voar => o processo histórico de passagem das épocas;
- Alcançar o céu, libertar-se => participar da inauguração de uma nova era, da construção de uma nova organização humana;
- O sol que queima as asas => a Inquisição.

Localizadas as relações de semelhança entre o campo do mito e o campo do conteúdo histórico, fez-se necessário estruturar o projeto de intervenção na sala de aula. Há dois movimentos interligados nessa preparação. Por um lado, o aprofundamento teórico no conhecimento tanto do mito como do conteúdo programático da unidade; por outro, as escolhas dos procedimentos didático-metodológicos: que recursos seriam usados e em qual ordem; as etapas e o tempo de duração; os comandos, os encaminhamentos e os eixos de discussão; as produções que seriam solicitadas aos alunos.[2]

Um projeto dessa natureza exige que o professor tenha uma certa clareza, para si mesmo, das relações metafóricas entre o recurso escolhido e o conteúdo a ser trabalhado, para que possa mediar a discussão e estruturar o caminho a ser percorrido entre o mito e o conteúdo programático. Mas é muito importante também estar aberto para as relações inéditas que o aluno possa fazer. *"Uma coisa leva a outra. Quando você começa a fazer relações entre coisas estranhas... num primeiro momento, estranhas... você liberta o seu pensamento, você faz mil relações e entra na aula já com um universo bem amplo. Conforme o aluno faz as mesmas relações que você, você vai ficando muito feliz, é muito prazeroso ver isso. Agora, estar aberto para as relações do aluno é imprescindível, porque*

[2] No anexo 1, encontra-se a descrição detalhada da preparação do projeto.

o mundo das relações é inesgotável, você tem que entrar na sala de aula esperando que surja algo em que você nunca tinha pensado. Seja qual for essa relação, você não precisa ter medo dela: se o aluno fez essa relação, existe esse ponto de ligação, você só não viu antes. Se você não conseguir entender, você devolve a pergunta para o aluno e ele vai saber explicar, porque é uma relação dele. Se estiver muito distante dos demais, você faz a aproximação."

2. Entre a fantasia e a reflexão

O mito tem o poder de transportar para um mundo mágico, em que a necessidade de coerência lógica é diminuída em favor da instalação metafórica de questões existenciais. O mito de Icaro possibilitou muitas reflexões: os limites entre sonho e realidade, entre desejo e realização; a luta em defesa de um ideal de vida, as escolhas que se faz e o preço que se paga; o momento de desequilibração e de dor, mais ou menos intenso, no caminho do desenvolvimento pessoal e social.

Wallon nos aponta para a especial importância, na adolescência, do espaço de fantasia, divagação e reflexão teórica sobre temas metafísicos e existenciais, para que o jovem possa ir processando o seu posicionamento pessoal e crítico em relação aos valores e crenças que integrarão a sua identidade e nortearão as suas condutas. Creio que a experiência realizada demonstrou o poder do recurso metafórico para a constituição desse espaço de construção da pessoa do adolescente integrada à construção do conhecimento.

O adolescente é um ser em transformação, precisando reinstalar-se em si mesmo, em suas novas necessidades e desejos, em seus novos matizes de relações pessoais, em seu novo corpo, em sua nova vida. Precisa tomar decisões: escolher profissão, escolher valores, crenças, diretrizes para a sua futura vida adulta. Na nossa sociedade, correndo em paralelo com toda essa grandiosa tarefa, precisa também se esforçar para aprender, para dar conta de sua escolarização, para incorporar uma enorme gama de conteúdos, preparar-se para o vestibular. A exploração de recursos metafóricos possibilitou que se configurasse, na

escola, um espaço educacional em que todas essas tarefas fossem trabalhadas de maneira interligada e interdependente, promovendo a construção do "conhecimento complexo", em que se conectaram auto-conhecimento e conhecimento dos fatos, lógica e emoção. Segundo os alunos, o uso do mito e da música *"... ajuda a fazer sentido, não fica uma coisa assim que fala, fala..."*.

A falta de engajamento e de perspectivas do jovem de hoje foi uma preocupação expressa pelo professor em sua entrevista. Para ele, vivemos um momento de crise de sentidos, gerando um mal estar no próprio adolescente e na sociedade, o que redobra a importância da escola como espaço de formação integral do ser. Através da História, vê a possibilidade de se reconhecer e atribuir sentidos - tanto no nível sócio-cultural com no nível pessoal - para as vivências atuais, comparando-as com outras experiências humanas, outras crises em outras épocas, explorando os pontos de semelhança e de divergência. *"...um jeito de sofrer que resgata os significados, e então faz andar pra frente. Quem sou eu? O que estou fazendo? O que eu quero? Assumir postura? Que as coisas sejam diferentes? Tem que lutar. Quer deixar como está? Tudo bem. São opções. Para cada uma, tem um preço a se pagar."*

3. Entre a afetividade e a inteligência

A estreita inter-relação dialética entre afetividade e inteligência é inerente ao ser humano, segundo a abordagem que estamos adotando. Entretanto, o modo como a escola moderna foi estruturada contribuiu para que ficassem cindidas e isoladas. Mais do que isso, convidou a comparecer à escola apenas a inteligência... como se fosse possível deixar a emoção em casa! Lembro-me de um congresso em que fui, há alguns anos, no qual uma das conferencistas discorria sobre o papel do professor de séries iniciais no desenvolvimento cognitivo da criança, ancorada na abordagem piagetiana. Ela descrevia várias situações problemas e desafios lógicos que poderiam ser utilizados em sala de aula para promover esse desenvolvimento. Já naquela época, incomodava-me o fato de se pensar o trabalho escolar apenas sob o foco cognitivo. Enquanto ela falava, minha imaginação ia até a cena e

eu me perguntava: como essas crianças se sentem ao resolver esses desafios? Como são afetadas por essas tarefas? Elas fazem sentido para as crianças? Quais as conseqüências emocionais da derrota? E da vitória? Enviei, então, uma questão: Como ela encarava o papel desse professor no desenvolvimento emocional da criança? A resposta deixou-me ainda mais incomodada: "Se o professor conseguir dar conta do cognitivo, já é o bastante. A escola não é local de se trabalhar com o emocional." Fico imaginando essa criança se preparando para ir à escola, deixando em casa seu pijama e sua emoção, colocando na mala seus livros e sua inteligência!

Mergulhando em minhas próprias lembranças, da trajetória escolar que percorri, percebo que as integrações que fui realizando pelo caminho foram, na maioria das vezes, iniciativas minhas, enquanto aluna; não foram apontadas ou incitadas pelo professor. Foram vários níveis de integração: entre o conteúdo das diversas disciplinas, entre a lógica abstrata e a concretude da realidade, entre o pensamento e a vida. Era possível integrar os saberes, apesar da apresentação fragmentada que era feita pela escola... mas ficava nas mãos do aluno.

Acredito que a escola tem que tomar para si essa responsabilidade de promover o conhecimento pertinente e complexo, que resgate as interligações e os sentidos das informações isoladas, das *"parcelas dispersas de saber"*, estruturando caminhos que colaborem para uma construção mais integrada do conhecimento. O espaço educacional configurado pela utilização dos recursos metafóricos mostrou-se como uma possibilidade concreta para que se realize essa tarefa.

Paul Ricoeur ressalta o valor da metáfora na integração entre o pensar e o sentir: o sentimento *torna nosso* aquilo que o raciocínio colocou à distância, faz com que o pensamento seja legitimado *como nosso*; essa integração implica, portanto, em uma apropriação pessoal do conhecimento. Pela imaginação (produção de imagens), a metáfora traz corpo e forma às pontes em que os vários *"links"* circulam, impregnando os saberes de componentes expressivos e afetivos que são "presentificados" no processo de metaforização (segundo Langer). O conceito passa a ser "pensado", "visualizado" e

"sentido". A transcrição literal da primeira aula, no anexo 4, teve o intuito de retratar a forma como isso tudo foi vivido por essa classe: o clima emocional dos acontecimentos, o engajamento pessoal com o que se estava discutindo. Durante todas as aulas, foram inúmeras frases em primeira pessoa, muitos debates densos e inflamados, muitas tomadas de posição, muita reflexão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a vida... integrados ao estudo do conteúdo da disciplina de História. O professor exerceu seu papel mediador tanto no sentido cognitivo como no emocional, com uma tônica na abertura para a construção de um espaço de reflexão e de respeito pelos diferentes pontos de vista. Parece-me que é sobre isso que Morin está discorrendo, nos "Sete saberes necessários à Educação do futuro", quando aponta a necessidade de se desenvolver o conhecimento pertinente, a compreensão humana e a identidade terrena.

A METÁFORA E O CULTIVO DA INTIMIDADE

Quando o Professor Marcos oferece o mito e a música aos seus alunos, acenando para a existência de relações metafóricas entre o sonho de Ícaro e a Idade Moderna, está realizando um convite: para construírem, conjuntamente, um espaço de cumplicidade... e para, juntos, nele penetrarem. É a criação de um espaço especial de convivência: espaço compartilhado, íntimo, circunscrito apenas àqueles que participaram dessa construção. Espaço único.

Para o adolescente que está vivendo um turbilhão de transformações, à procura de sua identidade, em movimentos dialéticos de oposição e de identificação, parece-me especialmente importante a construção de um "espaço especial", em que o professor possa colocar-se no lugar, apontado por Wallon, de adulto eleito como modelo de identificação, alimentando as suas necessidades de reflexão e de questionamentos, ajudando-os a se tornarem autônomos e críticos.

Para estarem juntos nessa jornada, também ao professor cabe "aceitar o convite": entrar em sintonia com os alunos, penetrar em suas falas, em seu universo. Exige uma

disponibilidade interna, por parte do professor, para que contatos verdadeiramente pessoais possam ser estabelecidos. *"Nas aulas, eu sinto que me desligo do mundo, entro no pique do aluno, da aula... entro na sintonia deles. Isso me prepara para captar a fala do aluno e explorá-la para que se chegue onde eu quero. Por exemplo, em dois anos seguidos, na experiência do fogo, a primeira palavra foi churrasco. Tudo bem! Churrasco lembra o quê? Carne. O que acontece com a carne quando vai para o fogo. Transforma-se. Ótimo, chegou onde eu queria!"*

Para desenvolver essa disponibilidade interna, o professor Marcos faz primeiro consigo mesmo o que pretende de seus alunos: leva músicas, histórias e mitos que mexem com ele, com os quais ele mesmo se identifica, com os quais vê ressonância com as experiências de sua própria vida, com as suas lembranças de infância e suas experiências atuais, com suas inquietações e questionamentos metafísicos e existenciais. O seu próprio vôo permanece como um convite ao vôo do aluno.

A utilização do recurso metafórico configura uma ponte entre o mito e o conteúdo histórico, mas não só. Realiza-se um convite para que o aluno estabeleça relações metafóricas entre os fatos e personagens mitológicos e a sua própria experiência de vida - suas emoções, suas inquietações, seu sonhos. O espaço criado também é, então, um espaço de subjetividade. Mas espaço protegido, em que as pessoas não precisam expor a sua intimidade: através do mito, pode-se falar de si mesmo "sem citar nomes"; a discussão gira em torno de Ícaro e de seus sonhos, e não de fulano ou de sicrano!

Ao mesmo tempo em que a metáfora permite um afastamento que protege, funciona como uma tela em que os alunos visualizam e colocam os seus conteúdos pessoais. Permite ao professor, também por intermédio de metáforas, dar uma palavra ao aluno em relação àquilo que ele expressou. Principalmente quando surgem conteúdos ligados a dores, esta proteção é especialmente importante. Ao ficar em torno da metáfora, não se entra na singularidade da experiência do aluno, nos significados específicos para cada um. A metáfora torna-se uma "arma" que permite ficar distanciado da dor e das explosões emotivas, ao mesmo tempo em que torna possível que apareçam. *"Quando o aluno quer*

entrar em detalhes, eu puxo para o recurso metafórico: falo da personagem mitológica, ao invés de falar da pessoa do aluno". Não entrando no detalhe da experiência subjetiva, fica mais fácil fazer a ponte para o conteúdo. Assim, formam-se duas pontes: da metáfora com a subjetividade e da metáfora com o conteúdo. Voltamos à triangulação: subjetividade / metáfora / conteúdo programático de História.

A METÁFORA E A ESQUEMATIZAÇÃO DE UM NOVO CONHECIMENTO

O convite feito pelo professor para a construção desse espaço de cumplicidade, conforme salientado por Cohen, só poderá ser aceito ao se compartilharem informações sobre o mito, a música e a Idade Moderna. Estamos diante, então, de um duplo convite: a constituição de um espaço de trocas de experiências subjetivas ***e*** de troca de informações e conhecimentos. Para Wallon, a construção da pessoa e a construção do conhecimento são processos integrados, afetividade e inteligência desenvolvem-se de modo interdependente, mantendo a reciprocidade. O duplo convite realizado pela metaforização contempla essa relação dialética, favorecendo a ponte entre emoção-afetividade e inteligência-construção do conhecimento.

Forma-se uma ponte triangular entre o instrumento metafórico, a identificação pessoal e o conhecimento objetivo. Ocorrem momentos de muita emoção, cabendo ao professor estar no meio desse triângulo, como mediador, administrando esses momentos. Da emoção dos alunos, das experiências, conhecimentos e idéias que eles expressam, o professor vai estruturando um caminho, uma estrada entre o aluno e o conhecimento. Outro triângulo: o professor, o aluno e o conhecimento.

Inicialmente, o conhecimento dos fatos históricos está no professor, está nos livros – está externo ao aluno. Ao professor, cabe oferecer o conhecimento; ao aluno, cabe abrir-se para ele. Para que o aluno receba, incorpore, transforme, construa o conhecimento, há a necessidade de uma adesão, de uma permissão de sua parte. Só aprendemos daqueles a quem outorgamos o direito de nos ensinar; só nos apropriamos do conhecimento que

autorizamos a entrada. Os alunos apontaram para a importância da utilização dos recursos metafóricos como facilitadores de seu vínculo com a aula e com o conteúdo: *"fica mais interessante"; "ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais"; "se o professor fica só falando, a cabeça voa... assim ajuda a concentrar"; "... ajuda a fazer sentido, não fica uma coisa assim que fala, fala..."*.

Segundo Ricoeur, a metáfora tem a capacidade de revelar cadeias de imagens e provocar sentimentos, através da inovação semântica que aproxima campos distantes. A imaginação cumpre uma função de esquematização do novo conhecimento: a visualização imagética ajuda a pensar através de *insights* sintéticos e instantâneos dessa nova congruência, carregando de um campo para o outro as suas estruturações. Na experiência realizada, o constante ir e vir entre o mito de Ícaro, a história de Galileu, as vivências pessoais dos alunos e o conteúdo programático do nascimento da Idade Moderna, foi configurando possibilidades de criações imagéticas que "recheassem" o processo de construção dos conceitos em questão. A solicitação da produção de uma imagem, no final da primeira aula, é uma forma de incentivar a formação e o registro dessa função imagética[3]. Podemos pensar também numa dimensão de "posse" do conhecimento, por parte do aluno, através dos desenhos e textos produzidos. Uma posse ligada à "autoria da obra".

Segundo Wallon, os adolescentes já superaram, teoricamente, as insuficiências do pensamento infantil, já sendo possível, para eles, o pensamento categorial. Parece-me que a utilização do recurso metafórico provocou uma retomada do mesmo percurso trilhado pela criança: a imersão sincrética do sujeito na realidade, o esforço para uma organização binária, através da comparação, a abstração da qualidade para a composição de categorias lógicas. Ao se defrontar com um novo conhecimento ou uma nova informação, creio que essa retomada é importante para uma construção mais integrada do conceito, como se a caminhada por todo esse percurso promovesse "carregar na mala" uma vasta bagagem de conhecimentos anteriores, experiências e vivências pessoais... múltiplos universos de sentidos.

[3] No último anexo, encontram-se algumas das imagens produzidas pelos alunos.

Chama-me a atenção uma imagem metafórica que os alunos criaram (em outubro de 2001) durante a aula em que se discutiu a "Reforma", nome dado aos movimentos que inauguraram as novas organizações religiosas durante a Idade Moderna: ao reformar uma casa, fazemos modificações, pequenas ou extensas, mas a casa continua a mesma. Quando estudaram as "Revoluções" [4] (em abril de 2002), eles retomaram a imagem, ampliando-a: *"Revolução é uma mudança radical. Uma outra maneira de evolução: uma re-volução.";"Na reforma, os caras não mudam drasticamente, muda aos poucos."; "Na reforma, é como uma parede que não tá dando muito certo, então você vai lá e dá um jeito nela. Na revolução, se vê que não tá dando certo, destrói e constrói outra."; "Vamos pensar numa casa velha: reforma pra deixar as paredes de pé e bonitinha, cuida da aparência dela, mas não chega a derrubar. Na revolução, derruba a casa velha e constrói outra no lugar."*

Parece-me que a produção dessas imagens metafóricas trouxe uma densidade sensorial / emocional / vivencial aos conceitos de Reforma e de Revolução. Conceitos abstratos foram "recheados" de concretude, mas uma concretude que vai além da objetividade da realidade e penetra no universo simbólico subjetivo, das emoções, das lembranças, das experiências de vida. As imagens expõem as relações que fazem parte desses conceitos de maneira figurativa, como em um retrato. Esquematiza, de maneira sintética, toda uma gama de conexões, colaborando para o resgate dos *links* de integração entre os saberes parciais e, portanto, para uma apreensão do conhecimento em sua totalidade. Aproximam-se o verbal e o não-verbal: ao trazer imagens para o conceito, a metáfora vai além da palavra e diz o indizível. *"A metáfora tem o poder de trazer à tona justamente o que uma palavra descritiva não pode: tons, sensações, atmosferas"* (Rosenfeld, 1998: 81). A relação metafórica sugere, aponta, tangencia... configura a essência dos conceitos, "pesca" suas estruturas profundas.

Morin faz uma distinção entre símbolo e signo, embora os entenda como interligados: o signo é arbitrário, comporta uma forte distinção entre a sua própria realidade

[4] Projeto Prometeu, descrito, em linhas gerais, no anexo 1.

e a realidade designada, enquanto que o símbolo mantém forte a relação entre a sua própria realidade e a realidade designada. As palavras comportam dois sentidos: um sentido indicativo e instrumental, em que predomina a idéia de signo, e um sentido evocador e concreto, em que predomina a idéia de símbolo.

> *Os dois sentidos encontram-se potencialmente em cada nome: todo nome, com efeito, comporta a co-presença de um significante (signo arbitrário), de um significado (sentido) e de um referente (o ser ou a coisa nomeada). No sentido instrumental do nome, há forte distinção entre o signo (a palavra é apenas uma palavra), o sentido (que não é a coisa) e a coisa; no sentido evocador, há aderência, contaminação e, no extremo, coagulação de uma das três instâncias na outra; o símbolo impõe-se como trindade concreta na qual o referente está no significante, o qual está no significado* (Morin, 1999: 188-189).

A metaforização é um processo simbólico, em que a ponte entre realidades é mantida através da semelhança analógica. Vemo-nos diante de mais uma triangulação, ligada à própria construção lingüística: significante / significado / referente. Percebo uma possível relação entre *"a aderência, contaminação e, no extremo, coagulação"* dessas três instâncias, na concepção de Morin acima expressa, e o pensamento sincrético, discutido por Wallon. Em ambos, parece-me haver um resgate da importância da "mistura", da "fusão" na construção do pensamento. De fato, para Morin, a analogia está na gênese de toda atividade cognitiva:

> *... os múltiplos modos de reconhecimento e de conhecimento por analogia são inerentes a toda atividade cognitiva e a todo pensamento (...) o objetivo mesmo da atividade cognitiva é de 'simular' o real percebido, construindo um análogo mental (representação), e de simular o real concebido elaborando um análogo ideal (teoria). Nessas condições, a analogia, que aparece no começo e no fim do conhecimento, é ao mesmo tempo meio e fim* (Morin, 1999: 170).

A METÁFORA , A IMAGINAÇÃO E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Lembro-me que, até a minha quarta série, não gostava muito de História. Parecia-me apenas um monte de coisas para se decorar – nomes e datas, nada mais. Quando fui para o ginásio (atual 5ª série), tive a sorte de ter uma professora que não ensinava História... ela

contava a História! Suas palavras faziam-me viajar no tempo, eu me via transportada para aquele universo distante, no tempo e no espaço, trajando roupas diferentes, falando outras línguas, vivendo outras realidades, outras formas de relações humanas, outras organizações sociais... Procurava entender a história como se estivesse dentro dos fatos, tentando imaginar como aquelas pessoas viviam, sentiam, pensavam...

A professora permanecia sentada, não usava recurso algum: apenas a sua voz, o seu jeito de contar a História. Nem todos viajavam; a maioria não o fazia. Eu fazia uma viagem solitária, não a compartilhava nem com a professora nem com os colegas. Por que eu ficava tão fascinada? Não sei, talvez alguma coisa em mim, um jeito meu de aprender... O professor Marcos relatou que só adquiriu essa possibilidade de imaginar durante a faculdade: *"...aí eu viajava! Tanto que eu tinha a sensação de que as pessoas faziam escolhas erradas na vida: com é que elas não faziam história! É porque não tinham tido a oportunidade de saber o que é história. Porque se soubessem, estariam fazendo, como eu! Como eu viajava nos livros! Eu me sentia como se eu fosse os próprios personagens da História..."*

Creio que o recurso metafórico funciona como se fosse uma tela onde se pode jogar o imaginário, como se fosse um guia que suscita a imaginação e lhe serve de contorno, de recipiente, de suporte. É diferente de tentar imaginar "em cima do branco", em que talvez não venha nada. Por exemplo, quando assisti ao filme "MIB – Men in Black", fiquei imaginando mil possibilidades, caso existissem mesmo colônias de extraterrestres na Terra. Serviu-me como uma referência que me fez pensar em coisas que antes nunca me haviam ocorrido, e repensar outras tantas. Será que somos descendentes de "ETs"? Eram os deuses astronautas?

Podemos pensar no valor do recurso metafórico enquanto um convite à imaginação, incitando a viajar e visitar outros tempos e outros mundos, a imaginar-se vivendo os fatos mitológicos e os fatos históricos, buscando compreendê-los a partir de uma perspectiva de imersão. Perceber que não são simples fatos, são VIDA para quem os viveu! São dores, alegrias, sofrimentos, crenças, conflitos... tudo! Através da imaginação, nós podemos nos

transportar, "estar lá"! *"... e o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço"* (Morin, 2001: 44).

Segundo o professor, os alunos ficam "*embriagados*" quando conta que participou do "Movimento das Diretas Já", em sua cidade, e sua mulher do comício em São Paulo, vivendo toda a emoção do calor da hora. *"Você não faz isso com o feudalismo, não concretamente, mas faz com a imaginação. Com o imaginário, você se transporta, vai até aquela época, recria as cenas, imagina como era a vida, como eram as pessoas..."* O recurso metafórico provoca uma entrada pelo imaginário. Para o trabalho com o adolescente, esta entrada parece especialmente importante ao pensarmos que são predominantes, nessa fase, as necessidades de aventura, de conquista, de renovação, de criação inédita, de testar e ultrapassar os limites do que já está posto. O professor Marcos trouxe expressamente essa observação: "*Eu vejo nos olhos deles que dá o estalo quando você fala 'vamos imaginar'! Já fiz até teste: aquele aluno que não está atento, fica conversando, você fala 'vamos imaginar', ele se liga, logo diz 'eu faria isso', ele dá a sua contribuição, aciona."*

Parece-me que essa perspectiva de construção dos conceitos históricos a partir da imersão imaginativa nos fatos faz com que os alunos desenvolvam uma consciência histórica que vai muito além do "simples" conhecimento dos fatos históricos. Vejo isso muito claramente em algumas passagens do projeto. Na segunda aula, quando refletiam sobre a música, discutiram a importância da História para o desenvolvimento da humanidade, como fonte de ensinamento: *"Passou um segundo que nunca mais vai recuperar!"; "Sem referência do passado, o tropeço no futuro é inevitável!"; "O passado é um alerta, uma lição de vida!".* Na última aula, quando liam e discutiam os textos que haviam produzido, essa consciência foi novamente focada: *"E por isso, tipo... que a gente aprende história, porque a gente conhece o de hoje... pra gente saber de todo o passado, tipo... a gente aprende de onde veio uma coisa."* Outro aluno continuou o raciocínio: *"Seguindo o pensamento dele, a gente só vai, tipo... construir um futuro bem... um bom futuro, se a gente entender o passado... e criar um presente bom! Só assim, não vai ter*

outro jeito!" Uma aluna pediu ainda para complementar com um trecho de seu texto: *"Graças ao passado, vivemos um presente melhor e um futuro melhor ainda, por isso estudamos história."*

O trabalho educacional que o professor Marcos realiza com seus alunos não se restringe ao conhecimento da História, mas dedica-se ao desenvolvimento de uma postura crítica em relação à história, levando à possibilidade de que esse conhecimento seja reconstruído. *"**Esse é o meu sonho**!"* – disse ele. As novas abordagens, entre os historiadores, trazem essa concepção de releitura, embora Marcos perceba, nesse movimento, *"uma rigidez intelectualizada, racional e acadêmica, típica de historiadores":* as diferentes visões sobre determinada época, a partir de diferentes ângulos, por diferentes estudiosos da História. O que ele promove não é uma discussão acadêmica; é um encontro de pessoas.

A METÁFORA COMO CRIAÇÃO DE MARCAS DE REFERÊNCIA

Achei muito interessante como, em vários momentos, os alunos usaram o filme "O Nome da Rosa", que haviam assistido no ano anterior, para se referirem aos conceitos ligados à Idade Média. Esse filme retrata acontecimentos ocorridos nesse período histórico, fornecendo imagens para o estudo da configuração do funcionamento da sociedade medieval, o que parece apontar para a importância dos recursos visuais e narrativos no processo ensino-aprendizagem. Recursos tão intensamente presentes na metaforização. Os próprios alunos indicaram-me esta função que estou denominando de "marca de referência", quando expuseram as suas opiniões sobre a utilização do mito e da música, no projeto sonho de Ícaro: *"... ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais".*

No transcorrer das aulas do projeto, enquanto os recursos estavam sendo utilizados e explorados, ficou mais evidente a participação da metáfora na construção dos conceitos, conforme colocado nos tópicos anteriores. Essa função de "marca de referência"

evidenciou-se seis meses depois, quando fui assistir ao projeto "Prometeu": em vários momentos os alunos fizeram colocações relacionadas aos conceitos trabalhados no ano anterior, acionando-os através do mito de Ícaro para então conectá-los com o assunto que estava sendo discutido no momento. Ocorreu um outro fato, muito interessante do ponto de vista da sincronicidade, que corrobora essa hipótese. No dia dos professores deste ano, Marcos recebeu uma carta de uma ex-aluna que participara da primeira experiência com o mito de Prometeu, em 1998.[5] Ela agora está na faculdade, cursando Pedagogia; contou que fez um trabalho sobre aquela experiência do fogo e tirou 10! Quatro anos se passaram e o projeto permanece vivo dentro dela!

Fico pensando se essa dimensão de "marca" também não ocorre quando o aluno vai para o conhecimento mais formal. Será que na hora em que lê os textos teóricos do livro, o aluno carrega o que foi trabalhado em sala através da metáfora? O que será que ele sente? Será que cria imagens em sua mente, ancoradas pelo mito? Não vejo, nos meus dados, respostas para essas questões; parece-me que necessitaríamos de novas pesquisas para nos aprofundarmos naquilo que ocorre dentro do aluno. Segundo as impressões do professor, parece-lhe que há alunos que trafegam entre a metáfora e o conhecimento formal, e outros que não. Ele vê alguns alunos que fazem representações imagéticas incríveis e explicam os conceitos através de gírias ou de novas metáforas, mas que não conseguem transpor essa compreensão em construções lingüísticas mais formalizadas. Cita o exemplo de um aluno em particular, que dá explicações muito pertinentes usando linguagem figurada, gírias e gestos, para quem precisa *"...ficar traduzindo o que ele fala, mas no vestibular isso não vai acontecer. Ele precisava aprender a traduzir por si mesmo".* Há uma cena da primeira aula (veja anexo 4) que ilustra essa sua dificuldade com as palavras:

> ***(A):*** *Às vezes o cara já se sentiu realizado, cara, tipo... hã... agora já posso... (uma outra aluna o ajuda): Morrer tranqüilo!*
> ***(A):*** *Isso! Morrer tranqüilo! Pelo menos já fiz o que eu queria! (faz um gesto de vôo com os braços, e de queda, acompanhando com um som "pirrrl... puu!")*

[5] Descrita no anexo 1.

Outra questão que podemos levantar diz respeito às estratégias que muitos alunos desenvolvem: o uso de palavras-chave e de respostas mecanizadas. Será que "responder corretamente" é tudo o que importa? E o aluno que reproduz respostas mecanicamente e tira 10, mas que é incapaz de perceber o cenário que está por traz daquilo sobre o qual está falando, de estabelecer relações, de refletir criticamente? Que memoriza para a prova, mas depois esquece, porque aquilo tudo não faz o menor sentido para ele? Afinal, para quê aprender? Só para tirar notas e passar de ano? Para passar no vestibular? Ou para se inteirar das coisas? Para se enriquecer internamente? Será que o ser humano aprende verdadeiramente aquilo que não lhe toca, que não adquire algum sentido para ele? Parece-me que a entrada pelo imaginário e pelo sentimento pode fazer a diferença no despertar do aluno para o conhecimento, para que os conteúdos sejam significativos para ele. Lembrar-se de situações do seu dia a dia, ver-se na História, sentir sua própria vida como uma história... Parece-me que a utilização dos recursos metafóricos pode ser considerada como um dos caminhos para se chegar ao conhecimento percorrendo estradas impregnadas de sentimento e de imaginação.

A METÁFORA COMO RECURSO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Como já mencionamos anteriormente, a principal característica do pensamento pós-formal, segundo Kincheloe, é a expansão das fronteiras do pensamento, permitindo-se que ocorram reinterpretações e a produção de novos conhecimentos. As metáforas, para ele, têm valor de fluidez, relatividade e ampliação relacional, colaborando para essa ampliação do conhecimento. Nos projetos realizados nesta classe, quando os diferentes pontos de vista puderam ser expressos, discutidos e respeitados, criou-se um espaço de releituras, de reorganizações, de múltiplos olhares para os fatos históricos.

Às vezes os alunos criam relações inesperadas, que surpreendem o professor. Quando estavam discutindo o significado metafórico de "roubar o fogo dos deuses para dar à humanidade", no projeto Prometeu, um aluno fez uma relação com a própria criação da vida: o fogo representando o Sol, sem o qual não haveria vida na Terra. As relações inéditas

podem fazer surgir ampliações nos conceitos, concepções diferentes daquelas presentes nos livros ou mesmo no professor. Seus alunos têm questionado, por exemplo, se a Revolução Francesa é de fato uma revolução, ou se seria mais bem caracterizada como uma reforma. Segundo Marcos, esta é uma discussão que não se dá entre os historiadores, mas ele acha ótimo desenvolver essa criticidade nos alunos, um posicionamento diferente, às vezes, do oficial e legitimado.

No estudo da História, é imprescindível discutir o conceito de Verdade, que é uma questão filosófica. Hoje, discute-se muito a visão europocêntrica de História, fruto do processo de colonização e de dominação das idéias iluministas da ciência clássica, que discutimos no primeiro capítulo. O discurso em relação ao descobrimento do Brasil, por exemplo, é hoje diferente de quando éramos crianças: falamos agora em destruição da cultura ameríndia, em massacre de civilizações, ao invés de falarmos em povos primitivos e inferiores, que precisavam ser "elevados". Nos "500 anos do Descobrimento do Brasil" essa discussão tomou vulto nacional! E eu que só fiz essas reflexões na faculdade, quando estudei Antropologia!

O trabalho de consciência histórica que o professor Marcos realiza busca desenvolver, no aluno, uma postura reflexiva e crítica acerca das informações que chegam até ele, para que se torne mais seletivo e menos ingênuo. Parece-me uma questão importante nos tempos de hoje, em que a TV, a Mídia e a Internet nos bombardeiam com um turbilhão de informações. Parece-me imprescindível para se viver numa sociedade em ritmo alucinante de transformações, que parece estar caminhando na direção a uma exigência cada vez maior de inovações, de saídas criativas, de novas construções e novos saberes.

A ampliação da visão de si mesmo e das coisas é facilitada pela característica de polissemia, inerente à metáfora. Ela comporta a referência simultânea de múltiplos sentidos e interpretações, uma vez que não se fecha numa definição, mas tangencia sentidos através do transporte pela semelhança. O transporte metafórico implica, como vimos quando discutimos seu aspecto de "referência dividida", simultaneamente em suspender e manter,

em esconder e revelar. Ao manter a ambigüidade entre anulação e desvelamento, o recurso metafórico permite que inéditas inter-relações sejam anunciadas, em um jogo infindável de *epoché* e criação.

Diante de todo o exposto, podemos pensar a escola como uma guardiã do conhecimento que o Homem, em toda a sua trajetória, já acumulou; um local de manutenção e transmissão, aos mais jovens, dos tesouros já existentes... mas simultaneamente, um local privilegiado para a continuidade desse caminho, formando pessoas engajadas afetivamente com o conhecimento, autores de pensamentos capazes de dar a sua contribuição para a Humanidade do Terceiro Milênio. Este estudo apontou a utilização dos recursos metafóricos como um dos possíveis caminhos para a constituição desse espaço educacional "complexo", colaborando para a formação integral das novas gerações, responsáveis pela construção do nosso amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Enquanto nomeia e designa, a palavra faz surgir, à sua sombra, a multiplicidade do que não tem nome (...) é preciso lapidar as entrelinhas, golpear a linha e aumentar o cerco de silêncio que rodeia a palavra*... (Waldman, citado por Rosenfeld, 1998: 70).

Momento interessante este, de escrever as considerações finais! Reli toda a dissertação, elaborei as folhas de abertura dos anexos... preparei o sumário, cuidei da arte final, dos detalhes... Que momento ambíguo e paradoxal! Sinto-me como quando tive minha filha: uma mistura de muita alegria e orgulho com uma enorme saudade da minha barriga de grávida! Percebo-me assim, neste momento: feliz por este "filho que estou fazendo nascer", ao mesmo tempo em que permanece em mim um vazio do que mais poderia ter sido dito e não o foi. Mas creio que o trabalho está "redondo": por agora, parece-me que o ciclo está fechado, não cabia mais na minha "barriga-cabeça", tinha que nascer... E é preciso nascer, para poder crescer e se desenvolver...

A elaboração dessa dissertação promoveu-me um resgate de minha trajetória, desde os tempos em que, pela primeira vez, fui posta diante do questionamento do que era considerado como Verdade. Foi um longo caminho, que desemboca hoje numa convicção interna acerca da incomensurável riqueza do ser humano e da natureza, que nunca poderemos captar por inteiro. Ainda bem! Se chegássemos ao fim da estrada, o que mais nos restaria?

A trajetória realizada nesta pesquisa veio confirmar muitas de minhas suspeitas iniciais, que estavam mais ancoradas em práticas do que em sustentações teóricas, e acrescentou outras facetas ainda inéditas para mim. Os autores que pesquisei foram me dando a grata sensação ora de confirmação, ora de ampliação de minhas reflexões acerca da metáfora, da pós-modernidade, do processo ensino-aprendizagem, do conhecimento, do ser humano, da vida.

A análise da utilização intencional, pelo professor Marcos, dos recursos metafóricos apontou o seu valor como instrumento facilitador para uma compreensão "complexa" – ou seja, condizente com o paradigma da Pós-modernidade – do objeto do conhecimento. Configurou um campo de inter-relações pessoais, permeado pela linguagem e pelas imagens metafóricas, em que a articulação entre a construção do conhecimento histórico pretendido e as elaborações ligadas às impressões e opiniões subjetivas dos alunos foram provocadas e promovidas. Creio que não basta usar o recurso metafórico, é preciso abrir-se para lidar com as emoções vividas durante as aulas e com as relações metafóricas expressas pelos alunos, coordenando as interações pessoais ao mesmo tempo em que se conduz o processo de construção de conhecimento. Parece-me que não é uma tarefa simples: exige do professor tanto o domínio do recurso utilizado e do assunto a ser estudado, como também uma disponibilidade interna para entregar-se aos acontecimentos, sem perder o comando. Percebo a atuação do professor Marcos através de uma metáfora: ele me parece um maestro, a reger a orquestra (os alunos) rumo a uma harmoniosa composição!

Quando iniciei esta pesquisa, vislumbrava o papel da metáfora na esquematização do novo conhecimento, em sua função de indicar alguma forma para algo que, teoricamente, ainda não se apresenta de forma clara ou organizada para a pessoa. Dos autores pesquisados, Max Black foi aquele que deu sustentação teórica para este ponto de vista, corroborando essa hipótese que me parece evidenciada pelos dados coletados, conforme a análise realizada. As dimensões afetivo-relacionais, tratadas por Ted Cohen, foram para mim uma grata ampliação: nunca havia pensado no poder da metáfora na inauguração de uma "comunidade de intimidade", na aproximação especial entre pessoas. Parece-me um dado tão importante nas relações entre professor e aluno; principalmente na fase da adolescência, em que as oposições se instalam de forma tão contundente, dificultando muitas vezes o trabalho do professor.

Alimentada pelas contribuições de Paul Ricoeur, foi possível analisar o conhecimento, construído através da metáfora, articulando os pontos de vista da cognição, na esquematização de um novo conhecimento; do sentimento, na dimensão de sua *posse* pessoal; e da imaginação, na atribuição de imagens para o conhecimento, estabelecendo as

pontes entre o verbal e o não verbal e entre subjetividade e conhecimento. Todas essas dimensões da metáfora foram pensadas no "caldo" da visão de desenvolvimento humano de Wallon, autor que permite um olhar profundamente dialético e complexo para o processo ensino-aprendizagem. A pós-modernidade aparece-me uma "panela" apropriada para esse caldo tão saboroso, preparado com ingredientes tão interessantes! E tão substanciosos!

O ingrediente "linguagem" parece-me fascinante; o universo da palavra, misterioso... O universo das imagens simbólicas, ainda mais! Dizem que uma imagem fala mais do que mil palavras: a linguagem metafórica, que reverbera em múltiplas imagens e em inesgotáveis analogias, faz esse mistério crescer exponencialmente, tender ao infinito. *"A palavra poética brota do contato com o indizível, com o silêncio; brota do desconcerto, do estar em suspenso, da angústia. É a fala que brota do viver e entregar-se à experiência antes do distanciamento reflexivo"* (Rosenfeld, 1998: 107).

Parece-me que entre a "palavra primeira", essa que brota do silêncio, do indizível, da emoção da experiência, do viver, e aquela que a elabora e a organiza, dando-lhe forma, existe uma passagem que precisa ser trabalhada pelo educador. Parece-me que não ficou garantida a passagem entre esses dois níveis do conhecimento: o pós-formal, associado ao triângulo "metáfora / conhecimento / subjetividade" e o formal, ligado ao triângulo metáfora / conhecimento analógico / conhecimento lógico. O professor Marcos relatou que os alunos saíram-se melhor nas questões abertas do que nos testes de vestibular.

Creio que, provavelmente, muitos alunos transitaram por essa ponte, mas acredito que a sua construção precisa ser apontada, proposta e efetivada pelo trabalho educacional, cabendo ao professor a condução desse processo. Eu penso que seria uma continuidade muito interessante, para projetos dessa natureza, focar a proposta educacional na construção das pontes entre a elaboração mais livre e pessoal dos temas, que é facilitada pela metáfora, e a construção do espaço de discussão e de formalização do conhecimento, que prepara para entrar no universo dos textos formais (compreendê-los, responder questões sobre eles, produzi-los). Garantindo a passagem entre o conhecimento construído com subjetividade e emoção, representado através das metáforas e das imagens e textos produzidos pelos

alunos, e o conhecimento racionalizado e formalizado, representado pelos textos teóricos dos livros, quem sabe não poderíamos levar a cabo uma boa preparação para o vestibular – e uma verdadeira posse do objeto do conhecimento!

Encerrar esta dissertação traz, para mim, uma imagem metafórica – como não poderia deixar de ser! Fim de tarde, sol se pondo por trás do oceano, tingindo o céu de tons rosáceos... o barulho do mar, calmo e cadenciado, revelando o constante e eterno ir e vir das ondas... o viajante peregrino, aquele que cumpriu mais uma etapa de sua jornada, repousa diante do espetáculo, em estado de contemplação... É hora de olhar para trás e saborear o caminho percorrido... É hora de vislumbrar, à sua frente, novas possibilidades de itinerários, para suas futuras viagens... Mas, por ora, o peregrino deve descansar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita L. Z. *O jogo de regras na psicopedagogia clínica:* explorando suas possibilidades de uso. (monografia) São Paulo: PUC-SP, 1996

ABED, Anita L. Z. Uma proposta educacional em torno da transdisciplinaridade. In: FAGALI, Eloísa Q. (org) *Múltiplas faces do aprender* – novos paradigmas da pós-modernidade (2ª edição revisada). São Paulo: Ed. Unidas, 2001

ABREU Jr, Laerthe. *Conhecimento transdisciplinar:* o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba, SP: Unimed, 1996

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1973

CARVALHO, Ana Maria e outros. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. In: *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, *12*, (3): 261-267, set.-dez. 1996

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000

COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo da Intimidade. In: SACKS, (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna:* introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1993

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b

DANTAS, Pedro S. *Para conhecer Wallon*: uma Psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983

DE MAN, Paul. A epistemologia da metáfora. In: SACKS, (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992

DÉR, Leila C. S. *Adolescência na Teoria de Desenvolvimento de Henri Wallon.* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2001

FAGALI, Eloísa Q. (org) *Múltiplas faces do aprender* – novos paradigmas da pós-modernidade. 2ª ed. Ver. São Paulo: Ed. Unidas, 2001a

FAGALI, Eloísa Q. *A dinâmica relacional, a subjetividade, o múltiplo e o transitar na aprendizagem do adolescente:* o suposto enigma da quinta série. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2001b

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.* SP: Nova Fronteira, 1995

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação.* São Paulo: Cortez, 1995

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon - Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995

GAMBOA, Sílvio S. *Epistemologia da pesquisa em educação*: estruturas lógicas e tendências metodológicas. (Tese de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987

GAMBOA, Sílvio S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1989

HARRIES, Karsten. A Metáfora e a transcendência. In: SACKS, (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político:* mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992

LANGER, Susanne. *Filosofia em nova chave.* São Paulo: Perspectiva, 1989

LÜCKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998

MERANI, Alberto L. *Presencia de Henri Wallon.* Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Psicologia, 1966

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1990

_____. *O Método 3. O Conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999

_____ & LE MOIGNE. *A inteligência da complexidade.* São Paulo: Peirópolis, 2000 a

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000 b

_____. *A cabeça bem feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

NEMITZ, Marcos Daniel. Relato de um projeto: o mito do herói no trabalho em História. In: FAGALI, Eloísa Q. (org) *Múltiplas faces do aprender* – novos paradigmas da pós-modernidade (2ª edição revisada). São Paulo: Ed. Unidas, 2001

PEREIRA, Dulce K. R. *Inteligência expressiva* – origens, direções e integrações a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon. (Tese de doutorado). São Paulo: PUCSP, 1994

PEREIRA, Mª Isabel Galvão. *Emoções e conflitos:* análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. (Tese de doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998

RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva.* São Paulo: Loyola, 2000

ROSENFELD, Helena Kon. *Palavra pescando não-palavra:* a metáfora na interpretação psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

SACKS, Sheldon (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da infância.* Lisboa: Estampa, 1975

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Editora Manole, 1989

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995

ZAZZO, René. *Henri Wallon:* Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editorial Vega, 1978

ZAJDSZNAJDER, Luciano. *Ética, estratégia e comunicação na passagem da modernidade à pós-modernidade.* Rio de Janeiro:Editora FGV, 1999

ANEXO 1:

O terreno onde nasceu o projeto: o *Núcleo Integração*

"... uma boa metáfora consegue dizer e sugerir infinitas coisas em pouquíssimas palavras, inspira diferentes linhas de pensamento imaginativo, aponta para uma variedade de direções, abre-se para diferentes interpretações, é original, criativa, estimula, inspira e evoca imagens, pensamentos, emoções, afetos. Uma boa metáfora mostra as coisas de um ângulo novo, faz notar o que não víamos, abre uma nova região de possibilidades. Uma boa metáfora pode produzir prazer, mas também angústia, pode juntar e pode romper. Transforma, amplia e multiplica significados, produz conhecimento emocional" (Rosenfeld, 1998: 111).

ANEXO 1:

O terreno onde nasceu o projeto: o *Núcleo Integração*

O projeto "Sonho de Ícaro", objeto deste estudo, tem sua concepção alicerçada no trabalho que desenvolvemos no "Núcleo Psicopedagógico Integração". Sou membro de sua equipe há sete anos e o professor Marcos há três. Coordenado pela professora Doutora Eloísa Quadros Fagali, esse núcleo desenvolve projetos e estudos em Psicopedagogia Institucional, ancorados no paradigma da pós-modernidade. Desenvolvemos uma abordagem em Psicopedagogia que denominamos de "integrativa", em que buscamos configurar situações educacionais que permitam resgatar a complexidade dos fenômenos a partir da inserção das dimensões do imaginário e da subjetividade no processo de construção do conhecimento e da utilização de diversas linguagens e de variadas formas de expressões (verbais, corporais, artísticas).

A história do "Integração" inicia-se em meados dos anos 70, quando Eloísa coordenava uma escola que se propunha a trabalhar numa abordagem alternativa, com a preocupação de reintegrar afeto e cognição, resgatar o imaginário, o sentimento e o sensorial no processo de construção do conhecimento, articulando as múltiplas faces do aprender. No final da década de 70, com a estruturação do curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, do qual ela é uma das fundadoras, inicia-se uma parceria que leva ao fortalecimento recíproco (entre a escola e o curso de formação profissional) e que culmina na necessidade de se criar um centro de estudos para aprofundar tanto os estudos teóricos quanto o desenvolvimento de projetos práticos: nasce o "Integração". Posteriormente, com o início da atividade docente no curso de pós-graduação em Psicopedagogia da PUC-SP, a troca ampliou-se. Hoje, a equipe é composta basicamente por psicopedagogos formados nessas duas instituições, e o foco do trabalho ampliou-se para além da sala de aula, indo para outros contextos – família, creches, empresas, centros de saúde.

Fui aluna da professora Eloísa durante a minha formação como Psicopedagoga na PUC-SP, durante os anos de 1994/95. No último semestre do curso, a professora convidou-

me para fazer parte da equipe do "Integração", em 1998, para lecionar, como professora assistente, na própria PUC, e em 2000, para assumir uma disciplina no curso do Sedes Sapientiae. Em todas essas instâncias, venho me aprofundando e ajudando a construir essa abordagem integrativa, que tem na utilização dos recursos metafóricos uma de suas características principais.

O PROFESSOR MARCOS

O professor Marcos fez Psicopedagogia na PUC-SP nos anos de 1997/98, período em que eu estava iniciando minha atividade docente naquela instituição, assumindo apenas algumas poucas aulas nas disciplinas ministradas pela professora Eloísa. No último semestre do curso, participou da disciplina optativa "Contribuições da arte-terapia para a Psicopedagogia", em que a professora Eloísa trabalhava os elementos da natureza, os mitos e os recursos artísticos como caminhos para a construção do conhecimento. *"Ela estava tentando mostrar para a gente que, quando você usa um elemento concreto, uma imagem, um elemento visual, você poderia ampliar o conceito a partir daí"*.[1]

Em uma das aulas dessa disciplina, a professora Eloísa convidou os alunos para *"dialogarem com o fogo".* Desse diálogo, surgiu em Marcos a relação fogo → transformação. Solicitados a estabelecerem relações entre as associações que haviam feito e os conteúdos escolares, ele pensou no conceito de Revolução: *"Para mim, a história toda é feita de transformações, e em alguns momentos essas transformações viram revoluções. O fogo me traz essa idéia".* A discussão dessas relações, em aula, fez com que a professora Eloísa se lembrasse do mito de Prometeu, aquele que provoca uma revolução no Olimpo ao roubar o fogo de Zeus *("o chefão")* para dar à humanidade.

Justamente naquela época, ele começaria a trabalhar, com seus alunos do 2º ano do Ensino Médio, as revoluções burguesas... e foi assim que, com a supervisão da professora, criou o seu primeiro projeto. Primeiramente, foi conhecer o mito de Prometeu: leu várias versões (a original e diversas releituras), sentindo-se livre para "recriar", a partir delas, uma

[1] Estarei colocando entre aspas e em itálico todos os trechos que forem transcrições literais da fala do professor.

versão que lhe permitisse construir caminhos que, provavelmente, levariam ao conceito de revolução. Dedicou-se, também, ao *"diálogo pessoal com fogo",* deixando emergir, em si mesmo, as ondas metafóricas, as associações analógicas entre o elemento fogo, o mito de Prometeu e o conceito histórico que queria trabalhar. Foi elencando uma série de pontos de semelhanças entre os elementos contidos no mito e os acontecimentos históricos das revoluções burguesas. *"Na hora que eu li o mito, ficou claríssimo: é a mais pura e tenra revolução! Primeiro, desafia-se o poder, desestrutura-se, derruba-se o poder... derruba-se uma ordem e se estabelece uma nova ordem, no momento que se devolve o fogo para a humanidade. Segundo, se paga caro por isso. Tem uma conseqüência. Tem um momento de sofrimento."* Além das relações entre o mito e a história, havia uma intenção de trabalhar a subjetividade, que os alunos se envolvessem com os acontecimentos e percebessem a história como movimento e drama humanos. Nesse sentido, fez a si mesmo a pergunta: *"Quantas vezes eu sou Prometeu? Em que situações de minha vida? Quando que eu desafio a ordem estabelecida, crio outra e pago o preço, construindo uma história diferente? Como conduzir o processo, para não pagar um preço tão caro assim, não ter o fígado devorado eternamente? E aí ficou muito fácil fazer essa pergunta para o aluno, porque eu sabia para mim o que era isso".*

Planejou, então, as estratégias, levando em conta todo o cuidado que o elemento fogo exige, e aplicou o projeto na turma do 2º ano, nessa mesma escola em que a pesquisa se deu. Na ocasião, na escola, *"os papéis estavam muito misturados e ninguém sabia muito bem o que o outro estava fazendo"*. Ele conseguiu a autorização e o apoio do coordenador, que era muito aberto a novas propostas e inclusive se dispôs a filmar a experiência (ele não faz mais parte da escola). A gravação foi levada para a PUC e discutida em aula.

No projeto "Prometeu", o objetivo é que os alunos construam o conceito de Revolução, para que possam compreender o período histórico das revoluções Francesa, Inglesa e Industrial, ocorridas na Europa durante a Idade Moderna.

> *A preocupação maior era descobrir uma maneira de fazer com que os alunos pudessem se sentir próximos do tema estudado, já que a queixa sempre foi de que era difícil compreender ou aprender história, por ser algo muito distante*

> *deles, no tempo e no espaço. A tentativa de fazer com que eles pudessem se ver inseridos naquele momento histórico, assim como olhar toda essa situação de hoje, foi o que norteou a elaboração de um projeto que envolvesse o mito e o símbolo da transformação associado ao fogo* (Nemitz, 2001: 143).

A proposta inicia-se com a observação do fogo, com uma fogueira ao vivo, no centro da sala, ao som de uma música vibrante. Toda uma série de cuidados é garantida, para que não haja nenhum acidente, pois o fogo traz seus perigos. Pede-se, então, aos alunos que deixem vir as imagens, lembranças e reflexões que o fogo evoca. Após a troca dessas associações, é narrado o mito de Prometeu, com ênfase no fato dele ter roubado o fogo dos deuses para doá-lo à humanidade. O professor dirige a discussão, a partir das colaborações que os alunos vão trazendo, para a metáfora do fogo como elemento de transformação, de transmutação: que arde e destrói, mas que também renova e reconstrói. Transitando entre o mito, a simbologia do fogo e as vivências de transformações pelas quais os adolescentes estão passando, constrói-se o conceito de revolução, introduzindo posteriormente a referência do sociólogo Florestan Fernandes, para a sistematização do conceito construído. *"Através desse trabalho, foi possível identificar o quanto os alunos puderam se reconhecer na busca da transformação do eu e do mundo"* (op cit: 145).

Em 1999, a professora Eloísa convidou-o para ingressar no "Integração", onde tem se aprofundado nos estudos sobre a adolescência e sobre a utilização de mitos no ensino de História.

Em sua entrevista, o professor contou que, no seu primeiro projeto, fora com *"a cara e a coragem, sem entender bem o que estava fazendo"*. Segundo ele, conforme foi repetindo a experiência, ano após ano, foi tomando posse desse fazer, compreendendo melhor o referencial teórico e metodológico que o embasava. Hoje parece mais claro, especialmente depois do "sonho de Ícaro". Sente-se muito à vontade e tem feito muitas experiências usando a metáfora, deixando emergir a emoção para depois sair dela e passar para o conhecimento elaborado. *"Sinto-me mais à vontade para trafegar da emoção para o conhecimento racional."*

Nasce o projeto "Sonho de Ícaro"

A sincronicidade é um conceito muito interessante. Diz respeito, conforme já colocado no primeiro capítulo, a conexões significativas entre fenômenos não conectados por relações de causalidade... também conhecidas como "coincidências"! Pois bem, foi uma feliz sincronicidade que me permitiu desenvolver essa pesquisa acerca dos recursos metafóricos tendo a aplicação desse projeto como objeto de estudo.

No início do segundo semestre do mestrado, eu já tinha, de modo muito claro, o meu problema de pesquisa, mas ainda não havia decidido se faria uma pesquisa teórica ou um estudo de caso. Nessa época, o "Integração" fora contratado para realizar uma capacitação com professores de 1ª à 8ª séries, numa escola da rede estadual de São Paulo. Uma equipe estava incumbida do Fundamental I (1ª à 4ª séries) e eu havia me comprometido a trabalhar com os professores do Fundamental II (5ª à 8ª). Entretanto, por uma série de problemas pessoais que estavam ocorrendo naquela ocasião, não pude assumir esse trabalho, passando-o para o professor Marcos.

Era a primeira vez que ele iria desenvolver este tipo de atividade, de modo que combinamos que eu iria acompanhá-lo e ministraria as primeiras aulas. Foi no carro, no caminho de ida a essa escola, no primeiro dia da capacitação, que tudo começou. Conversando, ele me disse que andava "namorando" a idéia de utilizar a música "Tendo a Lua" e o mito do "Sonho de Ícaro" com seus alunos de 1º ano do Ensino Médio, para introduzir a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, conteúdo do último bimestre do ano. Como eu não conhecia nem um, nem outro, pedi-lhe que me contasse: a música, ele tinha no carro e nós a ouvimos; o mito, ele o narrou para mim. Fomos levantando as ligações metafóricas entre os elementos de um e de outro, e suas ligações com o período histórico que ele queria abordar (a escola era bem longe e era hora de rush!...). Naquele momento, perguntei-lhe se não gostaria de ser o sujeito de minha pesquisa, caso a escola o permitisse: eu o ajudaria a montar o projeto, ele o aplicaria em suas aulas regulares do 1º ano e eu gravaria as aulas para que servissem como objeto de estudo. Tanto ele como eu

ficamos bem animados com a perspectiva e a escola, felizmente, autorizou a pesquisa, mostrando-se não só muito aberta como também bastante colaboradora.

Estávamos no começo de setembro e a unidade "Idade Moderna" tinha início previsto para outubro. Aproveitamos esse tempo para aprimorarmos a proposta, em duas direções. A primeira de natureza teórica, discutindo as relações metafóricas que nós podíamos identificar, aprofundando-nos em nossos conhecimentos acerca do mito, das mensagens contidas na música e dos fatos históricos em questão. A segunda de natureza prática, decidindo a ordem de apresentação (primeiro o mito, depois a música), o tempo de duração, os comandos e os encaminhamentos que seriam efetuados, os eixos que norteariam a mediação da discussão e o que seria solicitado como produção aos alunos.

Outra sincronicidade intrigante: minha base epistemológica e um de meus eixos de discussão é a Pós-modernidade, movimento atual que questiona os paradigmas da Modernidade... E então, tomo como objeto de estudo um projeto que estuda justamente o nascimento da Idade Moderna! Muito interessante!

PLANEJAMENTO: PROJETO "SONHO DE ÍCARO"

Objetivo: A partir do mito de Ícaro e da música "Tendo a Lua", levar os alunos a compreender a passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

1º momento: a preparação

Com uma música relaxante ao fundo, convidar os alunos a buscarem uma posição confortável e realizar alguns exercícios de respiração. Fazer comandos no sentido dos alunos ouvirem com atenção a história que vai ser contada, soltando a imaginação.

2º momento: o mito

Contar o mito de Ícaro. Fazer uma parada no momento em que Ícaro e seu pai vão sair voando do Labirinto, questionando os alunos sobre o que eles imaginam que vai acontecer. Terminar de contar o mito.

3º momento: a discussão

Promover o espaço de reflexão sobre o mito, enfatizando as relações entre as personagens, os fatos narrados e as experiências de vida dos alunos. Durante os debates, o professor deve garantir a participação de todos e o respeito aos diferentes pontos de vista, funcionando como mediador. Ao final da discussão, o professor deve fazer uma síntese dos aspectos levantados.

4º momento: a produção

Solicitar aos alunos, em duplas, que façam uma produção sobre aquilo que o mito representou para eles. Oferecer papel sulfite e giz de cera, deixando à vontade para utilizar a linguagem que desejarem: desenho ou escrita.

5º momento: a socialização das produções

Os alunos são convidados a mostrarem as suas produções e falarem sobre elas. O espaço de reflexão e discussão é retomado a partir dessas produções.

6º momento: a música

Distribuir a letra da música "Tendo a Lua". Tocá-la, pedindo aos alunos que prestem atenção à letra. Promover a discussão do que esta música tem a ver com a vida deles.

7º momento: a aproximação ao conteúdo

Levar a discussão para as relações entre o mito de Ícaro e a história de Galileu, comparando o sonho de Ícaro com o "sonho" de Galileu, o Labirinto de Ícaro com o "labirinto" aprisionante das concepções teológicas e das condições sociais da Idade Média, do qual Galileu queria se libertar, e as demais relações que surgirem. Perceber Galileu como um representante do movimento de passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

8º momento: a produção de texto

Em duplas, solicitar a produção de um texto livre (salientando que não há certo ou errado, que o texto deve retratar as suas opiniões) sobre as relações entre o mito do "sonho

de Ícaro", a música "Tendo a Lua" e a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, representada pela história de Galileu.

9º momento: a construção dos conceitos históricos

A partir da leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos, o professor deve ir pontuando e organizando os conceitos e fatos históricos que vão emergindo dos textos, complementando com os aspectos não contemplados.

10º momento: a sistematização e o aprofundamento

Utilizando os textos do livro didático e de esquemas preparados pelo professor, sistematizar e aprofundar os aspectos sócio-históricos da Idade Moderna.

ANEXO 2:

O primeiro contato com os alunos

"O criador e o apreciador de uma metáfora aproximam-se de forma singela (...) O senso comunitário íntimo resulta não apenas da consciência compartilhada de que um convite especial foi oferecido e aceito, mas também da consciência de que não é qualquer um que poderia fazer o convite e aceitá-lo" (Cohen, 1992: 13-15).

ANEXO 2:

O primeiro contato com os alunos – 10/10/2001

A turma do 1º ano do Ensino Médio tinha aulas de História às quartas e quintas-feiras, na 5ª aula. Na quarta-feira anterior ao início do projeto, fui à escola para que os alunos me conhecessem. O professor Marcos apresentou-me, pedindo que explicasse a pesquisa que iria desenvolver nessa classe. Preferi não entrar em detalhes *("para não estragar a surpresa")* , dizendo-lhes que eu estava muito interessada na opinião deles sobre a forma como as próximas aulas iriam transcorrer. Avisei que estaria filmando as aulas, para não perder nenhum detalhe. A classe agitou-se um pouco, alguém falou de *"ficarem famosos..."* Expliquei que as filmagens serviriam para que eu pudesse escrever exatamente do jeito que havia ocorrido.

Fiquei assistindo à aula, até o final. O professor havia solicitado, para casa, a elaboração de um texto-resumo sobre o conteúdo que estavam estudando (os povos da América pré-colombiana). Colocou os alunos em círculo, retomou o conteúdo estudado e convidou-os a ler o texto produzido[1]. Analisou, com a classe, a estrutura formal, conforme a orientação dada desde o início do ano:

- 1º parágrafo – contextualização no tempo e no espaço;
- 2º parágrafo – desenvolvimento do tema;
- 3º parágrafo – conclusão.

Ele discutiu com os alunos a noção de povos primitivos *versus* povos civilizados, na chegada dos espanhóis à América, dizendo que os europeus eram mais bem preparados para a guerra, o que não necessariamente quer dizer que eram mais desenvolvidos. Por outro lado, muitas tribos tinham desenvolvido sistemas muito sofisticados para a época (e até para hoje) de irrigação de plantações, possuíam avançados conhecimentos de Matemática e

[1] O professor anotou os números dos autores dos textos lidos em classe, que ficam desobrigados de entregá-los.

de Arquitetura. Trouxe a discussão para os dias de hoje: a questão da guerra, da qualidade de vida, das doenças... afinal, o que é ser desenvolvido?

Um outro aluno fez a leitura de seu texto. Analisaram a forma e fizeram um enxugamento, detectando os detalhes colocados que não eram essenciais e que, portanto, poderiam ser retirados. O professor trabalhou com o texto de mais um aluno, ressaltando que é preciso exercitar a objetividade, o resumo, o que pode ser deixado de lado e o que não se pode deixar de falar, a essência.

O professor relatou-me que na aula seguinte (quinta-feira) os alunos perguntaram por mim. Respondeu que começaríamos na próxima aula, pois ainda estavam terminando a unidade sobre os povos pré-colombianos.

ANEXO 3:

Relato das aulas do projeto "Sonho de Ícaro"

"Por que usar metáforas? (...) Elas permitem que se verbalizem coisas para as quais não há palavras, elas nomeiam vivências emocionais significativas, permitem que se pense e se converse sobre elas. Têm grande poder de afetar, pois são extremamente próximas da experiência emocional, podem produzir insight e emocionar, falam à razão e ao coração. (...) As metáforas propõem uma nova forma de percepção de si mesmo e do mundo. Muitas vezes seu impacto vem daí: o que vivo e sinto pode ser expresso, pode ser compreendido por um outro, pode ser colocado em palavras e comunicado – ainda que precariamente, tangencialmente..." (Rosenfeld, 1998: 44-45)

ANEXO 3:

Relato das aulas do projeto "Sonho de Ícaro"

PRIMEIRA AULA – 17/10/2001

Essa aula aconteceu na Sala de Leitura localizada quase em frente da sala de aula dessa turma, um espaço que a escola dispõe para *"trabalhos sem carteiras"* com os alunos. Como a escola é grande, a sala havia sido reservada antecipadamente pelo professor, bem como o aparelho de som e o material gráfico (folhas sulfite, lápis de cor e giz de cera). É uma sala ampla, com um grande tapete ao centro e várias almofadas ao redor. Na aula anterior, os alunos haviam sido avisados da troca de salas.

Os alunos sentaram-se no chão, em semicírculo, encostados nas paredes da sala. O professor, também sentado no chão, de fronte aos alunos, colocou como fundo musical um CD da Enya, convidando a todos a procurarem uma posição confortável, podendo deitar-se, se assim o desejassem. Comandou um trabalho de respiração, convidou-os a fecharem os olhos (quem quisesse) e pediu para que *"deixassem fora o que estava na cabeça",* para que, em silêncio, pudessem *"entrar no clima da aula",* em que ele iria lhes contar uma história. Solicitou ainda que eles soltassem a imaginação, esquecendo-se, desligando-se de tudo que já haviam feito naquele dia, só pensando na aula de agora e abrindo a mente e o espírito para ouvir a história.

Essa preparação levou cerca de três minutos e meio. A classe fez silêncio, alguns se deitaram, alguns abaixaram a cabeça, mas a maioria permaneceu sentada, olhando para o professor enquanto ouvia o relato da história. [1]

Diz o mito que Ícaro vivia em Creta, uma ilha grega, há muitos e muitos anos atrás. Era filho de Dédalo, um exímio arquiteto, e seu grande sonho era voar. Naquele tempo, não existiam aviões ou helicópteros, e a única forma de se voar era construir asas.

[1] Colocarei entre aspas e em itálico as citações literais das falas do professor e dos alunos.

A ilha de Creta era dominada pelo Rei Minos, que havia encomendado a Dédalo a construção de um Labirinto para aprisionar o Minotauro, um ser metade homem metade touro. Ninguém saía de lá com vida, até que um dia um rapaz chamado Teseu, inimigo de Minos, entrou no Labirinto, matou o Minotauro e saiu vivo.

O Rei Minos culpou Dédalo e condenou-o a viver, junto com seu filho Ícaro, dentro do Labirinto. Antes de serem aprisionados, Ícaro carregou vários objetos em suas roupas, mesmo sem saber para que poderiam servir. Acontece que Dédalo não sabia como sair de lá, e os dois passaram muitos meses presos no Labirinto, sem conseguir escapar.

Ícaro contou o seu sonho de voar ao pai, que teve a idéia de construir asas feitas com as penas caídas das aves que sempre sobrevoavam o Labirinto, amarradas com linhas e cera que Ícaro trouxera escondidas em suas vestes. E assim fizeram.

Num dia de vento bom, eles colocaram as asas amarradas às costas e aos braços para poderem realizar o sonho de Ícaro e voar, escapando assim do Labirinto. Mas antes de alçarem vôo, Dédalo avisou ao filho: "Não se esqueça de que as asas são feitas de penas e cera. Não voe muito baixo, porque a água do mar pode destruir as asas, e não voe muito alto, porque quanto mais alto você estiver, mais próximo estará do sol, e o calor do sol pode derreter a cera, fazendo com que você caia no mar. Voe numa altura boa, num equilíbrio, nem muito alto nem muito baixo." Eles então subiram numa parede do Labirinto e colocaram em prática o sonho: saíram voando para longe da ilha de Creta.

Nesse momento, o professor interrompeu a narrativa para perguntar aos alunos o que eles achavam que acontecera. Eles logo imaginaram que Ícaro *"exagerou", "se empolgou",* antecipando o final da história. O professor confirmou: Ícaro se aproximou do sol, na empolgação de estar realizando o sonho. A cera derreteu, ele caiu no mar e morreu. Seu pai não pôde salvá-lo, pois morreria também: ele voou até um lugar seguro, onde viveu em liberdade. As penas que caíam ao mar transformavam-se em ilhas, as "Ilhas Icárias", que fazem parte do complexo de ilhas que forma a Grécia.

Os alunos começaram a questionar porque eles não haviam saído andando por sobre as paredes do Labirinto, porque não haviam subido nas paredes para enxergar todo o Labirinto e encontrar a saída, tentando encontrar alternativas lógicas para a fuga.

Uma aluna lembra que a história é um mito, e o professor aproveitou para explicar que *"um mito é a forma que os gregos encontraram para explicar para as pessoas os sentimentos do ser humano...",* trazendo uma analogia com os nossos pais, que também nos contam histórias, quando somos crianças, para nos explicar coisas ou para nos convencer a fazer coisas. Pediu então aos alunos que refletissem sobre momentos da vida em que nos parecemos com algum personagem desse mito.

Os alunos começaram a colocar a questão de que, às vezes, nos empolgamos, exageramos, deixamos subir à cabeça. Começaram a discutir a necessidade do limite, da cautela, do equilíbrio, do meio termo que temos que ter ao lutar pelos nossos sonhos. Mas que temos que lutar pelos sonhos! Ícaro não abandonou o sonho dele! Um outro aluno colocou que ele pelo menos morreu realizado e feliz, o que inicia uma discussão inflamada entre aqueles que defendiam a realização do sonho até o fim, a qualquer preço, e os que defendiam a necessidade de cautela na realização do sonho. Muitos alunos falavam ao mesmo tempo, os ânimos se exaltaram, e o professor foi mediando a discussão, dando a palavra a um e a outro, repetindo determinadas frases como que para garantir que fossem ouvidas. O professor fez uma síntese da discussão, ressaltando que, apesar dessas diferenças de opinião, todos concordavam que temos que ir em busca de nossos sonhos. Os alunos recomeçaram o debate, na mesma linha de raciocínio. O professor foi pedindo silêncio, e passou a eles uma tarefa: em duplas, representarem o que esse mito dissera a eles, o que revelara para eles sobre a vida, o que tinha a ver com eles. Ofereceu papel sulfite e giz de cera, deixando à vontade para que usassem a linguagem que quisessem: desenho ou escrita.

O professor distribuiu os papéis e foi confirmando as duplas formadas. Uma aluna preferiu fazer sozinha e, num outro canto da sala, um grupo pediu permissão para fazer em trio. Os alunos começaram a trocar idéias, alguns iniciando logo as suas produções, outros

demorando mais. O professor foi passando nas duplas, repetindo a comanda em alguns casos. Alguns alunos desenharam juntos na folha; em outras duplas, só um dos integrantes desenhou. Alguns alunos me chamaram para que eu filmasse sua produção; a outros fui eu quem pediu para filmar.

No finalzinho da aula, o professor pediu que a classe prestasse atenção na letra da música que ele iria colocar. O barulho diminuiu quando o professor, ao iniciar a música, pediu silêncio, mas foi se elevando novamente, pois a maioria dos alunos ainda estava trabalhando na produção. O professor foi recolhendo as produções, e a música ficou como que um "fundo musical". Alguns alunos me chamaram para que eu filmasse seus trabalhos.

Depois de encerrada a aula, o professor veio comentar comigo que colocar a música lhe parecera precipitado, eles nem ouviram. Disse-lhe que ficara de fundo musical para eles terminarem suas produções.

SEGUNDA AULA – 18/10/2001[2]

O professor iniciou a aula distribuindo as produções realizadas no dia anterior. Colocou a música "Tendo a lua", de Herbert Vianna, do Grupo Titãs, pedindo que prestassem atenção à letra, deixando a mente aberta, sem pensar em nada, para que as idéias pudessem surgir livremente. Retomou o mito da aula anterior, convidando os alunos a mostrarem suas produções e a falarem sobre o significado delas.

Uma aluna colocou que *"cada um tira suas lições dali".* Retomaram a importância do sonhar, que é o sentido da vida, a razão de se viver. Um aluno havia produzido algumas frases e as leu: *"O sonho é uma realidade imaginária"; "Sonho é uma realidade na nossa imaginação"; "Num sonho somos o que queremos. Na realidade também, basta sonhar"; "Um sonho não é nada mais que o futuro da realidade".* Sonhar é fundamental, mas é importante saber aproveitar a realização do seu sonho, replicou uma aluna. Outra garota

[2] Novamente na Sala de Leitura

mostrou o seu desenho (anexo 5): há uma balança em que se equilibram "*sonho*" e "*limite*"; o título: "a vida é um equilíbrio". Um outro aluno discordou, achando que deveria ser "*realidade*" e "*limite*", pois o sonho é ilimitado, o que impõe limites é a realidade. Recebeu a seguinte resposta: *"Tem que ter limite no seu sonho, porque a gente não vai conseguir alcançar tudo. E ter limite na realidade é viver sem se sentir vivo!"* Outro aluno completou a idéia: *"Eu acho que tem que ter sonho e pé no chão, porque... quando realiza, a gente se deslumbra, se perde no labirinto do ego."*

A classe retomou a discussão acalorada do dia anterior: se Ícaro tinha ou não razão no que fez. O professor deixou seguir a discussão e "pescou" uma frase falando algo como "o poder subiu à cabeça". Direcionou então a discussão para a questão do poder, questionando: o que acontece quando o poder sobe à cabeça? Os alunos começaram a refletir sobre o poder ilimitado, o abuso de poder, o materialismo, o poder do dinheiro, os valores morais... O professor perguntou se na Idade Média, no Feudalismo, havia valor moral, se havia questões de poder. Eles responderam que, naquela época, brigavam pelo poder, pela terra. É como hoje em dia, só que agora o poder é dinheiro e fama.

Fez-se uma pausa na discussão: disse o professor *"voltaremos a isso mais tarde"*. O professor distribuiu a letra da música e a colocou novamente para tocar, pedindo que prestassem atenção à música, que diz assim:

Eu hoje joguei tanta coisa fora
Eu vi o meu passado passar por mim
Cartas e fotografias, gente que foi embora
A casa fica bem melhor assim

O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu
E lendo os teus bilhetes eu penso no que fiz
Querendo ver o mais distante sem saber
voar desprezando as asas que você me deu

Tendo a lua aquela gravidade
Aonde o homem flutua
Merecia a visita não de militares
Mas de bailarinos como você e eu

Eu hoje joguei tanta coisa fora
E lendo os teus bilhetes eu penso no que fiz
Cartas e fotografias, gente que foi embora
A casa fica bem melhor assim

Tendo a lua...

Os alunos acompanharam a música, lendo a letra em suas mãos; alguns cantarolaram. Elogiaram a música e compararam Ícaro a Galileu: ele também tinha sonhos! O professor sorriu para mim (depois me disse que havia ficado desconcertado deles chegarem tão rápido a essa analogia) e pediu para que, antes de falarem sobre a história de Galileu, refletissem sobre o que a letra da música teria a ver com a vida deles.

A discussão iniciou-se a partir da primeira estrofe, que fala sobre jogar coisas fora, sobre "cartas e fotografias" e sobre o passado, sobre gente que foi embora... *"A nossa vida é assim!"* Começaram a discutir o sentido de se jogar coisas fora e de se guardar lembranças. Uns diziam que gostavam de guardar tudo, outros que não guardavam nada ou o mínimo, outros que selecionavam... Uma aluna comentou que gosta de olhar as coisas que guarda, dá saudade... Outra disse que às vezes, na época, parece legal guardar uma coisa, depois quando vai rever não tem mais a ver, e aí joga fora... O professor ressaltou, a partir da fala de uma aluna, que chega uma hora tem que jogar fora, porque não tem mais espaço, não cabe mais na vida! Discutiram quais os critérios para se guardar ou para se jogar algo... Alguém falou em não guardar o que traz tristeza. Alguns concordaram, outros não. Mas o que fazer com as lembranças tristes, com as tristezas? Foram muitas frases em primeira pessoa: *eu guardo... eu amasso para não lembrar... eu jogo fora... eu guardo tudo, mas acho errado...*

O professor Marcos disse que iria fazer *"...uma perguntinha rápida, como quem não quer nada, mas ao mesmo tempo... de quem é professor de História e está o tempo todo falando do passado: o que é que eu faço? O que é que eu faço com a história?"* As respostas... "*Lembra"*. *"Guarda"*. As coisas que acontecem na vida, alegres e tristes, são guardadas na História; tudo o que passou é importante. *"Passou um segundo que nunca mais vai recuperar!"* Seu papel é guardar o passado, aquilo que fez história, para que dali

se retirem ensinamentos. *"Sem referência do passado, o tropeço no futuro é inevitável!"; "O passado é um alerta, uma lição de vida!".* A discussão entre guardar ou não as coisas que causam tristeza inflamou a classe, retornando um clima de falas sobrepostas, de confusão.

O professor começava a dizer que gostaria de retomar a música e seguir adiante, quando uma aluna apontou um outro verso que também achara importante: *"querendo ver o mais distante sem saber / voar desprezando as asas que você me deu".* Para ela, queria dizer que é preciso aproveitar as oportunidades que a vida dá, como por exemplo, as asas que o pai de Ícaro dera a ele e ele não soubera aproveitar: quis ir mais distante do que sabia fazer e por isso não aproveitou. Ou estudar numa boa escola, como eles... tem que aproveitar. O professor perguntou: onde está a resposta, o jeito de aprender a aproveitar? *"Errando"; "Está no passado"; "Tá na cabeça"; "Tá em você, em aprender com as lições do passado".* Uma discussão acalorada teve lugar, sobre a importância do passado ao guiar as ações futuras, não no sentido de corrigir, mas de orientar: "um alerta". Uma aluna trouxe uma metáfora: *"Você tá andando e tropeça num tronco... da próxima vez, você já não tropeça mais, você já sabe que tem um tronco!"*

Com uma nova intervenção, o professor redirecionou a discussão: *"essa música tem a ver com o mito?"* Os alunos começaram a levantar analogias: 1) em ambos, tem um menosprezo pela oportunidade, uma perda da oportunidade. Alguém comentou que, se Ícaro voltasse agora, não teria feito o que fez, porque o passado lhe ensinaria...; 2) em ambos, fala-se sobre a gravidade da lua; *"Ícaro foi pego pela lei da gravidade: quanto mais alto, maior a queda! É o sonho!"*; 3) Ícaro, ao contrário de Galileu, *"vivia mais pelo sonho do que pela própria vida".*

A partir desse comentário, o professor questionou: *"Quem foi Galileu? Alguém sabe?"* Os alunos haviam estudado Galileu na disciplina de Filosofia e começaram a elencar seus conhecimentos (eles foram complementando um a idéia do outro): *"Ele foi um grande inventor italiano."; "Antes do Galileu, era só filosofia, depois que separou filosofia e ciência"; "Ele que disse que é a terra que gira em torno do sol"; "É, e morreu queimado, condenado pela igreja"; "Porque antes, tudo era Deus"; "Como no filme 'O*

nome da Rosa', era o feudalismo, a Idade Média"; "E Galileu queria explicar as coisas, foi identificando e a igreja ficou brava!"

O professor tomou a palavra, para explicar a passagem de épocas, a virada da Idade Média para a Idade Moderna, utilizando-se das idéias que haviam sido colocadas pelos alunos, sistematizando os pontos levantados e ampliando-os. Salientou que Galileu é um representante dos pensadores daquela época, que estavam realizando uma série de importantes descobertas que questionavam toda a visão de mundo da Idade Média. Uma delas foi a invenção da luneta e do telescópio, que permitia ver a lua e os astros, trazendo o conhecimento, para a humanidade, de novos planetas, de novos lugares, uma nova realidade. Um aluno complementou sua explicação, reportando-se à música: *"Na música, Galileu é mais cético, é mais ciência, se concentrou em entender a razão, o científico; Ícaro é sonhador, ele filosofava".* Uma outra aluna completou a idéia: *"Ele queria tirar essa idéia da igreja de Deus, Deus, Deus!"*

O professor mostrou como a classe chegara ao ponto, sistematizando: *"O resultado, vocês conhecem: como ele questionou as Verdades da Idade Média, que dizia por exemplo que o sol girava em torno da terra... A igreja dizia-se representante de Deus na Terra, então a igreja considerava que o Universo tinha que girar em torno de Deus. Ele vai demonstrando uma coisa atrás da outra: que o sol gira em torno da terra, que a terra é redonda... Galileu vai provando que a igreja não está tão correta assim, que não é a única que sabe. Mas que ele sabe também. Acaba condenado à prisão e à morte pelo fogo, que era a pena de morte da época"*. Os alunos complementaram: *"Ele começa a abrir os olhos das pessoas, mudar a idéia das pessoas."; "As pessoas podem acreditar que as pessoas podem realizar, não precisam esperar... podem tentar resolver, como no filme 'O nome da rosa[3]'".*

Retomando a música, o professor pediu para que estabelecessem relações entre Ícaro e Galileu, justificando o verso do Herbert Viana. Um aluno falou a partir da oposição: ciência em Galileu, sonho em Ícaro. Outra aluna colocou que os dois queriam a mesma coisa, tinham um objetivo comum: saber sobre o céu, conhecer o céu, queriam voar. O

[3] Eles assistiram ao filme, quando estudaram a Idade Média.

professor perguntou, então, aos alunos: *"Vocês acham que Galileu voava?"* Obteve as seguintes respostas: *"Com a imaginação!"; "Ícaro voava no concreto, mas ambos estavam voando no céu, ambos voando..."; "O Ícaro morreu bonito, foi estiloso!"* Cada vez que alguém defendia a morte de Ícaro, a classe se inflamava. O professor deixou correr um pouco, a classe estava muito agitada. Depois, retomou dizendo que, pessoalmente, compreendia o que a aluna estava querendo dizer, através de uma metáfora: morrera bonito no sentido de que realizara um sonho e mostrara, pra humanidade, algo que é possível. Outra aluna completou a idéia, dizendo que Galileu também morrera bonito, deixando idéias novas para todo mundo, também morrera pelo que acreditava. Concluindo: Ambos morreram pela realização de um sonho e deixaram a sua contribuição para a humanidade.

O professor encerrou dizendo que na próxima aula iriam explorar as relações possíveis entre o Ícaro, Galileu, a música e a matéria de História.

TERCEIRA AULA – 24/10/2001[4]

O professor iniciou a aula dizendo que estariam fechando a vivência, procurando entender porque haviam começado pelo mito do "Sonho de Ícaro", passado pela música "Tendo a Lua", chegando ao Galileu. *"Agora é hora de sintetizar: qual a função disso tudo no conteúdo de história que vamos estudar?"* Questionou à classe: *"Vocês lembram o que estávamos discutindo na aula passada?"* Uma aluna respondeu: *"A gente 'tava discutindo sobre o passado, se é importante olhar o passado..."* E o que mais? Outro aluno continuou: *"A gente discutiu sobre o Ícaro e o Galileu, que os dois tinham um objetivo em comum, que era conhecer o céu, só que Ícaro era mais sonhador, e Galileu mais... mais... metódico".* Outro aluno complementou a idéia: *"... mais científico".*

Repetindo essas três palavras, "sonhador", "metódico" e "científico", o professor perguntou se todos concordavam ou se alguém tinha uma visão diferente. Depois de alguns segundos do mais absoluto silêncio, um outro aluno, que não se manifestara até então em nenhuma aula, disse que *"O Ícaro desenvolveu um barato lá que funcionou..."* Falou um pouco baixo, o professor repetiu a frase e "traduziu" a sua idéia*: "Ah, você vê uma*

[4] Voltaram para a sala de aula, com as carteiras disposta em filas.

cientificidade em Ícaro!?" Outro aluno retrucou que quem construíra as asas fora o pai de Ícaro, não ele. A classe agitou-se um pouco, uma aluna começou a falar do objetivo de Ícaro e de Galileu. O professor não deu continuidade à observação anterior, pedindo à classe que prestasse atenção ao que ela estava falando: *"O objetivo ... pra que é que ele queria voar? Para conhecer o céu, para ser livre. Pra que o Galileu queria conhecer o céu? Pra saber se é o sol que dá volta em torno da Terra, se é a Terra que dá volta... tinham objetivos opostos."*

Para que Galileu queria conhecer o céu... Ele pediu aos alunos que refletissem sobre essa colocação. *"Galileu queria se libertar de alguma coisa, na opinião de vocês? Porque o Ícaro queria se libertar... Ele tinha um sonho e usou o sonho de voar para se libertar do labirinto. O Galileu, ele tinha um sonho de conhecer as estrelas, o espaço, saber como funciona o universo, aí eu pergunto: ele queria se libertar de alguma coisa?"* A mesma aluna que falara anteriormente respondeu: *"Queria! Queria se libertar da Igreja!"* Outra aluna complementou a idéia: *"É, da Igreja... de tudo, assim! Daquela coisa assim que todo mundo impõe: esse é o certo, esse é o certo, esse é o certo...* (falava com as mãos, apontando para imaginários "esses"). *Ele não, meu, ele tinha umas coisas assim que... iam além do que falavam pra ele!"* (continuou falando com as mãos, fazendo agora gestos redondos, acompanhando os pensamentos).

Quando essa menina começara a falar, uma outra, sentada ao seu lado, fizera um comentário bem baixinho, se dirigido a um colega. O professor pediu que repetisse. Ela, que ainda não havia falado nada em nenhuma dessas aulas, começou hesitante, parecendo envergonhada: *"Não sei se está certo...* (alguns segundos de hesitação) ...*a opressão da sociedade!"* O professor questionou: *"Qual sociedade? Que opressão?"* Esta mesma aluna começou a responder: *"Ah, da sociedade... ah... do governo..."* Ela não conseguiu ir além e o restante da classe começou a ajudá-la. Havia muitas pessoas falando ao mesmo tempo, mas o professor foi "pescando" algumas palavras e as repetindo, em tom de pergunta, apontando para o aluno que falara, pedindo confirmação: *"A sociedade da Idade Média? Foi isso que você falou?... Ele quer se libertar da sociedade feudal? É isso?..."*

No meio das falas sobrepostas da classe, ouve-se um enfático *"Mas não é isso, professor?"* Ele confirmou; fez-se silêncio para ouvi-lo: *"É isso sim, era aí mesmo que eu*

gostaria que vocês chegassem. E o pensamento da sociedade feudal era dominado por qual pensamento?" "Da igreja" - respondeu uma aluna. Outros alunos foram complementando a idéia: *"O pensamento medieval era centralizado na igreja" "Na igreja... no que a igreja quer que a gente pense, que nem no 'Nome da Rosa'!".*

Retomando a palavra, o professor questionou: *"Quando surge Galileu, com suas pesquisas, com os seus sonhos, ele coloca em prática uma outra forma de pesquisa, de pensamento. Qual que é? Como é que ele faz?"* Uma aluna, que estava sentada na primeira fileira, e portanto de costas para o resto da classe, começou a responder baixinho, com a cabeça baixa, dobrando uma folha de papel... *"Ele prova... que não é tudo..."* O professor a interrompeu, pedindo que falasse mais alto, para que todos ouvissem. Obteve a seguinte resposta: *"É que se tiver errado, todo mundo vai ouvir!"* A classe toda riu gostoso, inclusive o professor e eu. *"Não tem importância! Não tem certo e errado! Nós estamos aqui pra isso! Fala aí!"* Mas ela falou, sorrindo timidamente: *"Ah, eu esqueci, agora!"* Rimos mais um pouco, os corpos se agitando nas carteiras. Segundo o professor, esta é uma excelente aluna; ela participara muito de todas as aulas, inclusive desta, fazendo muitas colocações; fora uma das defensoras fervorosas de que Ícaro devia ter tomado cuidado, de que não vale a pena realizar o sonho e morrer! Ela era a única da turma que ingressara na escola naquele ano e, ainda segundo o professor, havia enfrentado problemas para se integrar com a turma. Foi ela quem fez a produção da primeira aula sozinha.

O professou repetiu a pergunta, que começou a ser respondida por um outro aluno: *"Ele mostra o que está certo com a experiência, com tudo que ele vai fazendo... ele vai mostrando por um outro lado. Ele prova o que ele fala, não vai falando só por falar."* Outra aluna continuou: *"É, ele ia atrás das respostas, porque ele não agüentava mais ficar sempre 'Ah, é Deus, é Deus, é tudo Deus!'... ele procurava as respostas de tudo pra ver se ele conseguia explicar pra todo mundo o que era!"*

O professor Marcos fez questão de mostrar à classe que não fora ele quem falara essas conclusões, que haviam chegado a elas por si mesmos. *"O objetivo da nossa vivência, o Sonho de Ícaro, a música Tendo a Lua e a história do Galileu, era chegar <u>exatamente</u> nessas conclusões que <u>vocês</u> chegaram"* (enfatizando os termos sublinhados). Galileu servira como um representante da Modernidade, dessa passagem da Idade Média para a

Idade Moderna, que na verdade é muito mais do que apenas o Galileu. Eles estariam estudando esse período histórico naquele bimestre.

Pra finalizar a vivência, o professor solicitou que redigissem, em duplas, um texto relacionando todas as reflexões haviam feito – acerca do Ícaro, da música e de Galileu – com o surgimento da Idade Moderna, com a passagem de épocas. Pediu para que escrevessem, livremente, todas as idéias, todas as associações que viessem, do jeito que quisessem, em cima de tudo o que haviam visto e refletido. Ressaltou muitas vezes que não tinha certo ou errado, que se tratava de uma questão bem ampla, bem aberta, que eles podiam ficar a vontade para fazer todas as associações que quisessem, que eles eram os donos de suas próprias associações, que todas seriam bem vindas. Antes de dar início à atividade foi levantando uma série de possíveis focos para o texto, especialmente em relação à passagem de eras: *"Quem é moderno? Quem é medieval? Como é ser moderno? Como é ser medieval? Onde tem mais poesia?"* Ele colocou na lousa:

> ***"Escreva um texto em dupla sobre as relações que podem ser feitas entre 'O sonho de Ícaro', 'Tendo a lua' e a vida de Galileu. O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?"***

Os alunos organizaram-se para cumprir a tarefa; o professor foi passando nas duplas, repetindo a solicitação, esclarecendo dúvidas. Alguns poucos fizeram sozinhos, dentre eles a menina que mencionei há pouco, que escreveu freneticamente, muito concentrada (em um dado momento, um colega passou e fez um carinho em sua cabeça; trocaram sorrisos); alguns poucos não parecem estar trabalhando; a maioria está concentrada, discutindo a elaboração do texto. Fui passando pelas duplas. Ao levantarem o olhar e perceberem a minha chegada (mais precisamente, a chegada da câmera), a maioria parecia constringida, uns viravam o rosto, outros sorriam. Apenas um aluno aproveitou para fazer uma declaração pessoal "às câmeras", como se estivesse em um programa de entrevistas! O restante da aula foi dedicada à elaboração dos textos.

QUARTA AULA – 25/10/2001[5]

Marcos iniciou a aula retomando a comanda, que fizera no dia anterior, para a produção do texto. Reiterou o fato de não haver certo ou errado, da possibilidade de se fazer várias relações: *"... onde você acha que tem ligação... onde acha que não tem ligação... o que tem de parecido de um com o outro... Cada um pode ter visto coisas diferentes, e o importante agora é essa diferença de visões."* Convidou a classe para ler os textos produzidos (pediu voluntários), para que pudessem *"puxar"*, a partir daquilo que estivesse escrito, para a matéria que consta no livro. O primeiro aluno se candidatou e o professor pediu para prestarem atenção ao texto[6]. É uma dissertação, feita por dois rapazes, que diz assim:

> *Ícaro e Galileu tinham um sonho.*
> *Viveram em épocas totalmente diferentes, sendo que Galileu era da idade moderna e mais científico, enquanto Ícaro, um personagem da mitologia Grega e muito sonhador. Os dois tinham prisões diferentes, sendo que a de Ícaro era o labirinto do minotauro, que nessa altura do campeonato já estava morto, e a de Galileu, era sua época, que era dominada pelo pensamento da igreja.*
> *Eles tinham um sonho mais ou menos igual, sendo que o céu de ícaro tinha mais poesia que o do Galileu.* (quando lê esta última frase, dá um sorrisinho maroto em direção ao professor, inclinando a cabeça para o lado fazendo um gesto com o braço, como quem diz 'Viu?!') *Ícaro tinha o sonho de voar, enquanto Galileu tinha o sonho mais aprofundado do que voar, queria conhecer o céu e tudo o que nele havia, obter conhecimento para criar e defender sua própria tese, fugindo aos padrões da Igreja onde tudo era explicado pelo lado religioso com a base em Deus.*
> *Mostrando a diferença entre os dois, podemos concluir que apesar das diferenças eles tinham certas semelhanças.*

Comentando que o texto tinha muitos elementos que para se pensar na Idade Moderna, o professor iniciou a discussão pela questão da prisão. Releu o trecho sobre as prisões, ressaltando a relação feita pelos alunos: Período Medieval = prisão. *"Vocês*

[5] Na sala de aula, com as carteiras dispostas em círculo.
[6] Também nesta aula, o professor anotou os números dos autores dos textos lidos, que ficariam isentos da entrega. Neste dia, entretanto, todos entregaram as produções, para que fossem posteriormente encaminhadas para mim.

concordam, vocês acham que o pensamento medieval pode ser considerado como uma prisão para o ser humano?" A classe rapidamente concordou e ele foi aprofundando na compreensão dessa questão:

(Professor): *Por quê?*
(Aluna): *Porque não podiam fazer nada que fosse do desagrado da igreja.*
(Professor): *Então, o pensamento Medieval está aprisionando o homem em quê?*
(Aluna): *No campo das idéias.*
(Outra aluna): *Não podia descobrir*.

Uma outra garota, que não havia falado em nenhuma aula anterior, disse algo muito baixinho, não dá pra entender. O professor pediu para repetir mais alto, ela até que tentou, parecendo muito envergonhada. Tive que aumentar <u>*muuuito*</u> o volume para poder transcrever a sua fala: *"Ele até podia descobrir, mas não podia contar, não podia expressar para a sociedade, porque a igreja condenava."* O professor repetiu o final, para a classe ouvir: *"A igreja condenava o pensamento que não fosse a favor dela."*

Um outro aluno, sentado no fundo da sala, que havia pedido a palavra antes, foi convocado, pelo professor, a expor suas opiniões: *"Ah, já falou tudo! Mas eu tinha pensado, assim... que a prisão do Ícaro era mais concreta, assim... era o Labirinto, que ele não conseguia sair de lá, e a prisão do Galileu era mais assim... na cabeça dele. Ele podia pensar, mas não podia expressar as coisas que ele fazia, e... quando ele expressou, ele... tomou!"* (falava com as mãos, e nesse momento fez um gesto de uma mão socando a palma da outra)

Acabou a fita, tive que parar de filmar para colocar outra, perdendo um pouco da fala do professor. Na próxima cena, ele já estava solicitando outros voluntários para a leitura de mais um texto. Vários se candidataram; o professor escolheu uma garota, afirmando que em seguida haveria oportunidade também para os outros. O texto é uma poesia, feita por uma dupla de garotas, que diz assim:

O sonho e a realidade

Ícaro era um sonhador
Galileu um pensador
Ícaro sonhava em voar
Galileu em explicar
Ícaro sonhou muito alto
Sem ter seus pés no chão
Galileu pela igreja condenado
Por dar tanta explicação
A passagem das épocas se deu,
A preocupação de Galileu
Que explicou que nem tudo era Deus
E por tudo isso teve que dizer adeus
Ao mundo que não estava ao seu lado
E acabou sendo queimado
Porém morreu realizado
Assim como Ícaro avoado
Morreram mas seus sonhos conquistaram
Foram à luta e a guerra ganharam
Lutaram por seus sonhos até o fim
Porém o final foi triste sim
Você deve perguntar
O que tem isso a ver com a história?
Mas eu posso te explicar
O que tem é essa vitória
Que eles foram procurar

A classe fez o mais absoluto silêncio enquanto ela lia. Ao encerrar a leitura, bateram palmas e ovacionaram, parabenizando a dupla. O professor entrou no clima, deixou correr um pouco, trazendo depois a turma para o silêncio, para a reflexão. Começou comentando que, na poesia, as meninas haviam focado a questão sonho / prisão: os dois tinham sonhos, os dois estavam aprisionados pelas idéias de suas épocas. Um aluno complementou, dizendo que eles viviam *"uma oposição: estavam aprisionados, e tinham um sonho de atingir um objetivo, que era a liberdade"*. Dialogando com a classe, professor e alunos foram, juntos, construindo a seguinte conclusão: a Idade Moderna representou uma libertação para o homem, que abandonou valores religiosos e foi se apoiar em valores materiais e científicos.

(Professor): *"Vocês falaram duas características básicas da Idade Moderna: o "cientificismo" – é uma época em que valoriza-se o conhecimento científico; e o "materialismo" – o apego aos valores materiais.*

Mais uma dupla foi convidada a ler sua produção. Era composta por um casal, e dizia assim:

> *O céu de Ícaro tem mais poesia de que o de Galileu, assim como a época tinha mais poesia do que a outra.*
>
> *Na época de "Ícaro", era mais sonhos e fantasias, o universo girava em torno da religião e esta era cheia de mitos, lendas (...). A filosofia reinava.*
>
> *O céu de "Galileu", era o céu da razão. Foi onde a filosofia acabou e se abriu o leque de ciências que conhecemos até hoje.*
>
> *Ícaro e Galileu, as duas idades: Medieval e Moderna, o mesmo objetivo, caminhos diferentes, uma mais sonhadora, outra mais razão.*
>
> *O sonho da idade Medieval a destruiu, pois o sonho era tão forte que as pessoas não ligaram para realidade, mas ela sempre impiedosa estava lá. A moderna sanou esse problema usando a realidade para realizar os sonhos.*
>
> *Os sonhos fazem parte de nossa vida e eles dizem quem somos, mas o definitivo é a maneira que os trazemos à nossa realidade.*

O professor salientou a outra característica predominante da Idade Moderna que havia sido trazida por esta dupla: "era mais razão". No livro, vão aparecer essas características, que eles apontaram em seus textos: cientificismo, apego aos valores materiais, racionalismo. O homem moderno é racional. O que quer dizer isso? – perguntou ele à turma. *"Quer provar as coisas", "é capaz de usar a razão, em vez de achar um mito para explicar as coisas"* – são algumas das respostas que obteve. A partir daí, Marcos

sintetizou: *''Na Idade média, o homem trabalhava mais com o pensamento religioso, com questões não concretas, sobrenaturais. Na Idade Moderna, é o contrário.''*

Mais um texto foi lido. Pertence a duas garotas:

Acreditamos que todos nós temos sonhos, independente da época em que vivemos. E Ícaro e Galileu não escaparam disso! O sonho de Ícaro era voar, voar, voar..., e talvez o de Galileu fosse mostrar a todos, tudo o que se passava no interior de seus pensamentos, tudo em que acreditava e todas as descobertas que havia feito.

A música apenas fala, ou comenta: "o céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu", talvez porque na época em que Ícaro "vivia", não haviam tantas descobertas quanto na época em que Galileu viveu, ou seja, Ícaro sonhava, e acabou se deixando levar por seus sonhos, o contrário de Galileu que sonhava, porém seus sonhos partiam de uma realidade, ou do que, na época, era realidade para ele.

Em outras palavras todos os sonhos (ou quase todos), partem de uma realidade, do que temos em nossas mãos, e tudo o que existe hoje, toda essa modernização, uma realidade que às vezes nos bitola, completamente mecanizada, surgiu de sonhos, sonhos que surgiram de outras realidades.

O que temos a dizer, é que todos devem sonhar, sonhar muito, mas, não se deixar iludir por seus sonhos; manter o meio-termo, entre o mar e o sol.

É bem como diz a letra daquela música:

"Quem espera que a vida,
Seja feita de Ilusão.
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão,

É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer...
É preciso saber viver..."

Lute pelos sonhos, saiba viver, tenha o pé no chão, mas, não viva de Ilusão!!

A classe cantou junto a música, acompanhando com palmas, agitaram-se. Após conseguir silêncio, o professor pediu a ela que lesse novamente o trecho da música que elas haviam selecionado, para que pudessem identificar melhor a relação que havia sido feita. Pediu também que repetisse o trecho em que se falara da "realidade que bitola". Perguntou, então: *"A realidade atual é resultado do sonho de Galileu?"* Diante da concordância de todos, o professor continuou a questionar, no sentido deles avaliarem a realidade de hoje: ela é boa ou ruim? *"Os dois! Tem coisas boas e coisas ruins!"* – responderam os alunos, um deles trazendo o exemplo da bomba atômica. O professor comentou que o "raciocínio" era o sonho de Galileu (o desenvolvimento da física, da química...), não a intenção de se chegar à bomba atômica! A partir dessa colocação do professor, um aluno pediu a palavra para fazer uma afirmação muito interessante, do ponto de vista da consciência histórica: *"E por isso, tipo... que a gente aprende história, porque a gente conhece o de hoje... pra gente saber de todo o passado, tipo... a gente aprende de onde veio uma coisa."* A idéia foi completada por outro aluno: *"Seguindo o pensamento dele, a gente só vai, tipo... construir um futuro bem... um bom futuro, se a gente entender o passado... e criar um presente bom! Só assim, não vai ter outro jeito!"* Uma aluna pediu para complementar com um trecho de seu texto: *"Graças ao passado, vivemos um presente melhor e um futuro melhor ainda, por isso estudamos história."*

Mais um texto lido, de duas garotas:

Nas últimas aulas, discutimos sobre os "sonhos de Ícaro" e "Galileu Galilei". Podemos perceber que esses dois homens levantaram idéias contrárias. Ícaro queria voar, afinal, esse era

um sonho, algo pessoal que ele almejava. Por outro lado, Galileu comprovava cientificamente e contrariou muitas pessoas com suas teorias. Este momento é um avanço na humanidade, afinal as pessoas começam a ver um lado mais complexo, científico, e menos filosófico.

Ícaro representa os sonhos, coisas místicas, nesta época a explicação de todo o sobrenatural eram os Deuses. Chuva, sol, água, fogo, os Deuses eram os que causaram isto. Esta passagem de "filosofia" para "ciência" acontece quando Galileu, junto de outras pessoas que pensavam como ele, resolveu procurar outras explicações para tudo que acontece. Os deuses não satisfaziam mais a mente de Galileu, que resolveu avançar suas idéias e comprovar cientificamente alguns conceitos. O sonho virou realidade, Ícaro virou Galileu.

A tecnologia só chegou a se o que é hoje, graças a pequenos passos dados, como os que Galileu realizou. Hoje em dia, nós sonhamos com o futuro, carros voadores, 3D, visitar novos planetas etc. Isto prova que a realização só acontece a partir de um sonho, então, devemos sonhar, pois um dia este sonho será realizado e comprovado.

Estava no fim da aula, o professor pediu a leitura de mais um texto:

A história "O sonho de Ícaro" é na verdade uma lenda que se relaciona muito com a história da vida real de Galileu. A maior relação entre eles foi o sonho deles ter se realizado, apesar das dificuldades.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi um momento de grandes evoluções, tendo a evolução da ciência, do pensamento e começaram a questionar mais as coisas tendo como resposta a modernização dos seus descobrimentos. O sonho de Ícaro

e de Galileu se relaciona com essa passagem, pois com as suas invenções tiveram a descoberta da ciência, com uma grande evolução de pensamentos, tornando um mundo mais questionador e abrindo a mente das pessoas para novas idéias e opiniões.

A tese de Galileu foi muito difícil de ser aceita e respeitada naquela época porque a Igreja discordava, e a população confiava mais na Igreja pois ela era a fonte de sabedoria da época. Quando sua tese foi aceita a mente da população mudou muito em todos os sentidos dos pensamentos, desde compreender que a Terra é redonda até acreditarem novas crenças. Por isso todos devemos sonhar, porque por mais simples que seja pode mudar a mente das pessoas. SONHE!!!

Marcos iniciou a reflexão ressaltando o foco do grupo na questão da transformação de mentalidade, de uma época para outra, enfatizando a mudança no pensamento, do religioso para o questionador. Isso é bom ou ruim? - questionou ele. Para Galileu, trouxe a morte na fogueira! Por outro lado, trouxe conhecimento. Será que valeu a pena? Uma aluna estabeleceu relações com a época da Ditadura e todo o movimento político que houve para que, hoje, pudéssemos estar vivendo numa Democracia.

O professor iniciou uma explicação: Galileu morreu na fogueira, vítima da Inquisição, que era o órgão da Igreja responsável por perseguir – muitas vezes através de torturas que levavam qualquer um a confessar o que quer que fosse! A Inquisição surgiu no final da Idade Média e perdurou por toda a Idade Moderna, julgando e condenando os acusados de heresia. Nem sempre eles acabavam na fogueira: caso se arrependessem, se livravam da fogueira, cumpriam a pena de serem obrigados a permanecer em sua comunidade, usando uma roupa específica de herege ou uma enorme cruz no pescoço, que identificavam sua condição. Ficavam marcados, discriminados, marginalizados pela sociedade. Esta também era uma forma de se pagar pelo sonho, mas mesmo assim a turma continuou apregoando a importância do sonhar, como algo essencial na vida do ser humano. Alguém retomou, mais uma vez, o filme “O nome da rosa” , o professor

aconselhou que assistissem "As bruxas de Salem", que retrata a perseguição nos Estados Unidos. Outra leitura foi então solicitada: uma poesia, de uma dupla de garotas:

"O sonho de Ícaro"

O céu que inspira,
nos faz sonhar,
nos torna Ícaros,
nos faz voar.

É o mesmo céu,
que nos abriga.
Que tira o peso da opressão,
nos faz agüentar a dura vida.

Céu de Ícaro, céu dos sonhos;
de Galileu, céu abrigo,
tira-nos deste mundo opressor
e dê à vida algum sentido.

Nos leva pra longe de tanta injustiça
e sobre este inferno nos fazes voar.
Me leva contigo, onde tudo é melhor,
me leva daqui que quero sonhar!

E, se como Ícaro e Galileu,
tiver eu que por ti morrer,
deixo aos que ficam a minha história,
pois parte de ti eu hei de ser!

E sendo este o fim, digo:
- Meu objetivo eu alcancei!
Pois como Ícaro eu tive um sonho,
e fui atrás... realizei...

A poesia foi declamada de forma muito bonita por uma das autoras; novamente, a classe ouviu muito compenetrada, no mais absoluto silêncio. A turma parece gostar de poesia, pois no término da leitura ovacionaram e bateram palmas. O sinal tocou: a aula encerrou-se neste clima. Os alunos começaram, espontaneamente, a comentar sobre a forma como haviam sido essas últimas aulas: *"fica mais interessante"; "ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais"; "se o professor fica só falando, a*

cabeça voa... assim ajuda a concentrar"; "... ajuda a fazer sentido, não fica uma coisa assim que fala, fala...".

Na aula seguinte, o professor concedeu-me alguns minutos para entrevistar os alunos. Iniciei retomando o que já haviam dito, pedindo-lhes que explicassem suas opiniões:

"Dá pra prestar mais atenção."
"É uma aula diferente, de aprender o que não se consegue explicar assim com palavras."
"A gente se liga."
"Fica mais divertido..."
"...mais fácil"
"Em aula expositiva, tem muita coisa que o professor fala e você não presta atenção, mas com a estória, você se identifica com o personagem, então fica, a gente nunca vai esquecer."
"Fica assim mais na vida, assim... das pessoas... mais na vida!"
"Debatendo, tendo suas próprias idéias, fica mais gravado."

Perguntei-lhes o que achariam de ter mais aulas desse tipo, não só em história. Disseram que ia ser legal, principalmente em matemática! Uma aluna questionou essa possibilidade, dizendo que não dá pra inventar historinha com matemática, é muito complicado. A classe começou a discutir o assunto, uns achando que é possível, outros que não. Um dos alunos tomou então a palavra para dizer: *"Claro que dá: era uma vez três números que foram para uma cidade mágica..."* A classe achou interessante, iniciando a construção conjunta dessa história. Mil idéias, confusão. A garota voltou a contestar, dizendo que queria uma história para estudar os logaritmos, ao que o professor respondeu que foram as aventuras das grandes navegações que trouxeram a necessidade de desenvolver a noção de logaritmos. Poderiam pensar em estratégias para perder o medo de "navegar" pelo logaritmo, ou em elaborar uma história de naufrágio... Alguém concluiu: *"Tudo dá pra estudar assim!"*

Questionei-lhes, ainda, sobre a utilização de duas formas de expressão: através de desenhos, na primeira aula, e depois pela escrita. *"Desenhar é legal, da hora"; "Eu acho melhor falar!"; "Eu prefiro escrever."* Todos foram apresentando suas preferências, eu pedi a palavra para arrematar: *"Se eu entendi bem, alguns gostam mais de desenhar, outros de falar e outros preferem escrever. Da forma como as aulas aconteceram, todos tiveram um momento para exercitar a sua preferência".* Todos concordaram, e assim encerramos a entrevista, dando início à aula do dia.

ANEXO 4:

Transcrição integral da primeira aula do projeto

"... antes de perguntarmos pelas emoções que sentimos no encontro, é preciso senti-las, simplesmente senti-las" (Rosenfeld, 1998: 70)

ANEXO 4:

Transcrição integral da primeira aula do projeto

(Professor): Eu vou contar para vocês uma história... é uma história grega, um mito da Grécia antiga. Ele se chama "O sonho de Ícaro." O sonho de Ícaro é mais ou menos assim... Passa-se na Grécia antiga, lá antes do nascimento de Cristo, e... quem é o Ícaro? O Ícaro, ele é filho de um arquiteto chamado Dédalo. E... na juventude dele... talvez ele fosse um jovem mais ou menos na idade de vocês, o maior sonho que ele possuía era voar. Procurem imaginar... um mundo... hoje, para nós, nós temos aviões, helicópteros e tudo o mais. Ele vivia num mundo que a única forma de voar era construir asas. E ele, como seu humano, não poderia realizar esse sonho! Era um sonho que ele tinha: voar!

Bom, acontece que o pai do Ícaro era um GRANDE arquiteto. Eles viviam na Ilha de Creta, dominada pelo Rei Minos. O Rei Minos, ele pediu para o Dédalo um... um Labirinto, onde ninguém conseguisse sair de dentro: todo mundo que entrasse não conseguisse (sic) sair. Ao mesmo tempo em que o Dédalo construiu aquele Labirinto, Ícaro foi crescendo, até se tornar este jovem que ele era, como vocês. Dentro do Labirinto ficava a fera do Minotauro, metade homem e metade touro. O Minotauro estava trancado dentro do Labirinto. Ninguém conseguia sair com vida de dentro do Labirinto.

Até que um dia um rapaz, chamado Teseu, ele entrou no Labirinto, matou o Minotauro e saiu de lá com vida. E o Rei Minos, ele... quando ele viu que o Teseu escapou do Labirinto com vida, ele não teve dúvidas. Ele falou: o culpado dessa história toda foi Dédalo. Só pode ser ele! Ele projetou o Labirinto, então ele sabe qual é a saída e contou pro Teseu, que era inimigo de Minos.

Aí, pegou o Dédalo... Dédalo tentou se defender de todas as formas, não conseguiu, porque o Minos era um daqueles reis intolerantes, que não ouvem, né. Ele passou por um julgamento, mas também não adiantou nada, porque o Dédalo não conseguiu provar que não foi ele que ajudou o Teseu. E o Minos condenou o Dédalo a viver dentro do Labirinto, junto com o filho dele, com o Ícaro. Ele trancou o Dédalo, junto com o Ícaro, dentro do Labirinto. O Dédalo também não conhecia a saída do Labirinto, mas o... o Ícaro, antes de entrar no Labirinto, ele carregou com ele uma série de badulaques. O que ele via pela frente que dava pra guardar dentro das roupas, Ícaro foi levando, né. Ele não sabia para que ia

servir, mas ele imaginava a possibilidade de usar isso para alguma coisa lá dentro do Labirinto.

Durante o tempo que eles estavam dentro do Labirinto, eles foram se alimentando das plantas que nasciam por ali. Porque não tinha comida, não tinha nada! Era a prisão do Minotauro, e o Minotauro já estava morto, nessa altura do campeonato. Então estavam só os dois, tentando encontrara saída de lá.

E dentro do Labirinto, Ícaro continuava alimentando o sonho de um dia poder voar. E de lá do Labirinto, que não tinha teto, eles viam as aves voando, no alto. E o Ícaro, ele contou o sonho dele pro pai, o sonho de voar. E ele acreditava que seria possível um dia ele voar. Quando ele contou o sonho para o pai, que era muito criativo, o pai teve a grande idéia de construir asas para escaparem do Labirinto.

Então, aquelas aves que sobrevoavam o Labirinto... aos poucos iam caindo penas delas, dentro do Labirinto. Eles foram recolhendo as penas das aves, e com todos aqueles badulaques que o Ícaro havia carregado para dentro do Labirinto, o Dédalo conseguiu construir um par de asas pra ele e um par de asas pro Ícaro. Com penas amarradas com linhas e cera. Ele construiu as asas e prendeu no corpo dos dois, nas costas e nos braços, as asas de cera e penas. Isso demorou muito tempo... demorou alguns meses.

Até que eles esperaram um dia de um vento... bom, um vento forte o suficiente para eles levantarem vôo, e aí eles colocaram as asas para tentar voar, para ver se funcionava o invento do Dédalo. Aí, o pai do Ícaro, Dédalo, avisou ao filho: “olha, você não se esqueça que essas asas, elas são feitas de cera. Então, você não voa muito baixo, porque ela também tem... penas, que a água do mar pode destruir a asa, mas também não vai voar muito alto, porque quanto mais alto você for, mais próximo você vai estar do sol, e o sol pode derreter a cera e nós vamos morrer! Ou melhor, aquele que se aproximar do sol vai acabar morrendo. Então, você toma cuidado: não voe muito baixo, também não muito alto. Voe numa altura boa, num equilíbrio, nem tão baixo nem tão alto.” Aí o Ícaro: “Pode deixar!”

O grande sonho dele de voar ia se realizar! Aí eles subiram numas paredes do Labirinto, num lugar alto, e colocaram em prática o sonho: saíram voando. O vento ajudou, e eles conseguiram alçar vôo com aquelas asas, foram para o céu, escaparam do Labirinto. Por cima, eles não saíram pela porta, não tinha entrada nem saída, mas saíram por cima, e aí começaram a voar para longe da ilha de Creta. Eles estavam voando sobre o mar, para

outra ilha, porque a Grécia é formada por diversas ilhas, e eles tentavam ir para outra ilha, para viver em liberdade.

Só que... imaginem, né... O Ícaro... O sonho dele de voar se concretizando... o que vocês acham que aconteceu?

(Aluno): Ele exagerou.

(A): Ele se empolgou.

(P): Ele se empolgou...

(A): ... voou muito mais alto...

(P): Ele exagerou na altura e foi cada vez mais alto...

(A): ... em direção ao sol.

(A): ... a cera derreteu e...

(A): ... ele caiu...

(A): ... e morreu queimado.

(A): Ele morreu... ele morreu afogado!

(P): Ele se aproximou do sol, naquela empolgação de estar realizando o grande sonho de voar, ele foi se aproximando do sol, cada vez mais, derreteu a cera, ele perdeu as asas e caiu no mar. O pai dele até tentou salvar o Ícaro, mas ele não conseguiu, porque se ele abaixasse também poderia cair no mar. E na hora que o Ícaro caiu no mar, não deu tempo de salvar o filho. O Ícaro morreu no mar. E no local em que ele caiu, cada pena das asas... quando derreteu a cera, cada lugar que caíam as penas das asas, aquelas penas se transformaram em

ilhas. E essas ilhas que se formaram ali, naquela região, naquele mar, elas foram chamadas de “Ilhas Icárias”. São ilhas que fazem parte do complexo de ilhas que formam a Grécia.

(A): Ah, é lógico!

(A): E o pai?

(P): E o pai de Ícaro conseguiu o vôo até um local seguro, onde ele pudesse viver em liberdade, e lá ele permaneceu.

(A): Mas, tipo... se os caras subiram no teto lá do negócio, pra sair voando, por que eles não saíram andando por cima do muro?

(A): Ah, gente!...

(confusão, falas sobrepostas)

(A): É o mito, gente!

(A): Seria mais ou menos assim, porque o Labirinto não é um corredor junto, assim, que só cabe uma pessoa, seria mais ou menos do tamanho dessa sala, não dá pra pular de um lado para o outro!

(A): Não, mas vai andando, equilibrando...

(A): É, você tá em cima do muro, consegue ver todo o Labirinto...

(falas sobrepostas)

(P): Agora, e vocês, como é que... agora.... lembrando-se que é um mito....

(vai conseguindo silêncio)

(P): Lembrando-se que isso é um mito... um mito é a forma que os gregos encontraram para explicar para as pessoas os sentimentos do ser humano... Como eles não tinham todo esse conhecimento que nós temos hoje, não tinham a Ciência desenvolvida para explicar as coisas, eles procuraram formas de explicar os sentimentos que o Homem tem. Que eu, você, tem. Então, eles contavam histórias, assim como muitas vezes o seu pai, a sua mãe, quando vocês eram crianças, eles contavam histórias fantásticas.

(um aluno fala alguma coisa, que não dá para entender bem. Algo relacionado a "dormir").

(P): Isso, para te convencer a dormir, te convencer a fazer coisas que você não estava muito convencido. Ou que você não estava entendendo. Eles também contavam histórias para vocês. E essa foi a forma que os gregos encontraram. Agora, pensa um pouquinho nessa história do Ícaro, e... faz uma reflexão rápida: que momentos da vida que você se parece com algum personagem dessa história, desse mito?

(A): Na hora que ele... ele tinha um sonho muito grande, quando ele conseguiu, ele não soube... ele aproveitou tanto que...

(A): Na hora da empolgação...

(A): É! Tem que botar os pés no chão!

(A): É!

(P): Você se identifica, assim... Com o que da história você se identifica, diz alguma coisa a respeito da SUA vida. Você se vê nessa história, D., quando você põe o pé no chão? É isso?

(A): É! Tem que se salvar!

(A): Eu acho que, tipo... é... não pode deixar subir à cabeça, entende? E muitas vezes a gente deixa subir à cabeça, tipo... a gente faz uma coisa, recebe um elogio, e fica todo, todo, cheio de ego, e tipo... e acaba se empolgando, e fazendo uma coisa errada, e tem que...

(A): Eu acho que a história acha que a gente tem que ter limite.

(A): É!...

(P): Tem que ter limite?

(A): É!...

(P): Como você se sente...

(falas sobrepostas)

(A): ... não voar nem muito alto nem muito baixo, tem que ter um meio termo.

(A): Um equilíbrio.

(falas sobrepostas)

(P): Ó, a P. está falando uma outra questão. Como é que é?

(A): Você tem que ter cautela, não é? Você não pode se afobar... por alguma coisa. Tem que ir aos pouquinhos, você não sabe o que vem pela frente.

(A): Tem que lutar pelos seus sonhos!

(A): Porque nossa vida é tipo um Labirinto, né, a gente sempre escolhe uma saída.

(risos; falas sobrepostas)

(A): Tem que lutar pelos seus sonhos!

(P): Tem que lutar pelos seus sonhos, N.?

(A): É isso aí, mano. *(outro aluno)*

(A): Por mais que ‘cê ta no fundo do poço, mais difícil, ele não abandonou o sonho dele...

(A): E conseguiu!...

(P): Como é que vocês vêm esta situação: o Ícaro lutou pelo sonho dele, e...

(falas sobrepostas; dá para discriminar um “feliz”)

(P): ... e... ele se empolgou dentro da realização desse sonho...

(A): Ah, ele morreu feliz!

(A): É. Ele pelo menos morreu feliz.

(P): Morreu feliz?

(a classe agita-se; muitas falas sobrepostas; no final, é possível discriminar no meio do ruído a próxima fala, que aparentemente não foi ouvida pelo professor)

(A): Vai ver ele quis realizar o sonho de ser um submarino!

(P): Pessoal, ‘pera aí, ó, senão não vai dar para ouvir. Tem muita gente falando ao mesmo tempo. ‘Pera aí. Tem muita gente falando ao mesmo tempo.

(vai conseguindo silêncio)

(P): É... A L. levantou uma outra questão. O que você estava pensando, L., quando a N. tava falando do sonho?

(A): Que... que ele deixou subir à cabeça, o sonho.

(P): Você acha que não é por aí?

(A): Não.

(P): Por que?

(A): Porque ele caiu, ué!

(falas sobrepostas)

(P): Espera aí, só um pouquinho, N., tem mais gente pra falar. Ó, a F. ta querendo falar.

(A): Tem que seguir o seu sonho, mas saber seguir o seu sonho! Você tem que saber até onde você pode ir atrás dele, correr atrás dele.

(falas sobrepostas; dentre elas, é possível reconhecer: “Dava para ele... ô, meu, quero falar!...”)

(A): Você tem que lutar até o fim, mano!

(P): Você tem que lutar até o fim?

(A): É, eu acho que...

(falas sobrepostas; dentre elas, ouço: "Dava pra ele lutar pelo sonho e ficar numa boa!"; o professor ouve algo de uma aluna, e dirige a próxima pergunta a ela)

(P): Ele tinha que seguir o objetivo dele?

(A): O sonho da vida dele era voar!

(falas sobrepostas novamente)

(P): Espera só um pouquinho... ó, vamos centralizar as falas, senão não dá pra gente ouvir...

(vai conseguindo silêncio)

(A): O fato dele ter morrido foi o de menos!

(a classe se agita; muitas falas sobrepostas, inflamadas)

(P): Pessoal, não tá dando pra ouvir... ó... espera aí... pschhhh...

(continuam muitas falas sobrepostas...)

(P): N., 'pera aí que você vai repetir a sua fala, para que todos possam ouvir.

(consegue silêncio)

(P): Ó, a N. tem uma visão. Deixa ela elaborar a opinião dela, vocês ouçam e depois eu vou passar a palavra para uma outra pessoa que eu percebi que discorda, que eu quero ouvir a opinião. Fala, N..

(A): Ele não morreu fracassado! Ele tentou até o último momento fazer o sonho dele se realizar. Quando se realizou, por fatalidade ou não, por qualquer motivo ou não, por destino ou não, eu não sei... ele morreu!

(risos; ela também ri)

(P): ‘Pera aí... só um pouquinho... um minutinho. O B. quer falar.

(A): Às vezes o cara já se sentiu realizado, cara, tipo... hã... agora já posso...

(A): *(uma aluna complementa)*... morrer tranqüilo!

(A): Isso! Morrer tranqüilo! Pelo menos já fiz o que eu queria!

(faz um gesto de vôo com os braços, e de queda, acompanhando com um som “pirrrl... puu!”)

(A): Acho que dava pra ele realizar o sonho e continuar vivo, ué!

(falas sobrepostas)

(P): Espera só um pouquinho... Ó, o L.... o L. quer falar. Fala, L..

(o barulho diminui um pouco; o L. tem uma voz alta, que vai se sobressaindo e vai se fazendo silêncio)

(A): Mas na hora que ele tava lá, ele não tava pensando: "não, agora eu... eu... tô feito aqui e vou morrer agora...

(falas sobrepostas, encobrem o final da frase; no meio, ouve-se um "ele estava desfrutando, ué!")

(P): Espera aí, como é? *(dirigindo-se a esse aluno)*

(A): *(não se entende a sua resposta)*

(P): Como é?

(A): Ele tava desfrutando, entendeu? Porque desde pequeninho ele sonha em poder voar. Ele aproveitou! *(as conversas continuam, como pano de fundo)*

(A): *(completando a colega)* Esse foi o momento mais propício da vida dele!

(várias pessoas falam juntas)

(P): Então... Então agora... Pschhh...

(vai conseguindo silêncio)

(P): Então agora nós vamos fazer o seguinte. Vocês já ouviram as diferentes opiniões que os colegas possuem. Aqueles que fariam o mesmo que o Ícaro fez, aqueles que acreditam que o Ícaro... precisava de um pouco de cautela na realização do sonho... Mas parece que uma coisa foi meio comum a todos, né, se eu estiver errado vocês me corrigem. Parece que todos concordam que sonho tem que ter!

(vários alunos respondem ao mesmo tempo; é possível reconhecer algumas falas)

(A): Com certeza!

(A): Todo mundo!

(P): Todos têm que sonhar?

(A): Lógico!

(A): Senão fica alienado!

(A): Com certeza!

(P): Se não sonhar, o que acontece, P.?

(A): Fica alienado!

(P): Fica alienado.

(várias falas juntas)

(A): Se não sonhar não vive!

(P): Se não sonhar, não vive.

(continuam falando juntos)

(P): Ó, N.! *(consegue silêncio)* Parece que seus colegas têm uma opinião... alguns concordam com você e outros discordam, né? *(alguns poucos alunos voltam a conversar, provocando um ruído de fundo)* E aí tem algumas pessoas que acreditam que o sonho deva ser realizado independente da conseqüência que ele possa ter, e tem aquelas pessoas que

você precisa ser mais cauteloso na maneira de realizar o sonho. Mas tem que... todos concordam que tem que ir em busca.

(algumas poucas falas sobrepostas)

(A): É a mesma coisa que... é a mesma coisa que ganhar na loteria. *(consegue silêncio)* Aí você pega e ganha e aí você gasta tudo e fica na pobreza de novo! *(fala com os braços, com o corpo todo!)*

(A): Pelo menos realizou... realizou alguma coisa!

(os ânimos ficam exaltados, muita gente falando junto, não dá para entender. Consigo ouvir apenas esta frase)

(A): ... realizou gastando todo o dinheiro que você ganhou!

(o professor se levanta, com papel sulfite nas mãos)

(P): Pschhhh... Classe... Então vamos lá... Pschhh... *(senta novamente)* Atenção aqui, ó... *(o volume começa a baixar)* Agora, vocês vão, ainda... em silêncio... em silêncio... *(vai conseguindo silêncio)*... com a pessoa que está ao seu lado... vocês vão trabalhar em grupo. Em dupla, desculpa. Com a pessoa que está ao seu lado, não saia do lugar. Eu vou dar uma folha para cada dupla, tem giz de cera aqui, e você vai representar, nessa folha, o que esse mito, o que essa história diz pra você. O que ela fala pra você. Você que também é um jovem, como Ícaro. O que ela disse sobre a vida... o que ela te revela sobre a vida... em que momentos você se sente Ícaro, em que momentos que você não se sente Ícaro... Se você concorda com a maneira como ele procedeu ou não... Procure se identificar com o mito, o que esse mito tem a ver com você. Tem alguma... tem alguma coisa de você nesse mito? Faz uma reflexão com o seu colega... aí você vai representar no papel. Use a linguagem que você preferir. Você tem giz de cera, você pode desenhar... Se você quiser desenhar... você pode escrever... pode fazer do seu jeito. Ta bom? Fiquem à vontade.

O professor distribui os papéis e vai confirmando as duplas formadas. Uma aluna prefere fazer sozinha e, num outro canto da sala, um grupo pede permissão para fazer em trio. Os alunos começam a trocar idéias, alguns iniciam logo suas produções, outros demoram mais. O professor vai passando nas duplas, repete a comanda em alguns casos. Alguns alunos desenham juntos na folha; em outros, é só um dos integrantes que desenha. Alguns alunos me chamam para que eu filme sua produção; outros sou eu que peço para filmar.

No finalzinho da aula, o professor pede a atenção. Quando consegue silêncio, explica:

(P): Vou colocar uma outra música. Pschhh... Eu gostaria que vocês pensassem... Eu vou trazer a letra amanhã pra vocês, mas hoje eu quero fechar essa vivência com essa música. Amanhã... depois eu vou recolher os desenhos, amanhã eu vou devolver para vocês os desenhos, tá? Eu só vou recolher, não vou ficar olhando hoje, só vou recolher para guardar e pra devolver, pra vocês não esquecerem amanhã. Presta bastante atenção na música, procurem ouvir a letra... deixa vir na tua cabeça qualquer pensamento, dá asas à sua imaginação quando vocês estiverem ouvindo a música. Ta bom?

O professor vai colocar o CD no aparelho de som. Dá para ver que há muitos alunos ainda trabalhando na produção: eles voltam a conversar. O professor pede silêncio quando a música começa. O barulho diminui, mas vai se elevando novamente, pois a maioria dos alunos ainda está trabalhando. O professor vai recolhendo as produções, e a música fica como que um “fundo musical”. Alguns alunos me chamam para que eu filme seus trabalhos.

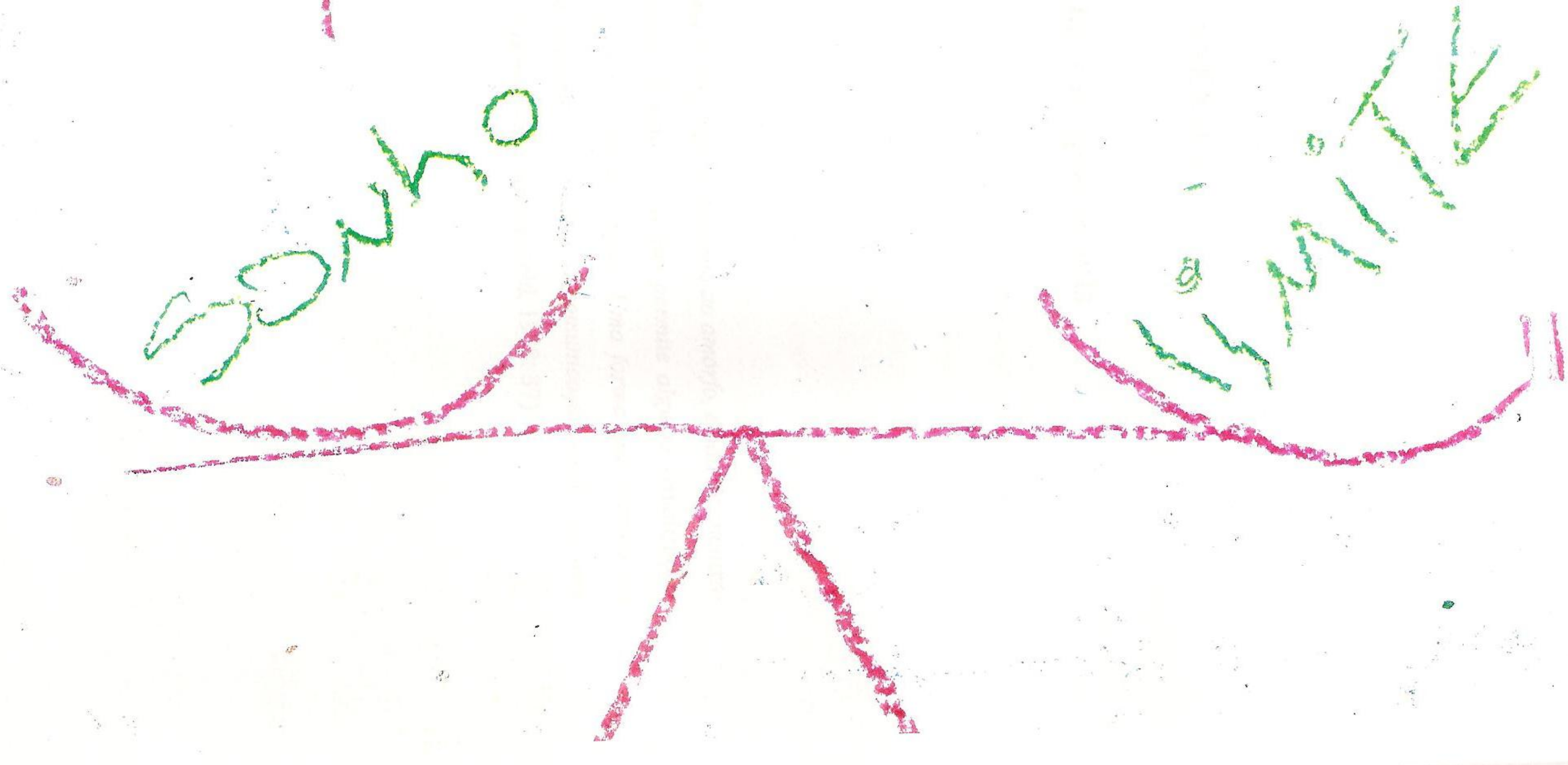
Depois de encerrada a aula, o professor veio comentar comigo que colocar a música lhe parecera precipitado, eles nem ouviram. Disse-lhe que ficou de fundo musical para eles terminarem suas produções.

ANEXO 5:

Desenho explorado na segunda aula

"Nossas experiências verdadeiramente fundamentais não são, de forma alguma, tagarelas. Elas não saberiam se comunicar, mesmo que quisessem. É que lhes falta a palavra. Aquilo para que encontramos palavras, já ultrapassamos" (Nietzsche, citado por Rosenfeld, 1998: 29).

A VIDA é UM equilíbrio



ANEXO 6:

Textos lidos na quarta aula

*"Trata-se, no entanto, de dar **alguma** forma, **algum** contorno ao amorfo, e não de encaixá-lo numa fôrma rígida, camisa-de-força. É uma forma que permite alguma visualização, alguma representação, embora sempre provisória e fugaz. Uma forma que permita um mínimo compartilhar (...) além de permitir o trânsito e a comunicação entre vivências mudas e outras já disponíveis para o pensamento"* (Rosenfeld, 1998: 37)

Data: / /

* Escreva um texto em dupla sobre as relações que podem ser feitas entre o "Sonho de Ícaro" "Tendo a lua" e a vida de Galileu. O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?

Ícaro e Galileu, tinham um sonho, ...,
Viveram em épocas totalmente diferente, sendo que Galileu era da idade moderna e mais científico, enquanto Ícaro, um personagem da mitologia Grega e muito sonhador. Os dois tinham prisões diferentes, sendo que a de Ícaro era o labirinto do minotauro que nessa altura já campeonato já estava morto, e a de Galileu, era sua época, que era dominada pelo pensamento da igreja.
Eles tinham um sonho mais ou menos igual, sendo que o céu de Ícaro tinha mais poesia que o de Galileu.
Ícaro, tinha o sonho de voar, enquanto Galileu, tinha o sonho mais aprofundado do que voar, queria conhecer o céu e tudo o que nele havia, obter conhecimento para criar e defender sua própria tese, fugindo dos padrões da Igreja onde tudo era explicado pelo lado religioso com a base em Deus.
Mostrando a diferença entre os dois, podemos concluir que apesar das diferenças eles tinham certas semelhanças.

O sonho e a realidade

Ícaro era um sonhador
Galileu um pensador
Ícaro sonhava em voar
Galileu em explicar
Ícaro sonhou muito alto
Sem ter seus pés no chão
Galileu pela igreja condenado
Por dar tanta explicação
A passagem das épocas se deu,
A preocupação de Galileu
Que explicou que nem tudo era Deus
E por tudo isso teve que dizer, adeus
Ao mundo que não estava ao seu Lado
E acabou sendo queimado
Porém morreu realizado
Assim como o Ícaro avoado
Morreram mas seus sonhos conquistaram
foram a luta e a guerra ganharam
Lutaram por seus sonhos até o fim
Porém o final foi triste sim
Você deve perguntar
O q. tem isso a ver com a história?
Mas eu posso te explicar
O q. tem é essa vitória
Q eles foram procurar

spiral

MATÉRIA | DATA 24/10/01

Relações entre: "O sonho de Ícaro"
"Tendo a Lua e Galileu"
"A passagem de uma p/ outra"

O céu de Ícaro, tem mais poesia de que o de galileu, assim como a época tinha mais poesia que a outra.

Na época de "Ícaro", era mais sonhos e fantasias, o universo girava em torno da religião e esta era cheia de mitos, lendas (...). A filosofia reinava.

O céu de "galileu", era o céu de razão foi onde a filosofia acabou e se abriu o leque de ciências que conhecemos até hoje.

Ícaro e galileu, a duas idades: Medieval e Moderna o mesmo objetivo, caminhos diferentes, uma mais sonhadora, outra mais razão.

O sonho de idade medieval a destruiu, pois o sonho era tão forte que as pessoas não ligaram para realidade, mas ela sempre impedia estava lá. A moderna sanou esse problema ~~ligada~~ unindo a realidade ~~mas sem esquecer dos sonhos~~ para realizar os sonhos

Os sonhos fazem parte de nossa vida e eles dizem quem somos, mas o definitivo é a maneira ~~da qual se realizamos~~ que os trazemos a nossa realidade

Escreva um texto em dupla sobre as relações que podem ser feitas entre "O sonho de Ícaro", "Tendo a lua" e a "vida de galileu".
O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?

Acreditamos, que todos nós temos sonhos, independente da época em que vivemos. E Ícaro e galileu, não escaparam disso! O sonho de Ícaro era voar, voar, voar..., e talvez o de galileu, fosse mostrar a todos, tudo o que se passava no interior de seus pensamentos, tudo em que acreditava e todas as descobertas que havia feito.

A música apenas fala, ou comenta: "o céu de Ícaro tem mais poesia que o de galileu", talvez porque na época em que Ícaro "vivia", não haviam tantas descobertas quanto na época em que galileu viveu, ou seja...
Ícaro sonhava, e acabou se deixando levar por seus sonhos, o contrário de galileu que sonhava, porém seus sonhos partiam de uma realidade, da sua realidade, ou, do que, na época, era realidade para ele!
Em outras palavras todos os sonhos (ou quase todos), partem de uma realidade, do que temos em nossas mãos, e tudo o que existe hoje, toda essa modernização, uma realidade que às vezes no bitola, completamente mecanizada, surgiu de sonhos, sonhos que surgiram de outras realidades.

O que temos a dizer, é ~~para~~ que todos devem sonhar, sonhar muito, mas, não se deixar iludir por seus sonhos; manter o meio-termo, entre o mar e o sol.

E bem como diz a letra daquela música:

"Quem espera que a vida,
Seja feita de ilusão.
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão,
É preciso ter cuidado
Para mais tarde não sofrer...
É preciso saber viver..."

Lute pelos sonhos, saiba viver, tenha o pé no chão, mas, não viva de ilusão.

As bruxas de Salem

spiral

MATÉRIA

DATA 24/10

Nas últimas aulas, discutimos sobre os "sonhos de Ícaro" e Galileu Galilei". Podemos perceber, que esses dois homens levantaram ideias contrárias. Ícaro, queria voar, afinal, este era um sonho, algo pessoal que ele almejava. Por outro lado, Galileu comprova cientificamente, e contraria muitas pessoas com suas teorias. Este momento, é um avanço na humanidade, afinal as pessoas começam a ver um lado mais complexo, científico, e menos filosófico.

Ícaro, representa os sonhos, coisas místicas, nesta época a explicação de todo o sobrenatural eram os Deuses. Chuva, sol, água, fogo, os Deuses eram os que causavam isto. Esta passagem de "filosofia" para "ciência", acontece quando Galileu junto de outras pessoas que pensavam como ele resolvem procurar outras explicações para tudo que acontece. Os deuses, não satisfaziam mais a mente de galileu, que resolveu avançar suas ideias e comprovar cientificamente alguns conceitos. O sonho virou realidade, Ícaro virou Galileu.

A tecnologia, só chegou a ser oque é hoje, graças a pequenos passos dados, como os que Galileu realizou. Hoje em dia,

MATÉRIA | DATA

NÓS, Sonhamos com o futuro, carros voadores, 3D, visitar novos planetas etc. Isto prova que a realização, SÓ acontece a partir de um sonho, então, devemos Sonhar, pois um dia este sonho será realizado e comprovado.

24 / 10 /01

Trabalho de História

Sempre tentamos correr contra o tempo e com nossas vidas conturbadas, nós acabamos nos esquecendo de nos preocupar com nós mesmos, com nossos sonhos e objetivos. Não podemos viver na alienação que existe no mundo. Viver centrado para o trabalho. Devemos sonhar, se tivermos um desejo, então devemos ir em busca. Aproveitar a vida mas que seja com consciência.

Jaco tinha um sonho, o sonho de voar. Para concretizar esse sonho, ele fez muitos esforços, foi em busca, sem medo de não conseguir, e sem medo da frustração. Ele finalmente consegue, durar poucos minutos, mas o tempo que durou valeu a vida toda. Ele morreu, mas morreu feliz. Jaco não usou o censo científico, ele usou o coração. Ao contrário de Galileu que se preocupa com os perigos que a ciência pode revelar, ele tem sonhos, ele quer liberdade, mas quer ter a realidade junto. Para ele é necessário saber sonhar.

Na época que Jaco viveu, todos os motivos estavam centrados em Deus. Todos motivos eram ligados à religião, mas ao decorrer do tempo e com descobertas de fatos científicos e filósofos dentre eles, Galileu que suas descobertas ajudam no começo do questionamento, nas mudanças de opiniões começam a perceber que muitas das ações, o homem

FORON

/ /

Tem sua culpa, o homem é a causa do desiquilíbrio e do equilíbrio.

FORONI

1ºCol 24.10.01

A história "O Sonho de Ícaro" é na verdade uma lenda que se relaciona muito com a história da vida real de Galileu. A maior relação entre eles foi o sonho deles ter se realizado apesar das dificuldades.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi um momento de grandes evoluções, tendo a evolução da ciência, do pensamento e começaram a questionar mais as coisas tendo como resposta a modernização dos seus descobrimentos. O sonho de Ícaro e de Galileu se relaciona com essa passagem, pois com as suas invenções tiveram a descoberta da ciência, com uma grande evolução de pensamentos, tornando um mundo mais questionador e abrindo a mente das pessoas para novas idéias e opiniões.

A tese de Galileu foi muito difícil de ser aceita e respeitada naquela época porque a Igreja discordava, e a população confiava mais na Igreja pois ela era a fonte de sabedoria da época. Quando sua tese foi aceita a mente da população mudou muito em todos os sentidos dos pensamentos, desde compreender de que a Terra é redonda até acreditar em novas crenças. Por isso todos devemos sonhar,

porque por mais simples que seja pode mudar a mente das pessoas. SONHE !!!

"O sonho de Ícaro"

O céu que inspira,
nos faz sonhar,
nos torna Ícaros,
nos faz voar.

é o mesmo céu,
que nos abriga.
Que tira o peso da opressão,
nos faz agüentar a dura vida.

Céu de Ícaro, céu dos sonhos;
de Galileu, céu abrigo,
tira-nos deste mundo opressor
e dê à vida algum sentido.

Nos leva pra longe de tanta injustiça
e sobre este inferno nos fazes voar.
Me leva contigo, onde tudo é melhor,
me leva daqui que quero sonhar!

E, se como Ícaro e Galileu,
tiver eu que ~~por~~ ti morrer,
deixo aos que ficam, a minha história,
Pois parte de ti eu hei de ser!

E sendo este, o fim, digo:
- Meu objetivo eu alcancei!
Pois como Ícaro eu tive um sonho,
e fui atrás... realizei...

ANEXO 7:

Imagens e textos produzidos pelos alunos

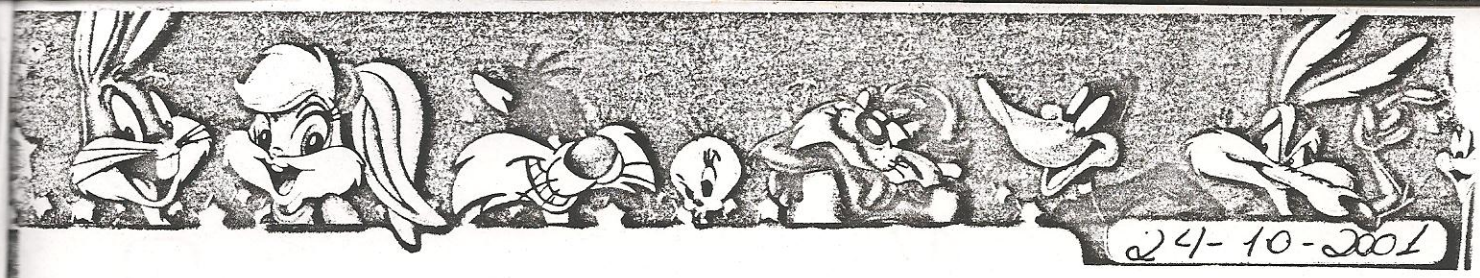
"O interprete tenta resgatar aquele acontecimento complexo e inefável ao qual o poeta deu uma forma. Para aproximar-se dessa alteridade fugidia, deve sondar com 'amorosa atenção' os vários extratos do texto. O interprete do texto deve decifrar a relação de abertura e fechamento,tantas vezes misteriosa, que a palavra escrita entretém com o não-escrito, respeitando a mobilidade, a incerteza, a surpresa, a polivalência e a indeterminação do texto (...) é preciso evitar que o texto nos possua, mas, também , é preciso evitar que o medo de sermos dominados faça com que dominemos o texto, destruindo-o com explicações" (Rosenfeld, 1998: 69).

EGO

Agente se
Perde nela

NO LIMITE

ESTUDANTES



24-10-2001

1º colegial

• O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?

A relação entre Galileu e Ícaro é que Galileu também sonhava (porém com pés no chão) e Ícaro estava atrás da realização de seu sonho, que era o de poder voar. A música "Tendo a Lua" fala que o rei de Ícaro tem mais poder que o de Galileu (faz uma comparação) e mostra também que a grandeza da lua, onde o homem futura poderia ser a grande causa para a morte de Ícaro (pois ele caiu quando estava bem próximo do Sol).

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna tem uma relação com a história de Ícaro. Pois, na Idade Média a Igreja tinha um poder muito forte e impunha respeito e limites para as pessoas, já na Idade Moderna esse poder da Igreja foi se abolindo. Com Ícaro ocorre algo muito semelhante que é a passagem da sua vida com limites para a realização de seu sonho que é a de ter liberdade, poder voar. Porém a realização de seu sonho teve um final trágico pois ele não teve limites e chegou muito próximo do Sol (foi muito longe) acabando assim com a sua própria vida.

Portanto: "Devemos ter limites e (mãos) manter os pés sempre bem firmes no chão".

PENSO

PAZ

MALDADE

VIATOU NA MAIONESE

VAZIO

SONHO

OBJETIVOS

REALIZAÇÃO

LIMITES

Data 24/10/07

Tudo ocorreu na passagem da Idade média para a Idade moderna na região da Grécia e na região da Itália, um lugar onde antigamente era predominava e com o passar do tempo a Ciência tomou o lugar dela.

Tudo isso tem a ver com a evolução de fé que antigamente na Idade média eles tinham muita fé e com ela eles queriam com o passar do tempo e a evolução apareceu na Idade moderna eles já acreditavam na Ciência ela que na fé e então eles começaram a questionar e fazer perguntas para coisas que eles achavam o que deveria acontecer e que os deuses fazia.

(Conclusão) Concluímos que sempre temos que se esforçar para alcançar nossos objetivos sendo eles físicos e científicos. É só ter força de vontade que você pode conseguir tudo.

Data 24/10/01

Escreva um texto em dupla sobre as relações que podem ser feitas entre "O sonho de Ícaro", "Tendo a lua" e a vida de Galileu.

O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época p/ outra?

Ícaro → seu sonho desde criança era poder voar, para conhecer o céu, quando pode realizar seu sonho não respeito limites e não respeito o que seu pai havia dito e morreu por não ter controlado seu sonho.

Galileu → filósofo muito conceituado que queria saber de tudo. Seu sonho era quase igual a de Ícaro, conhecer céu feito isso mostrar queria dizer outra realidade.

Tendo a luz → a música fala do sonho de Ícaro e Galileu e ainda fala do passado e do presente no tempo deles.

Na Idade Média o mundo seguia as regras e tinham que ser compridas, tipo um modelo que devia ser seguido sem poder sair dele. Galileu conseguiu sair desse modelo e a Igreja o condenou.

Que ante na idade medieval as pessoas eram "presas" nas doutrinas da igreja, assim como Galileu quis se libertar desta prisão, fazendo muitos estudos, levando assim a ciência, deste modo estamos falando de uma nova era, a idade moderna; pois é uma evolução do ser humano, onde a igreja condena este tipo de coisa, levando Galileu à morte.

A igreja não aceita estas mudanças nos pensamentos das pessoas, sendo tradicionais, as pessoas que era contra a doutrina da igreja ele era um herege, sendo esta pessoa até a morte ou não.

Seu sonho pode se tornar um pesadelo

Sonhe

24/10/05 Reflexão sobre as relações que podem ser feitas entre "O Sonho de Ícaro", "Lendo a lua" e a vida de Galileu.

O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?

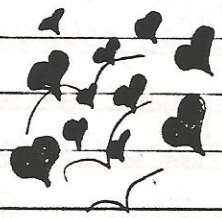
Para uma passagem de uma era para outra, ocorreram muitas mudanças, principalmente mudanças de idéias e pensamentos. Para ocorrência de mudança de uma era "ruim" ou seja, atrasada, onde o centro de tudo era Deus e a "desculpa" do governo, para uns serem pobres e outros ricos, era Deus para o surgimento da vida era Deus; para uns trabalharem e outros só ganharem dinheiro era Deus; para mudar para uma era "moderna"; onde houve vários descobrimentos tecnológicos e científicos; onde filósofos certificaram suas hipóteses que deixaram de ser tais, para serem comprovadas e aceitadas por todos, onde ninguém mais era "inravé" porque Deus queria assim"; onde pessoas descobriram que a Terra gira ao torno do sol e ao ela mesma e que ela era redonda. Para ocorrer tantas mudanças, muitas pessoas sofreram por tentar impor e passar seu conhecimento como Galileu que enfrentou pessoas poderosas para mostrar seu conhecimento, que prejudicaria essas pessoas, mas mudaria a sociedade para melhor; ele sofreu; mas no fim, apesar de morrer, realizou seu objetivo de mostrar aquilo que havia descoberto e deixou ainda muitas coisas de úteis para todos que continuaram a viver. Ícaro tem sua história diferente mas no fim, quase o mesmo objetivo, apesar de ele ter morrido, pois ao tentar as asas, não teve controle do seu próprio sonho, derretendo a cera e caindo no mar; ele morreu realizando seu sonho, seu sonho de voar. Morreu também, deixando idéias úteis, como para sempre sonharmos e nunca desistirmos de nossos sonhos, mas também sempre termos "pé no chão". Ele morreu

Letícia

realizando seu sonho e seu objetivo de um dia voar.

A música tendo a lua, se volta mais para o passado este nos faz aprendermos e não errarmos duas vezes na mesma coisa. Na época de Galileu, ele era um louco e não sabia o que falava, provando a aristocracia/p no nosso presente ele foi um herói, pois graças a ele muitos filósofos baixos como tal, vivemos em uma Moderna, pois o desenvolvimento começou com eles. O pas nos ajuda a vermos os erros. Hoje temos muitos problemas em um futuro, poderão ser banidos, graças ao passa com o qual aprendemos. Toda mudança é difícil complicada, principalmente para aquele que luta por ela; como por exemplo na ditadura, onde muitas pessoas foram severamente feridos, por não se calarem e ficare na repressão, mas graças a elas muitas pessoas que morreram, hoje não vivemos mais na ditadura e a ese passado, aprendemos que nunca podemos deixar nos calar e reprender novas idéias.

Graças ao passado, vivemos em um presente melh um futuro melhor ainda, por isso estudamos História



A letra é calar

25/10/01

Texto de História

O Ícaro era sonhador, tinha um sonho, e como todos, queria realizar seu sonho e conseguiu, e além disso o usou para fugir do labirinto. Galileu, fez muitas coisas, era um cientista, assim ele sonhava sempre em construir o que desejava.

A semelhança que eles tinham é que ambos sonhavam em construir uma coisa que lhe realizaria os seus desejos. O de Ícaro era de voar, assim seu pai construiu asas para voar, e se empolgou tanto e acabou morrendo. O Galileu sonhava em inventar coisas, que o fazia sentir bem, mas alguns sonhos ele não realizou com certeza, pois morreu quem.

No texto "Sendo a Lua", diz que voar, valia mais que as palavras e que quando se voa, se esquece de tudo.

Concluindo: Ícaro realizou seu sonho, morrendo feliz e Galileu realizou seus sonhos construindo o que desejava e morreu construindo.

NUNCA DESISTA
DE SEUS SONHOS!
MESMO QUE PARE-
-ÇAM IMPOSSIVE-
-IS..."

DATA 24/10/01

Em "Vendo a Lua", a letra diz que "... o céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu ...", relacionado ao sonho realizado de Ícaro e a Galileu, estão corretos. Pois Ícaro era um sonhador, seu sonho era simplesmente voar, enquanto Galileu queria muito mais que isso. Galileu "queria sempre ver o mais distante, sem saber ..." mas sempre buscou respostas às suas dúvidas na ciência, sempre tinha uma base, para qualquer estudo ou sonho, já Ícaro era sonhador, um inocente sonhador, queria voar, ver o mundo lá de cima.

A partir de Galileu, o mundo passou a ver as coisas de um modo diferente, pois a partir daí, Deus deixou de ser o centro de tudo. Hoje alguns sonhos do passado, são a realidade, como por exemplo o homem pisar na lua entre outros.

Cada ser humano, por mais materialista que seja todos temos um sonho, que por mais difícil de se realizar agora, quem sabe no futuro, ele poderá ser até uma rotina, algo que façam com a maior naturalidade. A sociedade é um sonho, somos um sonho, o mundo vive de sonhos.

Lição 1

Nós nunca podemos parar de sonhar, pensão eles que nos fazem viver neste mundo tão triste e cruel e SEMPRE devemos lutar pelo nosso sonho, ATÉ O FIM!...

Lição 2

Nunca podemos dar [illegible] a realização de um sonho "subir a cabeça", devemos ter muito "pé no chão", pois OTO + Vc sabe > é o tonto

Devemos aproveitar nossas conquistas s/ nos preocuparmos!

24/10/01

"Escreva um texto em dupla sobre as relações que podem ser feitas entre "O sonho de Ícaro", "Vendo a Lua" e a vida de Galileu. O que tudo isso tem a ver com a passagem de uma época para outra?

Todos os três ("O sonho de Ícaro", "Vendo a Lua" e a vida de Galileu), foram sonhos que se tornaram realidade.

O sonho de Ícaro, foi um sonho que se tornou realidade e que ele usou para fugir do labirinto. O mundo de Ícaro tinha mais física que o de Galileu, pois ele era um cientista que descobriu e inventou várias coisas. Já Ícaro apenas sonhava sem ter noção da realidade das coisas.

Na música "Vendo a Lua", o tema é um pouco diferente, pois ela fala de passado e não de um sonho que ainda está a se realizar.

Concluindo, todos foram sonhos de passado, onde a música fala sobre cada um, Ícaro e Galileu.

MORREU
REALIZANDO
SEU SONHO

24/10/01

1º A

Sonhadores e Pensadores

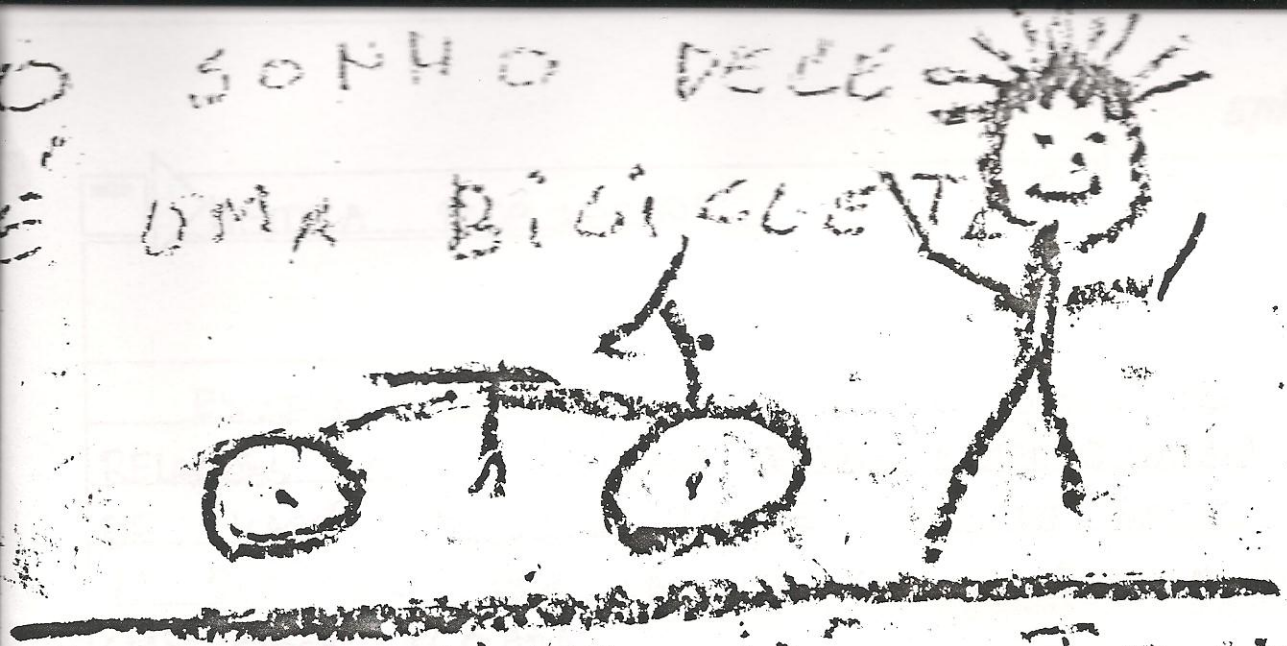
Ícaro, cara sonhador e deslumbrado, Galileu cara pensador e produtivo, e música: Tendo Luz, juntos os dois em uma ideia e melodia só... Todos contribuiram para o início da Idade ~~media~~ Moderna...

Sonhando, pensando, e formando idéia deslumbrando, produzindo e melodiando. Todas essas idéias acima estão relacionado com Ícaro, Galileu e a música: Tendo a Luz E isso contribuiu para a passagem do feudalismo para a Idade Moderna. Na época do feudalismo cada um tinha seu sonho. Mas realizá-lo que é bom, ninguém fazia. Até que chegou Galileu com suas idéias inovadora E ele essas idéias ele começou a pôr em prática e a divulgar e Todas essas idéias. Como é ig já não gostava desse tipo idéias não foi a favor disso. Isso de Ícaro e Galileu é relatado na ~~mus~~ música: Tendo a Luz". Seus principais at são retratados na melodia.

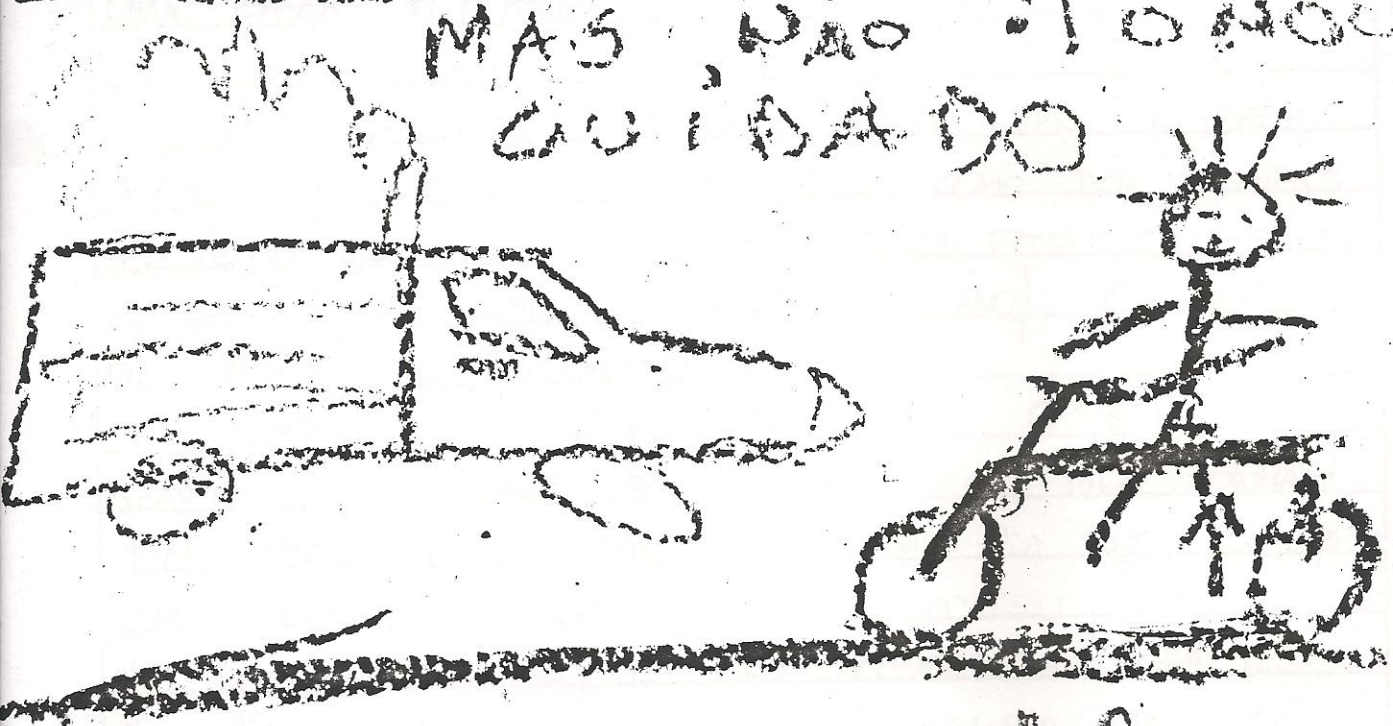
Lá pra se perceber que até hoje ~~esse~~ são lembrado, seja por música, seja por histórias

O SONHO DE...

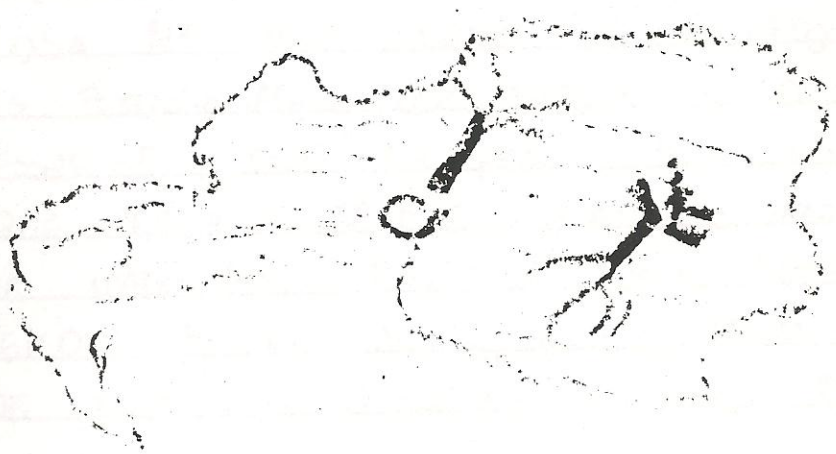
É UMA BICICLETA



MAS NÃO TOMOU CUIDADO



E MORREU!!!



spiral

MATÉRIA: HISTÓRIA PROF. MARCOS | DATA: 24/10/07

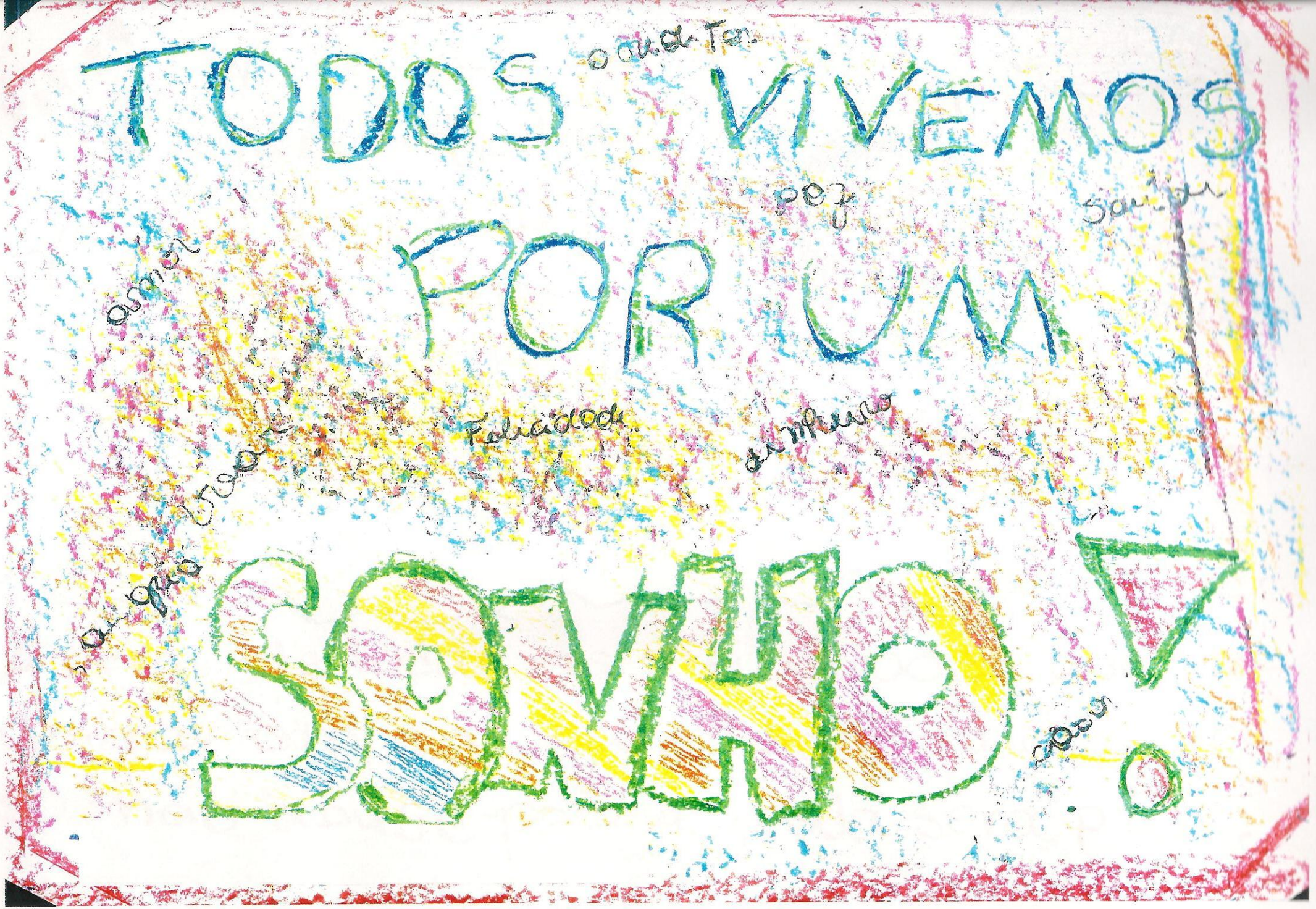
ESCREVA UM TEXTO EM DUPLA SOBRE AS RELAÇÕES QUE PODEM SER FEITAS ENTRE O SONHO DE ÍCARO, TENDO A LUA. E VIDA DE GALILEU O QUE ISSO TEM A VER COM A PASSAGEM DE UMA ÉPOCA P/ OUTRA?

- NA MUDANÇA DA IDADE MEDIA PARA A IDADE MODERNA, MUDOU MUITA COISA COMO POR EXEMPLO, O JEITO DE PENSAR, POR QUE ELES FORAM DESCOBRINDO MUITAS COISAS COM O PASSAR DOS ANOS, O JEITO DE AGIR, COMPORTAMENTO, ETC

FAZENDO A RELAÇÃO COM O SONHO DE ÍCARO, O ÍCARO ERA UM GAROTO, QUE SONHAVA EM VOAR. QUE TANTO QUE UM DIA ELE PEGOU UM MONTE DE PENA. NELE E CORREU, EM DIREÇÃO A UM PENHASCO, E ELE CONSEGUIU VOAR E FOI PARAR NO LABIRINTO, NA PASSAGEM DA IDADE MÉDIA COM A IDADE MODERNA, O HOMEM TAMBEM NÃO CONSEGUIU VOAR, MAS SE INTERESSOU EM TER CONHECIMENTO.

FAZENDO A RELAÇÃO COM TENDO A LUA, COMO QUE O HERBERT VIANNA, DEIXOU PASSAR MUITA COISA NA VIDA COMO POR EXEMPLO AS CARTAS E AS FOTOGRAFIAS, E QUE TAMBEM VIU O PASSADO DELE PASSAR, E QUE NA HORA ELE NÃO PENSOU O QUE ESTAVA FAZENDO NAQUELE INSTANTE, NA PASSAGEM DA IDADE MEDIA PARA A IDADE MODERNA, O HOMEM DEIXOU PASSAR MUITA COISA RUIM, QUE ELE FEZ DE RUIM NO PASSADO, E NÃO PENSOU NO

MOMENTO QUE ELE ESTAVA FAZENDO.


TODOS VIVEMOS
POR UM
SONHO

Toda liberdade
Tem um limite,
por isso temos
de aPROveita-la
O maximo, sem IR
Muito Longe D+

Lutar
pelo seu
Sonho!

Apesar de todas as dificuldades que encontrar em seu caminho, não desista, só não abuse pois A queda será pior.

UM SONHO É MAIS QUE A REALIDADE

NADA É TÃO
REAL QUANTO
UM SONHO.

Sonhe alto, pois as pessoas
são do tamanho de seus sonhos.
Quem não sonha não vive. Viva!!

ENCERRAMENTO

Convido a todos para mergulharem
no universo inesgotável de sentidos,
presentes, possíveis ou imagináveis,
na metáfora da vida como ondas do mar...

Nada do que foi será
de novo do jeito que já foi um dia.
Tudo passa, tudo sempre passará.
A vida vem em ondas como o mar
num indo e vindo infinito...
Tudo o que se vê não é
igual ao que a gente viu a um segundo.
Tudo muda o tempo todo no mundo.
Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo
agora, há tanta vida lá fora, aqui dentro,
sempre... como uma onda no mar
como uma onda no mar...
como uma onda no mar...
como uma onda no...
E nada como uma onda
depois de uma onda,
e depois de outra onda...
e depois...

(“Como uma onda” - Lulu Santos, CD Acústico)